

Grupo de pesquisa

Deficiências Físicas e Sensoriais

Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais



Evento conjunto:

**XI SENEI - Seminário Nacional sobre Educação
e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades
Educativas Especiais**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**VIII Seminário do Grupo de Pesquisa
Deficiências Físicas e Sensoriais**

**Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp,
Marília, São Paulo**

**Foto de Capa
Maria de Jesus Gonçalves**

**Diagramação e revisão
Eduardo José Manzini**

12 a 14 de agosto de 2026

Natal - RN

APRESENTAÇÃO

No ano de 2025, trabalhando como professor visitante Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi possível compor o grupo de coordenadores para a realização conjunta de três eventos da área de Educação Especial: SENEI, Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Sensoriais e Mostre³.

O primeiro deles, mais antigo e longo, passou a ser conhecido como SENEI, que significa Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Está em sua décima primeira edição, evento do qual pude participar diversas vezes como palestrante em anos passados.

O segundo, o Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Sensoriais, cujo Grupo existe desde 1997, com cadastro no CNPq, e com status de grupo consolidados. A partir de 2013, iniciamos os eventos do grupo, e, no segundo evento, conseguimos o nosso ISSN.

O terceiro evento, Mostre³ que significa Mostra de Objetos, Tecnologias e Recursos Educacionais para Educação Especial, foi criado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tratando-se de um evento anual.

Durante a primeira reunião, em dezembro de 2025, foi proposto que os Anais do Seminário de Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais poderia publicar os trabalhos completos do evento e os resumos expandidos que fossem apresentados na forma oral, condição aceita pela comissão organizadora. Portanto, o presente texto traz oitenta e duas comunicações orais que foram apresentadas no evento geral, realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os dias 12 e 14 de agosto de 2026.

Agradecemos a todos os membros da equipe de organização do evento e, em especial, às doutoras Débora Regina de Paula Nunes e Flávia Roldan Viana. Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela confiança em acolher o Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais.

Com certeza, os textos aqui publicados disseminarão os conhecimentos produzidos pelas várias regiões do Brasil, e, em especial, a produção do Nordeste.

Os leitores poderão verificar que muitas universidades, que têm polos de pesquisa em Educação Especial, estão aqui presentes, conferindo credibilidade ao evento e aos anais.

Eduardo José Manzini
Natal, agosto de 2026

SUMÁRIO

Apresentação	3
<u>Subutilização e distanciamento da escrita de sinais na educação bilíngue de surdos</u> Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral; Gisele Oliveira da Silva Paiva; Flávia Roldan Viana	15
<u>Roda de conversa escola e família: compreendendo a identidade surda</u> Kelvya Mayara Moreira Arraes Almeida; Martha Milene Fontenelle Carvalho	25
<u>Inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desenvolvimento e potencialidades do produto educacional currículo em mãos</u> Geórgia Maria de Alencar Maia; Lucas Romário	31
<u>Turmas bilíngues para surdos no programa brasil alfabetizado do Rio Grande do Norte: alfabetização; acesso linguístico e inclusão educacional</u> Maria de Fátima Medeiros Dantas; Maria José Silva Lobato	41
<u>A literatura visual como ferramenta de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na escola de ensino médio André Cartaxo</u> Maria Socorro Pimenta de Lacerda Leite; Georgia Maria de Alencar Maia	51
<u>A atuação do intérprete de libras em contexto artístico-cultural: experiência no Centro Cultural do Cariri</u> Isabela Rodrigues Moreira; Sueli Trevisan	59
<u>A fala egocêntrica em crianças surdas e a importância da libras: uma revisão bibliográfica</u> Samara Calixto de Oliveira; Buna Assem Sasso dos Santos; Viviane Rodrigues	69
<u>A janela de libras no contexto legislativo do RN</u> Carla Fabrine Martins Gurgel; Pedro Luiz dos Santos Filho	75
<u>A inserção da libras no ensino fundamental I: um estudo de caso em uma escola privada localizada em Parnamirim-RN</u> Wláudia Barbosa Oliveira Lins de Araújo; Pedro Luiz dos Santos Filho	85

<u>Materiais didáticos táteis de topologias de redes de computadores em Braille para estudantes com deficiência visual</u>	
Alex Santos de Oliveira; João Elias Vidueira Ferreira	91
<u>Experiências, desafios e possibilidades de inclusão de estudantes cegos no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura</u>	
Alisson Breno da Silva Nunes; Elizabeth Romani	103
<u>Acessibilidade na universidade: avaliação de satisfação e atitudes por egressos com deficiência visual</u>	
Elisabete Cristina Pereira Eches; Eduardo José Manzini	107
<u>A tutoria inclusiva no percurso acadêmico de uma estudante cega no curso de pedagogia do CERES/UFRN</u>	
Maria das Graças Bezerra de Azevedo; Francileide Batista de Almeida Vieira	117
<u>Acessibilidade digital e aquisição da língua inglesa por estudantes com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para a educação inclusiva</u>	
Martha Milene Fontenelle Carvalho; Alice Sales; Maria Emilly Da Silva Ribeiro;	125
<u>Acessibilidade e tecnologias assistivas para estudantes com deficiência visual no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura</u>	
Eliza Deyse Pereira de Moraes Marinho; Marla Vieira Moreira de Oliveira; Andrialex William da Silva	133
<u>Formação em audiodescrição: reflexões sobre a prática docente na perspectiva da colaboração</u>	
Katyuscia Maria da Silva; Jefferson Fernandes Alves	145
<u>Repercussão da história de vida escolar de uma estudante com doença crônica</u>	
Ana Elisa Peixoto Scavacini Machado; Adriana Garcia Gonçalves	155
<u>O saber-fazer da prática docente no atendimento educacional hospitalar e domiciliar</u>	
Andréia Gomes da Silva	163

<u>As contribuições do atendimento pedagógico domiciliar para o processo de escolarização de um estudante com distrofia muscular de Duchenne</u>	
Monica Silva de Azevedo; Jacyene Melo de Oliveira Araújo	171
<u>Análise de publicações científicas e documentos da rede latino-americana e caribenha pelo direito à educação de crianças e jovens hospitalizados ou em tratamento</u>	
Valéria Carla Vieira Gomes; Adriana Garcia Gonçalves	175
<u>Metodologias ativas e gamificação no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual</u>	
Isabel Cristina da Silva; Milena Oliveira de Lira	183
<u>Avaliação de estudante com deficiência intelectual na área de matemática: conceitos de contagem e medida</u>	
Carolina França Barros Sakagushi; Eduardo José Manzini	187
<u>Produções científicas nacionais sobre acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual: uma revisão de literatura</u>	
Josefa Kallyne de Medeiros Pinho de Azevedo; Géssica Fabiely Fonseca	195
<u>Vivências com o tangram no PIBID equidade: contribuições para a formação docente inclusiva</u>	
Mábia Fernandes Silva; Fernanda Maria da Silva Cardeal; Sara Santos Martins	203
<u>O atendimento educacional especializado como ponte para a autonomia: a trajetória de Giulia e o desenho universal para a aprendizagem na sala comum</u>	
Anelita Fernandes de Amorim; Maridinágema Gurgel Praxedes; Macielma Cunha da Silva	209
<u>Elaboração de recursos de tecnologia assistiva: perspectiva do professor do atendimento educacional especializado</u>	
Carolina Ramos de Freitas Oliveira; Eduardo José Manzini	217
<u>Construção colaborativa de um jogo pedagógico no atendimento educacional especializado: autoria à luz da aprendizagem autorregulada</u>	
Gisllayne Cristina de Araújo Brandão; Rafael Oliveira Freire; Adja Ferreira de Andrade	227

<u>O estudo de caso no atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades no NEI-CAP/UFRN</u>	
Linda Carter Souza da Silva	233

<u>Entender para acolher: experiências exitosas no atendimento educacional especializado como caminho para a inclusão e o protagonismo estudantil</u>	
Luzia Neta Dantas Andrade; Geórgia Maria de Alencar Maia	239

<u>O atendimento educacional especializado nas escolas de tempo integral: mediações e contradições nos processos de inclusão escolar</u>	
Emília Pereira Leite	247

<u>Caixa interativa como estratégia de inclusão escolar: promoção da permanência e da autorregulação em sala de aula</u>	
Fernanda Maria da Silva; Mábia Fernandes Silva; Sara Santos Martins	255

<u>PADLET: uma perspectiva de ensino aprendizagem inclusiva</u>	
Verônica Maria Oliveira de Souza; Flávia Roldan Viana.	265

<u>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025</u>	
Thales Siqueira Arrais; Marla Vieira Moreira de Oliveira	273

<u>Políticas de educação especial inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura entre sentidos; retrocessos e as perspectivas do decreto nº 12.686/2025</u>	
Francisco Garrido do Nascimento; Géssica Fabiely Fonseca	283

<u>Convergências, lacunas e tensões na política de educação especial inclusiva da educação profissional e tecnológica: uma análise da legislação</u>	
Claudete Marques das Neves; Maria Rosimére Salviano de Moura; Quézia Cristina de Lima Santos	291

<u>A inclusão escolar no projeto pedagógico do curso de pedagogia da UFAL campus Arapiraca: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural</u>	
Fernanda Kelly Correia dos Santos; Maria Clara Ferreira Lopes; Danielle Oliveira da Nóbrega	301

<u>Licenciatura em educação especial inclusiva no âmbito do PARFOR equidade: Análise dos projetos pedagógicos da região Nordeste.</u>	
Denise Aline Rolim Barbosa; Adriane Cenci; Luzia Nascimento da Silva	311
<u>Análise comparativa dos projetos pedagógicos das segundas licenciaturas em educação especial inclusivas da região nordeste</u>	
Ana Carolina Laurentina Tomaz; Adriane Cenci	321
<u>Inclusão escolar na perspectiva docente: um levantamento bibliográfico à luz da teoria das representações sociais</u>	
Luana da Silva Farias; Danielle Oliveira da Nóbrega	325
<u>Conhecimento da comunicação aumentativa e alternativa por professores de atendimento educacional especializado de Natal</u>	
Gessica Girliane Sales da Silva; Debora Deliberato	335
<u>(Re)escritas acessíveis em comunicação aumentativa e alternativa nas trilhas formativas</u>	
Camila Freire da Silva; Aline Benevides Câmara Brum; Francisca Maria Gomes Cabral Soares	343
<u>Comunicação alternativa e ampliada para uma criança com TEA: uma proposta inicial a partir da rotina funcional</u>	
Christiane Medeiros de Lima; Érika Soares de Oliveira Araújo	351
<u>Workshop sobre linguagem simples: um estudo piloto</u>	
Raíssa Luana Figueiredo de Oliveira Marques; Eduardo José Manzini; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	361
<u>Da teoria à prática: contribuições da formação continuada para a promoção da acessibilidade comunicacional</u>	
Gisele Cassia Bastos S. Costa; Aline Pinto de Abreu Malheiros; Dhenner Dominick Santiago A. Angelo	371
<u>Democratização do conhecimento na formação docente: teoria e prática do pecs-adaptado por meio de um recurso educacional aberto</u>	
Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	377
<u>Bidocência e corresponsabilidade docente: caminhos para uma cultura colaborativa na escola inclusiva</u>	
Aysllane Junie Pessoa da Cunha; Géssica Fabiely Fonseca	383

<u>Formação de profissionais da educação especial na perspectiva colaborativa</u>	
Débora Deliberato	391
<u>Formação na área da tecnologia assistiva para professores da rede pública: uma experiência em práticas colaborativas</u>	
Érika Soares de Oliveira Araújo; Elizabeth Walter; Débora Regina de Paula Nunes	401
<u>Abordagens universalistas nas pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental</u>	
Gleudson Felipe Justino da Silva; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	411
<u>Inserção do kahoot! no processo de alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos finais do ensino fundamental</u>	
Macielma Cunha da Silva; Jânio Alexandre de Araújo; Rosiane Albino de França	421
<u>As práticas de leitura na biblioteca escolar e a inclusão de estudantes com deficiência nos anos iniciais: uma revisão narrativa</u>	
Maria Isabela Duarte Dias Pereira; Elizabeth Romani	431
<u>Desenvolvimento de ferramenta de IA para o preenchimento do plano educacional individualizado</u>	
Juliana Assis de Arimateia Silva; Wilfredo Blanco Figuerola; Boris Silva de Oliveira	435
<u>SIGPEI-APP: desenvolvimento de uma aplicação móvel para gestão do plano educacional individualizado</u>	
Kaio Augusto Alves dos Santos França; Boris Silva de Oliveira; Wilfredo Blanco Figuerola	447
<u>Avaliação da acessibilidade em escola de educação infantil: um estudo piloto</u>	
Marcone Arruda de Almeida; Eduardo José Manzini	457
<u>Contação de histórias mediada pela comunicação aumentativa e alternativa: possibilidades para ampliar a participação de crianças na educação infantil</u>	
Rozejane Domingos da Silva; Débora Deliberato; Débora Regina de Paula Nunes	463

<u>Produção de mobiliário infantil acessível: articulações intersetoriais na universidade federal do Rio Grande do Norte</u>	
Andrezza Cristina da Silva Barros Souza; Linda Carter Souza da Silva; Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto	473
<u>Formação de professores e produção de recursos pedagógicos acessíveis na educação infantil: contribuições do desenho universal para aprendizagem</u>	
Janiele Maria Pinheiro de Araújo Alves; Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva	479
<u>Brincar para incluir: contribuições das práticas lúdicas para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil</u>	
Maridinágema Gurgel Praxedes; Anelita Amorim; Macielma Cunha	485
<u>A medicalização da vida escolar em debate nas produções acadêmicas brasileiras: uma síntese do estado da arte (2014-2024)</u>	
Mariana Amorim de Arruda Silva; Danielle Oliveira da Nóbrega	495
<u>A implementação do plano de ensino individualizado à luz da BNCC: uma revisão integrativa da literatura</u>	
Mariana Queiroz Orrico de Azevedo; Débora Regina de Paula Nunes	505
<u>Percepções docentes sobre a reinserção escolar de estudantes pós-hospitalização: resultados iniciais de uma pesquisa em escola estadual do RN</u>	
Samela Ritchely Antunes de Sena; Jacyene Melo de Oliveira Araújo	513
<u>O desenho universal para a aprendizagem no ensino de biologia: mapeamento da literatura brasileira</u>	
Quézia Cristina de Lima Santos; Júlia Cristina Bastolla Linhares	517
<u>Livro multiformato: conhecimentos e percepções na produção em uma escola pública</u>	
Renata Lima de Moraes; Rozejane Domingos da Silva; Débora Regina de Paula Nunes	525
<u>Perfil formativo e profissional das supervisoras de educação especial da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte: desafios para a atuação supervisiva na perspectiva da educação inclusiva</u>	
Roberta Mirnas de Oliveira Gomes; Débora Regina de Paula Nunes	533

<u>Conhecimento de profissionais da educação básica sobre tecnologia assistiva e comunicação alternativa em um município do interior do RN</u>	
Rúbia Raquel Dantas Roque; Débora Deliberato	541
<u>Comunicação alternativa em contexto escolar: mapeando práticas avaliativas em pesquisas de intervenção</u>	
Shirley Goes de Oliveira Souza; Renata de Oliveira Grosso; Carolina Rizzotto Schirmer	551
<u>Perfil dos estudantes com necessidades complexas de comunicação na 9ª coordenadoria regional de educação do Rio de Janeiro</u>	
Vanessa Lomboni Trindade Lagôa; Carolina Rizzotto Schirmer	561
<u>Do acesso à participação: contribuições do planejamento educacional individualizado para a inclusão de estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular</u>	
Veronica Leal de Moura; Benedita Leidiane de Lima	565
<u>A modelagem em vídeo como prática baseada em evidências no desenvolvimento grafomotor e de um aluno com TEA nível 3 de suporte: um estudo de caso</u>	
Sarana Rayane Lima da Cruz; Nadiane Maria da Silva Tibúrcio Freitas	569
<u>Adaptação curricular e recursos multissensoriais no ensino de matemática para uma criança com baixa visão e transtorno do espectro autista</u>	
André Lucas Holanda de Azevedo; Ingrid Caroline Cavalcante Soares; Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto	579
<u>Além do silêncio: a invisibilidade da língua de sinais nas avaliações educacionais para os surdos no Brasil</u>	
Mariana Moraes de Queiroz	585

<u>O processamento sensorial e o engajamento de estudantes com transtorno do espectro autista na rotina do brincar livre no contexto escolar</u>	
Heloisa Briones Mantovani; Aila Narene Dahwache Criado Rocha	595

<u>A precarização do apoio escolar a estudantes com autismo: desafios de estagiários em Natal/RN</u>	
Niedja Marques de Souza; Debora Regina de Paula Nunes	603

<u>Transtorno do espectro autista e o processo de escolarização: uma revisão de literatura</u>	
Angélica Emyly Pereira Fidelis; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	611

<u>Experiência de tutoria na formação de gestores escolares na perspectiva da educação especial inclusiva</u>	
Júlio César Dantas de Araújo; Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva	621

<u>Inteligência artificial generativa aplicada à educação inclusiva: criação de jogos e formação docente em uma escola da rede estadual potiguar</u>	
Islander Fernandes de Andrade; Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Josefa Poliana Clementino Ferreira	629

<u>Autoscoopia na formação docente: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças com autismo na educação infantil</u>	
Larissa Bezerra dos Santos; Jacylene Melo de Oliveira Araújo	637

<u>Educação especial e tecnologia assistiva na educação profissional e tecnológica: programa de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem</u>	
Wesley Rocha da Silva; Débora Deliberato	645

<u>Prancha de comunicação alternativa como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista: um relato de experiência</u>	
Luciana Azevedo da Silva; Debora Regina de Paula Nunes	651

[Da identificação das barreiras à proposição de recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso com uma estudante com deficiência intelectual](#)

Natália de Oliveira Rodrigues; Rita Caã Costa Batista Câmara

657

[O coensino como estratégia para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: uma revisão integrativa da literatura](#)

Milena Souto de Araújo; Géssica Fabiely Fonseca

663

[Inclusão na educação infantil: análise das demandas comunicativas de uma criança com transtorno do espectro autista](#)

Miraneide da Silva Rangel Benedito; Érika Soares de Oliveira Araújo; Gabriela Miranda Soares

675

[Defasagem escolar dos surdos no Brasil: impactos no desempenho acadêmico](#)

Mariana Moraes de Queiroz

683

SUBUTILIZAÇÃO E DISTANCIAMENTO DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral; Gisele Oliveira da Silva Paiva; Flávia Roldan Viana

alcionecostadeaquino@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Introdução

A Educação Bilíngue de Surdos (EBS), no cenário brasileiro, adota a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa conquista constitui-se como uma resposta pedagógica e política às demandas de valorização e respeito aos direitos linguísticos fundamentais de acesso à informação. Tal prerrogativa deve se efetivar tanto em escolas bilíngues quanto inclusivas que contam — ou deveriam contar — com classes bilíngues ou com o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB). Delimita-se, portanto, o escopo das discussões aqui apresentadas ao contexto do AEEB e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes surdos.

Embora a Libras goze de reconhecimento oficial e de um estatuto linguístico consolidado, constata-se que, na prática da EBS, ela ainda é frequentemente percebida como uma língua ágrafa. Contudo, a Escrita de Sinais (ES) encontra-se institucionalizada no âmbito da formação inicial de professores da área, constituindo-se como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação em Letras Libras em todo o território nacional. Logo, torna-se anacrônico afirmar que a Libras carece de representação gráfica, dado que o país dispõe de um sistema formal de escrita reconhecido e difundido desde meados da década de 2000 (Quadros, 2015; Gesser, 2009; Barreto; Barreto, 2015).

O Brasil conta com duas formas de ES difundidas e validadas que são: o sistema *Signwriting* e o sistema ELIS. Entretanto, no que tange à pesquisa científica no campo da ES, o sistema *SignWriting* no Brasil destaca-se significativamente ao ser comparado a outros contextos lusófonos, como Portugal. A educação de surdos brasileira é respaldada por dicionários de referência que incorporam a ES — *SignWriting*, os quais são amplamente distribuídos, reconhecidos, premiados e submetidos a constantes processos de revisão e atualização (Capovilla; Raphael, 2001; Capovilla; Raphael; Maurício, 2008, 2012, 2015). Esse arcabouço lexicográfico é capaz de fornecer o suporte didático e metodológico necessário para a efetivação do letramento visual.

Nesse prisma, defende-se que o acesso à leitura por meio da ES — *SignWriting* possui o potencial de atuar como um divisor de águas no desenvolvimento linguístico e nas percepções de estudantes surdos ao longo de seus processos formativos em todos os níveis de escolaridade. Em contrapartida a esse potencial promissor, a realidade observada nos contextos de AEE e AEEB revela estudantes que vivenciaram processos de dupla privação linguística, decorrentes do impedimento histórico de interações visuais e escritas de forma normatizada no decorrer de suas trajetórias de vida.

Paralelamente a esse cenário desafiador, o Brasil usufrui de uma potente consolidação de pesquisas e produtos educacionais — tais como portais eletrônicos, dicionários, aplicativos, livros e cursos formativos gratuitos —, isto é, ferramentas que viabilizam e instrumentalizam a prática pedagógica mediada pela ES mediante o sistema *SignWriting* (SUTTON, 1998).

Objetivo

Diante do panorama exposto, este artigo tem como objetivo analisar e problematizar o distanciamento e a subutilização da ES na EBS, sob a ótica dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vigotski.

No que se refere à organização textual, o trabalho encontra-se estruturado em seções subsequentes: após esta introdução, que engloba o objetivo, apresenta-se a metodologia adotada. Na sequência, discute-se o referencial teórico-analítico, subdividido nas subseções “A subutilização da ES na dimensão vigotskiana” e “O distanciamento da ES na dimensão bakhtiniana”. Por fim, são expostos os resultados e as discussões, seguidos pelas considerações finais que sintetizam as conclusões do estudo.

Método

O presente trabalho configura-se como um estudo reflexivo de natureza teórica, analítica e interpretativa. Por constituir-se como um ensaio teórico, a construção argumentativa prescinde da coleta de dados empíricos primários, sustentando-se na articulação conceitual e na análise crítica da literatura pedagógica e linguística da área dos Estudos Surdos no que tange à ES.

Afastando-se de métricas estritamente quantitativas, esta opção metodológica ancora-se nos pressupostos de Severino (2017), ao compreender que o estudo teórico-reflexivo reconstrói conceitos e questiona realidades estabelecidas, servindo como instrumento indispensável de emancipação e desmistificação ideológica no campo educacional. Sob a lente interpretativa de Minayo (2014), busca-se decodificar os sentidos históricos e políticos que permeiam a subutilização da ES, assumindo que os fenômenos pedagógicos são intrinsecamente carregados de significados sociais.

Essa postura crítico-analítica converge diretamente com as bases dos Estudos Surdos defendidas por Skliar (1999), uma vez que a reflexão teórica aprofundada se constitui como ferramenta necessária para desconstruir representações ouvintistas que, historicamente, distanciam o sujeito surdo do pleno domínio de sua condição linguística e de suas formas de registro visual. Sob essa perspectiva, elege-se como objeto central de reflexão o fenômeno da subutilização da ES — *SignWriting* na EBS brasileira.

Como procedimento de reflexão, o percurso analítico adota como lentes teóricas os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a Teoria Dialógica da Linguagem de Mikhail Bakhtin. A análise está estruturada em duas categorias lógicas que delimitam os eixos de discussão:

- 1. A dimensão vigotskiana:** que interroga a escrita como instrumento de mediação cognitiva superior (Vigotski, 1998); e
- 2. A dimensão bakhtiniana:** que problematiza o distanciamento decorrente da falta de circulação social e da responsividade dialógica da ES (Bakhtin, 2014).

Cumpramos ressaltar que a defesa e a análise do uso da ES não implicam qualquer tipo de ameaça ou detrimento à Língua Portuguesa escrita, em estrita consonância com os parâmetros da Lei nº 10.436/2002, a qual prevê que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua oficial do país (Brasil, 2002). Todavia, salienta-se a inexistência de óbice legal ou normativo que determine a proibição do uso e da difusão da modalidade escrita da língua de sinais na formação do estudante surdo.

A subutilização da ES na dimensão Vigotskiana

Segundo Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores do ser humano emergem a partir de sua interação com o meio social, sendo mediadas por sistemas de signos e pela linguagem. Sob a dimensão vigotskiana, a ES é examinada como um instrumento de mediação semiótica essencial para o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo. Essa premissa fundamenta-se no entendimento de que:

[...] o momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, ocorre quando a fala e a atividade prática, duas linhas de desenvolvimento antes completamente independentes, convergem. (Vigotski, 2007, p. 33).

Considerando que, no Brasil, o estatuto linguístico da Libras como uma língua viva, plena e de modalidade espaço-visual encontra-se fartamente consolidado, o cenário atual apresenta-se propício para dar proeminência à ES, desmistificando a percepção de “ágrafa” atribuída à língua. Teoricamente, a

concepção da ES como o registro visual e gráfico da própria língua de sinais — operando de forma autônoma e sem dependência estrutural da Língua Portuguesa — causa um impacto direto no desenvolvimento linguístico e intelectual do sujeito surdo.

Diante disso, manifesta-se um paradoxo na subutilização do sistema de ES — *SignWriting*. Sendo o sistema mais difundido no país, ele possui a propriedade técnica de captar minuciosamente as configurações de mão, os pontos de articulação, os movimentos e as expressões não manuais. Desse modo, o *SignWriting* é capaz de registrar a Libras de maneira direta (sinal-escrita), prescindindo da tradução ou da mediação da Língua Portuguesa.

Ademais, cumpre destacar que esse sistema possui um lastro histórico e pedagógico relevante, estando materializado em diversas obras da literatura surda infantil e infantojuvenil publicadas no Brasil. Entre as produções de destaque, citam-se: *Rapunzel Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003); *O feijãozinho surdo* (Kuchenbecker, 2009); *Cinderela Surda* (Hessel; Karnopp; Rosa, 2011); *Negrinho e Solimões* (Sampaio, 2014); *Vamos ficar em casa!* (Silva Filho, 2020); e *A lenda e as histórias de Ana Jansen* (Nicácio; Nicácio, 2021). Essa produção editorial evidencia que a ES não se restringe à abstração teórica, mas constitui-se como um recurso cultural e estético concreto disponível para a mediação pedagógica no contexto da EBS.

O distanciamento da Escrita de Sinais na dimensão bakhtiniana

Para o sujeito surdo, tanto a expressão por meio da sinalização quanto a expressão escrita moldam-se mediante a atividade mental, de modo que ambas constituem um território social. Embora a convergência entre essas esferas ocorra de forma orgânica para os indivíduos ouvintes, os surdos vivenciam um distanciamento em relação à ES, fenômeno que possui caráter eminentemente social e gera impactos profundos no processo de ensino e aprendizagem. Sob a perspectiva dialógica:

A expressão, para Bakhtin, organiza a atividade mental, modela e determina sua orientação, sendo que a expressão exterior e a atividade mental interior constituem ambas um território social. Fora da circulação social, os afetos se inserem na direção do solipsismo. “Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social”. (Bakhtin [Volóchinov], 1997, p. 59).

Diante disso, torna-se inconcebível dissociar as modalidades oral e escrita de uma língua. Para ilustrar essa dinâmica, basta considerar que um cidadão brasileiro falante nativo do Português, que não seja alfabetizado em sua própria língua, dificilmente logrará êxito ao tentar aprender diretamente o Mandarim em sua modalidade escrita, dadas as discrepâncias linguísticas e o consequente distanciamento social e cultural entre esses idiomas.

Sob esse prisma, a dimensão bakhtiniana investiga como a escassez de circulação social, de dialogismo e de esferas de atividade humana responsivas impede que a ES se consolide como um enunciado vivo e prático em contextos educacionais — a exemplo dos momentos pedagógicos mediados pela Libras nos espaços de AEE e AEEB. Não se trata de uma modalidade de escrita intrinsecamente complexa, mas sim de um distanciamento institucional danoso, o qual provoca a falsa percepção de complexidade em relação aos registros gráficos da língua de sinais.

Para o estudante surdo, a escrita visual possui uma lógica naturalmente fluida que gera um conforto linguístico capaz de dinamizar a compreensão de si e do mundo circundante. Esse pertencimento linguístico pleno viabiliza, por conseguinte, maior clareza acerca das características distintivas existentes entre uma língua oral e uma língua de sinais. Conforme assevera Bakhtin (2003):

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala quase da mesma forma que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2003, p. 282-283).

Desse modo, aprender a sinalizar equivale a aprender a estruturar enunciados, com a especificidade de que, no plano cognitivo do surdo, tais enunciados se articulam em sinais. O postulado bakhtiniano vai, portanto, ao encontro da problematização sobre o distanciamento e a privação linguística impostos aos surdos. Historicamente, exige-se desse estudante a produção de gêneros discursivos migrando diretamente do processo de sinalização (sua fala) para a escrita do Português (outra língua), demandando um esforço sobre-humano e o emprego de estratégias visuais paliativas para compensar a complexidade dessa transposição direta.

Esta análise opera por meio do confronto reflexivo entre o arcabouço teórico e as barreiras institucionais vigentes, buscando descortinar novos horizontes interpretativos para a pedagogia bilíngue. Com o advento do Decreto nº 5.626/2005 e, crucialmente, da Lei nº 14.191/2021, abre-se uma janela de oportunidade para a atualização das práticas pedagógicas, visando à garantia de um ambiente bilíngue autêntico e condizente com as necessidades do estudante surdo.

Nesse processo de reestruturação, faz-se imperativo proporcionar ao educando momentos de interação integralmente mediados por sinais, contemplando tanto a estrutura visual da sinalização quanto a sua correspondente forma escrita. Essa abordagem viabiliza o desenvolvimento pleno das quatro habilidades linguísticas na modalidade visual-espacial: a compreensão visual, a produção manual, a leitura e a escrita (gramática visual). Afinal, “a aquisição

das quatro habilidades na modalidade visual-espacial constitui a base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda em sua primeira língua” (Quadros; Karnopp, 2004). Desse modo, a ES encontra respaldo legítimo na legislação atual (Brasil, 2021), a qual abre caminhos para a formulação de currículos específicos e materiais didáticos pensados em e para a Libras, cancelando definitivamente o uso e o ensino da ES.

Resultados e Discussão: Potencial pedagógico do uso da ES em contextos de AEE para surdos ou AEEB

A partir das análises empreendidas, defende-se que os momentos didático-pedagógicos da e em Libras muitas vezes se confundem na prática cotidiana dos espaços de atendimento especializado. Como consequência, o estudante surdo frequentemente desenvolve uma profunda insegurança em relação ao Português escrito, modalidade percebida como extremamente complexa para a lógica visual. Em contrapartida, o contato sistematizado com a ES e com a sinalização em tempos e espaços específicos possibilita maior clareza acerca das distinções e fronteiras linguísticas existentes entre as línguas orais-auditivas e as línguas de sinais.

À luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Teoria Dialógica da Linguagem de Mikhail Bakhtin, constata-se que a inserção da escrita de sinais favorece três eixos fundamentais:

- **A apropriação linguística e metalinguística:** escrever a própria língua permite à criança surda refletir criticamente sobre a estrutura interna da Libras (parâmetros fonológicos, morfológicos e sintáticos), conferindo maior fluidez ao repertório de sinais construído ao longo de sua trajetória social. Conforme assevera Paiva (2024), “a apropriação da língua sinalizada e de seu sistema de escrita é um processo eminentemente libertador e emancipatório”.
- **A alfabetização e o letramento visual:** a ES atua como um suporte mediador indispensável para a aprendizagem subsequente da segunda língua (o Português escrito), viabilizando a consolidação de um biletamento real, crítico e comparativo.
- **O protagonismo e a produção da identidade e cultura surda:** a ES assegura o registro histórico, literário, estético e cultural produzido por e para sujeitos surdos, fortalecendo o sentimento de pertença a uma comunidade linguística minoritária.

A relevância do letramento visual e de sua urgência política é corroborada pela literatura da área, ao destacar (Paiva, 2024) que “o letramento em Língua de Sinais atua como um importante marcador cultural e político do povo surdo”. Entretanto, em que pese o potencial emancipatório da ES, a realidade normativa brasileira caminha em descompasso com essas demandas. Ao analisarem os documentos norteadores da educação nacional, Lima Júnior et al. (2024) observam que:

A ausência de menções ou diretrizes claras sobre a escrita de sinais (SignWriting), por exemplo, demonstra um distanciamento entre as reivindicações do movimento surdo e as políticas educacionais em vigor. Isso indica que, embora a BNCC tenha como premissa a equidade, ela não aborda de forma suficiente as particularidades de grupos que demandam modos de aprendizagem específicos, como os estudantes surdos. (Lima Júnior et al., 2024, p. 2).

Essa lacuna institucional é evidente, assim como se mostra evidente a necessidade e a premência do uso da ES em contextos educacionais como o AEE e o AEEB. Afinal, “a escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais” (Stimpf, 2005, p. 18-19). Diante desse cenário, torna-se insustentável perpetuar a negligência em relação ao fato de que o estudante surdo, rotineiramente, é forçado a vivenciar sua primeira experiência leitora e escritora por meio de uma segunda língua (L2). Reduzir essa complexidade a um processo linear ou trivial ignora as barreiras cognitivas e linguísticas impostas a esses sujeitos, culminando em processos de frustração sistemática nos quais os estudantes passam a se considerar erroneamente incapazes de compreender a estrutura do Português.

Considerações finais

Ao problematizar e analisar o distanciamento e a subutilização da ES na EBS sob a ótica dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vigotski, evidencia-se que o Brasil dispõe de um arcabouço lexicográfico de referência altamente robusto, materializado de forma expressiva nas produções pioneiras de Capovilla. Contudo, constata-se que esses recursos linguísticos e pedagógicos permanecem subutilizados nos espaços de AEE e de AEEB. Desse modo, tensionar as contribuições teóricas e a aplicabilidade prática da ES na EBS constitui-se como um movimento urgente para ratificar o papel preponderante dessa modalidade gráfica no desenvolvimento cognitivo do estudante surdo.

Não obstante o potencial emancipatório da ES, subsistem desafios estruturais significativos que obstaculizam a sua plena consolidação. Entre os principais entraves, destacam-se a necessidade de aprofundamento prático da ES nos itinerários de formação de professores, a escassez de materiais didáticos padronizados e a persistência de resistências institucionais face a essa demanda formativa e metodológica.

No cenário norte-grandense, contudo, vislumbram-se caminhos promissores para o enfrentamento dessas barreiras. O contexto potiguar conta com o suporte estrutural de cursos de graduação em Letras Libras, ofertados tanto na modalidade presencial quanto a distância (EaD), os quais se consolidam como pólos de produção científica. Soma-se a isso a atuação proeminente de pesquisadores surdos locais que têm encampado essa temática, oferecendo o respaldo pedagógico indispensável para subsidiar novas práticas docentes e ampliar as ações de formação continuada na região.

Por fim, cabe ressaltar que a complexidade inerente a este objeto de estudo demanda investigações contínuas e aprofundadas. Almeja-se que outros pesquisadores possam dar perenidade a essa discussão, expandindo os horizontes analíticos aqui delineados. Espera-se, ademais, que as reflexões suscitadas por este ensaio possam contribuir efetivamente para a formulação de políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais que institucionalizem o ensino da ES, legitimando a sua relevância e garantindo o seu espaço de direito nas atividades escolares da comunidade surda.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem Mistérios**. 2. ed. rev. atual. e ampl. - Salvador: Libras Escrita, 2015. v.1

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 jun. 2026

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. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2005/decreto05626.htm). Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº **14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 25 jun. 2026

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. v.1/2. .

São Paulo: Edusp. . Acesso em: 23 jun. 2026. , 2001

CAPOVILLA, Fernando C; *et al.* A escrita visual direta dos sinais SignWriting e seu lugar na Educação da Criança Surda, 2006. *In:* CAPOVILLA F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais brasileira.** Sinais de M a Z. 3 ed. Vol. II: São Paulo: Edusp. 2006, pp.1491-1496.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira.** São Paulo: Edusp, 2008. 2 v.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. **Novo deit-libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: USP: 2012. 2v. ISBN 9788531413308 v.1.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. (orgs.). **Novo Deit-Libras:** dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2015. 2 v.

FILHO, Ilvan. **Vamos Ficar em Casa!** Tradução em SignWriting por Daniela Gomes Gumiero e Josenilson da Silva Mendes. Vitória: Muqueca Editorial, 2020. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs13/sw1285_BR_Livro_Vamos_Ficar_em_Casa_by_Daniela_Gumiero_Josenilson_Mendes_2021.pdf Acesso 24 de jun 2026.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HESSEL, Carolina Silveira; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel Surda.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=FgOfPhU-AkkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso 24 jun 2026.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **O feijãozinho surdo.** Tradução para a escrita da língua de sinais: Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara. Canoas: Ed. ULBRA, 2009. Disponível em: <https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/10/o-feijc3a3ozinho-surdo.pdf> Acesso: 24 jun 2026.

HESSEL, Carolina Silveira; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Cinderela Surda.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011. Disponível em: <https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/10/cinderela-surda.pdf> Acesso 24 jun 2026.

LIMA JÚNIOR, José Arnor de et al. Escrita de sinais e legislação: expectativas e dificuldades no âmbito da educação de surdos. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Fortaleza. **Anais [...].** Campina Grande: Editora Realize Trabalhos Científicos, 2024. v. 1, p. 1-9. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108870>. Acesso em: 24 jun.

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza; COSTA, Edivaldo da Silva. **Escrita de sinais no Brasil e suas interfaces.** Porto Velho, RO: Fundação Universidade

Federal de Rondônia UNIR/EDUFRO, 2022. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs14/sw1306_Escrita_de_Sinais_no_Brasil_e_suas_interfaces.pdf Acesso: 16 jun 2026.

NICÁCIO, Beto; NICÁCIO, Nádia. **A lenda e as histórias de Ana Jansen** = Ana Jansen's legend and stories. Tradução para a Libras de Rubens Almeida. Tradução para o inglês de Ana Cristina Santos. São Luís: Dupla Criação e Publicidade, 2021. 1 recurso online (pdf). Edição trilingue: português, libras e inglês. Disponível em: <https://corpusels.paginas.ufsc.br/files/2021/02/A-lenda-e-as-hist%C3%B3rias-de-Ana-Jansen.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

PAIVA, Amon Evangelista dos Anjos. **Sistema Signwriting**: a escrita da língua de sinais como marcador cultural do surdo. 2024. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/cc781336-8cfe-4037-a7c5-c1c85ee284ae/content>. Acesso: 23 jun 2024.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004

QUADROS, R. M. (org.). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

SAMPAIO, Tatyana. **Negrinho e Solimões**. Tradução em SignWriting por Madson Barreto e Raquel Barreto. Manaus: IFAM, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CIKI898zhUlldDYX6kmSUTZyzTMpG17o/view?usp=sharing> Acesso em 24 jun 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6122>. Acesso em: 25 jun. 2026

SUTTON, Valerie. SignWriting History. In: **DanceWriting The Early Years (1966-1974)**. La Jolla: Deaf Action Committee for SignWriting, 1998. Disponível em: <https://www.signwriting.org/library/history/hist010.html> Acesso em: 24 jun 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Apoio: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RODA DE CONVERSA ESCOLA E FAMÍLIA: COMPREENDENDO A IDENTIDADE SURDA

Kelvya Mayara Moreira Arraes Almeida¹; Martha Milene Fontenelle Carvalho²
kelvyapsico@gmail.com

¹*Mestrado Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri;*

²*Departamento de Línguas e Literaturas, Universidade Regional do Cariri*

Introdução

A educação inclusiva tem instigado importantes discussões acerca do direito à aprendizagem e ao respeito às singularidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa não apenas um meio de comunicação, mas também um elemento fundamental para o desenvolvimento educacional da pessoa surda. Entretanto, ainda são frequentes os conflitos entre as escolhas linguísticas do estudante e as expectativas familiares, especialmente quando a família prioriza a oralização em detrimento do uso da Libras.

Diante dessa realidade, o ambiente escolar passa a enfrentar desafios pedagógicos relacionados à comunicação, à participação da família e à construção de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo. Assim, torna-se necessário promover espaços de diálogo que possibilitem a escuta, a mediação de conflitos e a reflexão coletiva sobre as necessidades educacionais do aluno surdo.

A presente pesquisa parte da experiência de uma roda de conversa realizada com a família de um aluno surdo da cidade de Crato, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental II, com 14 anos de idade. O estudante apresenta dificuldades relacionadas à língua portuguesa escrita, porém demonstra maior segurança e autonomia ao utilizar a Libras como principal forma de comunicação. Apesar de a família reconhecer a importância da Libras no desenvolvimento do aluno, ainda manifesta preferência pela oralização, o que acaba gerando desafios no contexto educacional e comunicacional do estudante.

Nesse sentido, a roda de conversa surge como uma estratégia de acolhimento e aproximação entre escola e família, permitindo discutir aspectos relacionados à inclusão, à identidade surda e às práticas pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento do aluno. A partir disso, este artigo busca investigar como a realização de uma roda de conversa com a família pode contribuir para a mediação de questões pedagógicas no processo de ensino-

aprendizagem de um aluno surdo usuário de Libras diante da expectativa familiar pela oralização.

Objetivo

Compreender como a roda de conversa com a família pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e da compreensão acerca da importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo, superando a visão centrada apenas na oralização.

Método

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, realizado a partir de uma roda de conversa realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a família de um aluno surdo matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Crato. O estudante, de 14 anos, utiliza a Libras como principal meio de comunicação e apresenta dificuldades relacionadas à língua portuguesa escrita.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação e dos diálogos desenvolvidos durante a roda de conversa, envolvendo família e equipe escolar, composta pela mãe do aluno, professora do AEE e pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre a importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem do estudante. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, considerando as percepções apresentadas pelos participantes acerca da inclusão, da oralização e do uso da Libras no contexto educacional do aluno.

Resultados e Discussão

A partir do diálogo desenvolvido por meio da roda de conversa no Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi possível oportunizar aos participantes um espaço de escuta, acolhimento e troca de experiências, permitindo que expressassem dúvidas e percepções que, muitas vezes, não conseguem ser aprofundadas diante da correria do cotidiano escolar e familiar. A experiência mostrou-se significativa, proporcionando reflexões e novas possibilidades de compreensão acerca do processo educacional da pessoa surda.

Como forma de compreender melhor o histórico do estudante, a mãe iniciou relatando que a gravidez foi planejada e acompanhada por meio do pré-natal. Informou ainda que o bebê nasceu prematuro, por parto cesáreo, necessitando permanecer na UTI neonatal por aproximadamente dois meses devido a intercorrências, entre elas uma infecção hospitalar. Segundo a responsável, o teste da orelhinha realizado aos quatro meses não apontou alterações, porém, aos 1 ano de idade, foi diagnosticado a surdez congênita bilateral profunda.

A mãe relatou que, aos 1 ano e seis meses, o filho iniciou o uso de aparelho auditivo, entretanto não houve resposta satisfatória, permanecendo apenas três meses com o recurso. Posteriormente, aos 2 anos e seis meses, realizou cirurgia para colocação do implante coclear bilateral. Sua trajetória escolar começou aos 1 ano e 8 meses em uma escola privada. Nesse período, a família ainda não conhecia nem aceitava a Libras, priorizando a oralização como principal forma de comunicação. O estudante utilizava apontamentos e gestos para se comunicar, enquanto a mãe demonstrava o desejo de que ele desenvolvesse a fala.

Durante a experiência escolar, a mãe percebeu a importância de formas alternativas de comunicação ao observar a relação positiva entre o filho e uma professora que compreendia seus gestos e tentativas comunicativas. A partir dessa vivência, buscou formação em Libras, realizando cursos básicos e intermediários ofertados por instituições do município. Aos cinco anos, o estudante ingressou na rede pública de ensino, passando a contar com acompanhamento de intérprete de Libras e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir dos seis anos de idade.

Atualmente, o estudante apresenta audição parcial em um dos ouvidos e iniciou o processo de oralização aos 11 anos. Entretanto, conforme relatado pela mãe, ainda sente vergonha ao falar e demonstra maior identificação com a Libras como forma principal de expressão e pertencimento. Embora atualmente a família reconheça a Libras como primeira língua do estudante e compreenda sua relevância no desenvolvimento acadêmico e social, ainda mantém expectativas relacionadas à oralização, especialmente em razão do implante coclear e das terapias de reabilitação realizadas.

Durante a roda de conversa, emergiu um momento significativo quando foi questionado à mãe se ela aceitaria a decisão do filho caso ele não desejasse continuar as terapias de reabilitação nem a oralização. A responsável afirmou que respeitaria a decisão do estudante, inclusive quanto à retirada do implante coclear, evidenciando uma mudança gradual em sua percepção acerca da autonomia e identidade linguística do filho.

Observou-se que, inicialmente, a mãe compreendia a oralidade como única via legítima de comunicação e inclusão social. Contudo, ao longo das discussões, houve ampliação do entendimento acerca da surdez numa perspectiva linguística e cultural, especialmente ao serem discutidos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, identitário e social proporcionados pelo acesso precoce à Libras. Nesse contexto, percebeu-se que a roda de conversa

contribuiu não apenas para orientação e esclarecimento da família, mas também para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades do estudante surdo.

Diante desse percurso, evidencia-se a importância da parceria entre escola, AEE e família na construção de estratégias que respeitem a singularidade linguística da pessoa surda, compreendendo a Libras não como obstáculo para o desenvolvimento da oralidade, mas como um direito linguístico e um instrumento essencial para a aprendizagem, autonomia e protagonismo do estudante.

Conclusões preliminares

A discussão acerca da educação de estudantes surdos envolve diferentes concepções linguísticas sobre a surdez. Durante muitos anos, predominou a perspectiva oralista, que compreendia a fala como principal meio de inserção social da pessoa surda, desconsiderando, em muitos casos, a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Albres (2016). Entretanto, estudos na área da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos passaram a defender a Libras enquanto língua natural da comunidade surda, reconhecendo-a como elemento fundamental para a constituição da identidade, da cultura e da aprendizagem do estudante surdo, conforme a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 12.686/2025 e outras políticas que reafirmam o reconhecimento da Libras.

Nesse contexto, a família exerce papel essencial no desenvolvimento da criança surda, especialmente no acesso precoce à linguagem. Além disso, conforme Damázio (2007), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume importante função no processo de inclusão escolar, atuando não apenas no suporte pedagógico ao estudante, mas também na orientação às famílias e professores acerca das especificidades linguísticas e educacionais da pessoa surda.

A realização da roda de conversa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostrou-se uma estratégia relevante para promover acolhimento, escuta e reflexão junto à família da estudante surda. O momento possibilitou compreender aspectos relacionados à trajetória educacional, linguística e social da aluna, além de favorecer discussões acerca da importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da identidade surda.

Os resultados evidenciaram que, embora a família inicialmente apresentasse uma visão centrada na oralização, ao longo do diálogo foi possível ampliar a compreensão sobre a necessidade de respeitar as escolhas linguísticas do estudante e reconhecer a Libras enquanto primeira língua e instrumento

fundamental para sua autonomia, participação e aprendizagem.

Além disso, a experiência reforçou a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado como espaço de mediação entre escola e família, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. Dessa forma, compreende-se que momentos de diálogo e orientação podem auxiliar na superação de barreiras atitudinais e comunicacionais, fortalecendo o protagonismo da pessoa surda e o respeito às suas singularidades linguísticas e culturais.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

Almeida, Laís Vitorino do Nascimento; Lima, Ezer Wellington Gomes. A inclusão do estudante Surdo na escola: Análise das teorias da educação e desafios da formação docente. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 11, n. 29, p. 211-230, out/dez. 2024.

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 nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>

BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

BRASIL. **Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília-DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia surda:** cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: CRV, 2018.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DO PRODUTO EDUCACIONAL CURRÍCULO EM MÃOS

Geórgia Maria de Alencar Maia¹; Lucas Romário²
georgiaalencar32@gmail.com

¹ Departamento de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA);

² Departamento de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná

Introdução

Nas últimas décadas, o ingresso de estudantes surdos no ensino superior tem se ampliado significativamente em decorrência dos avanços das políticas públicas voltadas à inclusão educacional (Brasil, 2008) e do reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda (Brasil, 2002). Entretanto, a ampliação do acesso não garante, por si só, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes nos espaços universitários. Ainda persistem desafios relacionados à acessibilidade linguística, organização curricular e formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou seu uso em diferentes espaços sociais e educacionais. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência.

A educação de surdos, fundamentada em uma perspectiva sociocultural, compreende a surdez para além de uma condição biológica, reconhecendo-a como uma experiência marcada por aspectos linguísticos, culturais e identitários próprios (Skliar, 2016; Perlin, 2013). Segundo Lopes (2011), “entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria de surdos é ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais”.

Nessa direção, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha papel central nos processos de comunicação, na construção do conhecimento e na participação acadêmica dos estudantes surdos. Assim, promover uma educação superior inclusiva implica reconhecer a diferença linguística como elemento constitutivo das práticas pedagógicas e dos currículos universitários.

Sob a perspectiva dos Estudos Surdos, a surdez não deve ser compreendida apenas a partir de uma condição biológica, mas como uma

experiência visual, cultural e linguística, marcada pela utilização da Libras, pela visualidade e pela construção de identidades surdas (Romário, 2019). Nessa direção, a inclusão de estudantes surdos requer o reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais, bem como a construção de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi a partir dessas inquietações e das demandas identificadas em pesquisa desenvolvida com professores e estudantes surdos do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) que se constituiu o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior*. Consequentemente, foi produzido um Guia prático digital com o propósito de incentivar e apoiar práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o acesso, a permanência e a participação dos estudantes surdos no contexto universitário, oferecendo aos docentes informações e orientações relacionadas à surdez, à cultura surda, à Libras, à educação bilíngue e às práticas pedagógicas acessíveis.

Nesse contexto, o guia prático digital é um material direcionado à formação de professores, inicialmente pensado com o propósito de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para docentes do ensino superior, mas poderá ser aplicado a professores de qualquer nível de ensino.

Organizado em formato digital e interativo, o produto disponibiliza conteúdos informativos, recursos acessíveis, vídeos, materiais acessíveis e atividades que estimulam o processo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos. Além disso, busca fortalecer a compreensão da visualidade como elemento fundamental na construção do conhecimento e na promoção da acessibilidade curricular.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar e divulgar o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior*, destacando sua fundamentação teórica, sua organização pedagógica e suas contribuições para a formação continuada de professores, fortalecendo as práticas inclusivas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

Objetivo

Objetivo Geral

Apresentar o processo e divulgar o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para Estudantes Surdos no Ensino Superior*, destacando sua construção, organização pedagógica e contribuições para a formação continuada de docentes e para a promoção da inclusão de estudantes surdos no contexto universitário

Objetivos Específicos

- Discutir os fundamentos teóricos relacionados à educação de surdos, à educação bilíngue, à acessibilidade linguística e à educação inclusiva que subsidiaram a elaboração do produto educacional;
- Apresentar a estrutura, os conteúdos e os recursos pedagógicos que compõem o guia *Currículo em Mãos*;
- Evidenciar as potencialidades do produto educacional como ferramenta de apoio à construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes surdos;
- Refletir sobre a importância da acessibilidade curricular e linguística para a permanência, participação e aprendizagem de estudantes surdos na educação superior.

Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional em Educação.

O artigo apresenta o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para Estudantes Surdos no Ensino Superior*, elaborado a partir das demandas identificadas em pesquisa sobre a inclusão de estudantes surdos no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Através da investigação sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, deu origem ao produto educacional que teve como objetivo problematizar o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior, com foco nas práticas pedagógicas e nas questões curriculares.

Participaram da pesquisa docentes do curso de Pedagogia, curso este com maior índice de surdos matriculados nessa universidade, e estudantes surdos matriculados nesse curso da referida IES. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, contemplando documentos institucionais e curriculares relacionados à educação inclusiva e à acessibilidade de estudantes surdos.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, possibilitando a identificação de categorias relacionadas à acessibilidade linguística, às práticas pedagógicas, à formação docente e aos desafios enfrentados pelos estudantes surdos no contexto universitário.

Os resultados evidenciaram a necessidade de ampliar o conhecimento dos docentes acerca da cultura surda, da educação bilíngue, da Libras e das

estratégias pedagógicas inclusivas. A partir dessas demandas, foi concebido o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para Estudantes Surdos no Ensino Superior*, estruturado como um guia digital interativo destinado à formação continuada de professores.

O desenvolvimento do produto ocorreu em etapas sucessivas: levantamento bibliográfico sobre educação de surdos, inclusão, acessibilidade linguística e formação docente; seleção e organização dos conteúdos; elaboração da estrutura pedagógica; produção dos materiais visuais e recursos digitais; e organização do ambiente virtual do guia. O material foi planejado de forma acessível e interativa, contemplando conteúdos sobre identidade e cultura surda, educação bilíngue, currículo inclusivo, acessibilidade linguística e estratégias pedagógicas para o ensino superior.

Dessa forma, o produto educacional configura-se como uma tecnologia educacional voltada ao apoio da prática docente, buscando contribuir para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, acessíveis e comprometidos com a garantia dos direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos.

Cabe destacar que o produto educacional apresentado neste estudo constitui um protótipo desenvolvido a partir das demandas identificadas na pesquisa. Sua socialização ocorreu em caráter preliminar à defesa da dissertação, em apresentação na sala de aula, junto aos professores doutores e aos colegas mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), possibilitando uma apreciação inicial de sua estrutura, organização e aplicabilidade.

As observações realizadas durante esse momento evidenciaram receptividade e interesse dos participantes em relação à proposta, especialmente no que se refere ao potencial do material para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas e processos de formação docente. Contudo, reconhece-se a necessidade de futuras aplicações e avaliações sistemáticas junto ao público-alvo para aprofundar a análise de sua efetividade e ampliar suas possibilidades de utilização.

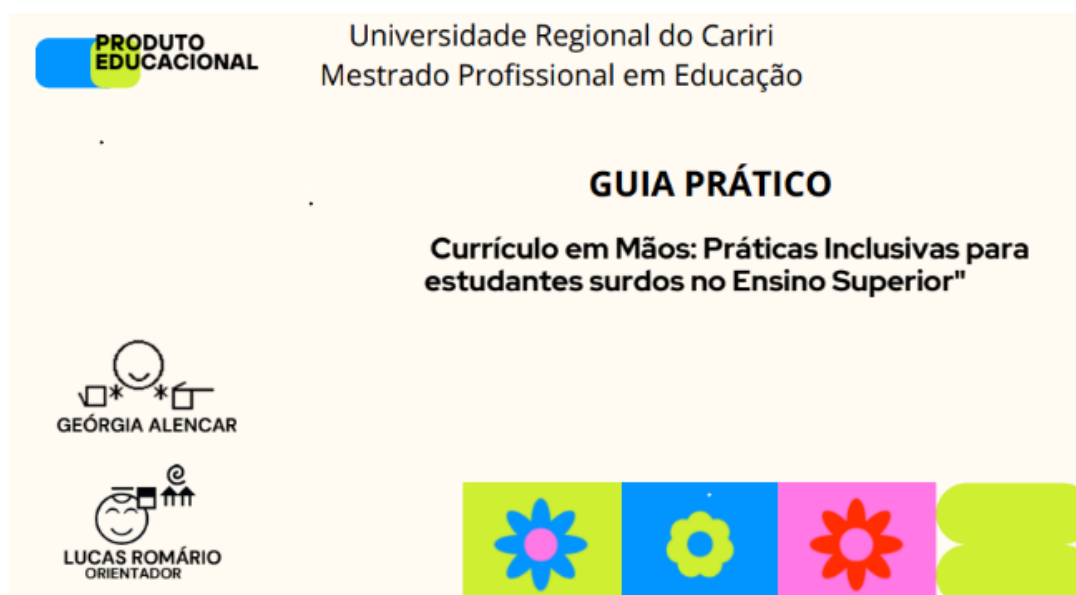
Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa que fundamentou a elaboração do produto educacional evidenciaram que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade linguística, à formação docente e à adoção de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes. Os relatos dos participantes revelaram que, embora a presença do tradutor e intérprete de Libras seja essencial para o acesso à comunicação, ela não garante, por si só, a efetiva participação dos estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

As análises também apontaram a necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes acerca da surdez, cultura surda, Libras e educação bilíngue, considerando que muitos professores não tiveram oportunidades de aprofundar tais discussões durante sua formação inicial. Nesse contexto, emergiu a necessidade de um material que reunisse informações teóricas e orientações práticas pedagógicas capazes de subsidiar a atuação docente no ensino superior.

Como resposta a essas demandas, foi desenvolvido o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior*. A Figura 1 apresenta a capa do guia, concebido como uma tecnologia educacional voltada à formação continuada de professores e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

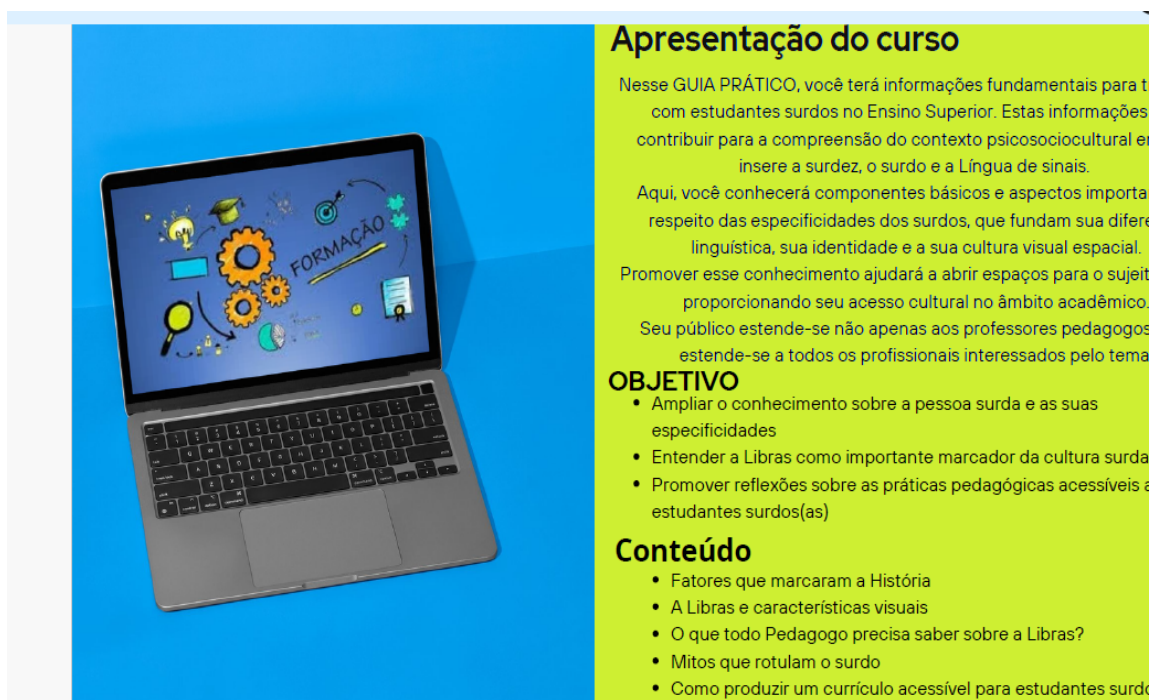
Figura 1 – Capa do produto educacional Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para Estudantes Surdos no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O guia foi estruturado de forma interativa e acessível, reunindo conteúdos relacionados à surdez, à cultura surda, à Libras, à educação bilíngue e à acessibilidade curricular. Sua organização busca favorecer processos de reflexão sobre a prática pedagógica e ampliar a compreensão dos docentes acerca das necessidades educacionais dos estudantes surdos. A Figura 2 apresenta a página de apresentação do produto, na qual são descritos seus objetivos e sua proposta formativa.

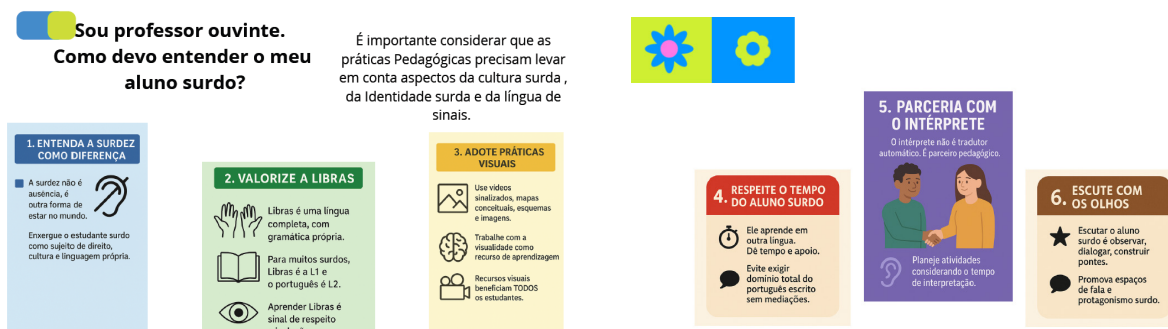
Figura 2 – Apresentação, objetivos e conteúdos abordados no guia digital



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Entre as demandas identificadas na pesquisa, destacou-se a necessidade de orientar os docentes sobre estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes surdos. Em resposta a essa necessidade, o guia apresenta recomendações relacionadas à valorização da Libras, ao uso de recursos visuais, ao respeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes e à parceria com o tradutor e intérprete de Libras, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Orientações pedagógicas para atuação docente junto aos estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A valorização da cultura surda constitui outro aspecto central do produto

educacional. Os dados da pesquisa evidenciaram que muitos docentes possuem conhecimentos limitados acerca da identidade surda, dos artefatos culturais e das experiências visuais que caracterizam essa comunidade. Com o intuito de ampliar essa compreensão, o guia apresenta conteúdos relacionados à cultura, identidade e comunidade surda, bem como recursos audiovisuais que favorecem processos de reflexão e sensibilização docente.

Além disso, foram incorporados conteúdos referentes à trajetória histórica da educação de surdos, às lutas pelo reconhecimento da Libras e às políticas públicas voltadas à garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. A Figura 4 ilustra a organização dos eixos temáticos que compõem essa etapa formativa do produto.

Figura 4 – Organização dos conteúdos relacionados à história, políticas públicas e educação de surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Outro resultado relevante da pesquisa refere-se à compreensão de que a inclusão dos estudantes surdos requer a construção de currículos acessíveis, fundamentados nos princípios da educação bilíngue e da valorização das diferenças linguísticas e culturais. Nesse sentido, o guia aborda conceitos relacionados à inclusão, alteridade, acessibilidade linguística e educação bilíngue, estimulando reflexões sobre a construção de ambientes acadêmicos mais democráticos e inclusivos.

A Figura 5 apresenta a seção denominada "Universo Surdo", que reúne elementos relacionados à literatura surda, experiências visuais, artes, artefatos culturais, família e políticas públicas, evidenciando a diversidade de aspectos que constituem a experiência cultural surda.

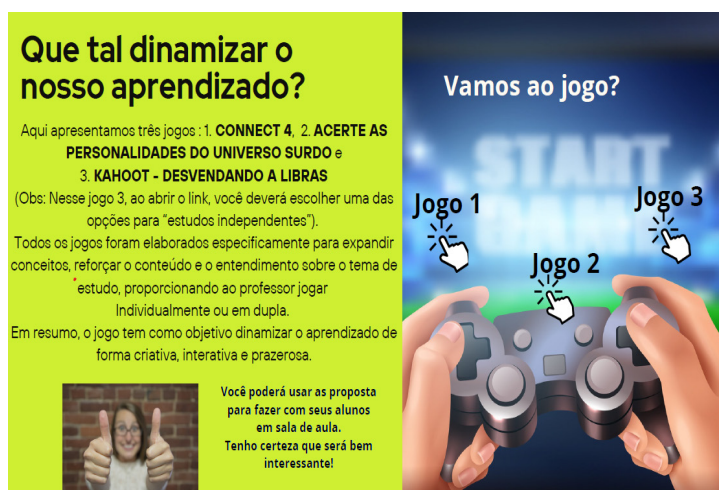
Figura 5 – Representação dos artefatos culturais e linguísticos da comunidade surda



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por fim, buscando tornar o processo formativo mais dinâmico e interativo, foram incorporados recursos tecnológicos e atividades gamificadas, incluindo jogos digitais, quizzes e desafios relacionados à temática da surdez e da Libras. Esses recursos favorecem a participação ativa dos usuários e ampliam as possibilidades de aprendizagem. A Figura 6 apresenta exemplos das atividades interativas disponibilizadas no produto educacional.

Figura 6 – Recursos interativos e estratégias de gamificação presentes no guia digital



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Dessarte, conforme a apresentação feita em sala de aula para os professores e colegas do mestrado em educação, houve um número significativo de aceitação e interação que evidenciaram de forma positiva o feedback do guia como produto educacional, reconhecendo a importância do material como ferramenta de apoio à formação continuada de docentes, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos sobre a educação de surdos e para o fortalecimento

de práticas pedagógicas inclusivas. Ao integrar conteúdos teóricos, recursos visuais, tecnologias digitais e propostas interativas, o guia favorece processos de reflexão crítica sobre a inclusão e oferece subsídios para a construção de currículos acessíveis e comprometidos com os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos.

Conclusão

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior demanda mais do que o acesso à universidade; requer a implementação de condições que garantam sua permanência, participação e aprendizagem em ambientes educacionais acessíveis e comprometidos com o respeito às diferenças linguísticas e culturais. Nesse contexto, a formação continuada dos docentes torna-se um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades dos estudantes surdos e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados que subsidiaram a elaboração deste trabalho evidenciaram desafios relacionados à acessibilidade linguística, ao conhecimento sobre a cultura surda e à adoção de estratégias pedagógicas adequadas ao contexto da educação superior. Tais aspectos reforçaram a necessidade de disponibilizar materiais formativos que contribuíssem para ampliar os conhecimentos dos professores e fortalecer práticas educacionais mais inclusivas.

Foi a partir dessas demandas que se constituiu o produto educacional *Currículo em Mãos: Práticas Inclusivas para a Educação de Surdos no Ensino Superior*. Organizado em formato digital e interativo, o guia reúne conteúdos relacionados à educação de surdos, à cultura surda, à Libras, à educação bilíngue, à acessibilidade linguística e às práticas pedagógicas inclusivas, configurando-se como uma tecnologia educacional voltada à formação continuada de docentes.

Ao apresentar informações teóricas, recursos visuais, materiais interativos e orientações pedagógicas, o produto busca contribuir para a construção de currículos mais acessíveis e para o fortalecimento de ambientes acadêmicos que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Além disso, evidencia o potencial das tecnologias educacionais como ferramentas de apoio à prática docente e à promoção de processos formativos mais dinâmicos e significativos.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível apresentar a concepção, a estrutura e as potencialidades do produto educacional, bem como discutir sua contribuição para a formação docente e para a promoção da inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

Por fim, espera-se que o *Currículo em Mãos* possa servir como instrumento de apoio para professores, pesquisadores e instituições de ensino,

incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas. Espera-se, ainda, que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre acessibilidade linguística, educação bilíngue e formação de professores, estimulando a produção de novas pesquisas e tecnologias educacionais voltadas à garantia dos direitos educacionais e linguísticos da comunidade surda.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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, 7 jul. 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2.ed.rev.ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre a diferença. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p.51-73

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; MORAIS, Maiane Machado de; CARVALHO, Luzineze Simey Macedo de. **Estudos Culturais e Estudos Surdos: Aproximações conceituais**. In: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando Cesar Bezerra de (org.). Pelas frestas: pesquisas em estudos culturais da educação. Curitiba: CRV, 2019.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

TURMAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO DO RIO GRANDE DO NORTE: ALFABETIZAÇÃO, ACESSO LINGUÍSTICO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Maria de Fátima Medeiros Dantas ; Maria José Silva Lobato
fatimamedantas@gmail.com

Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN -SEEC - RN

Introdução

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) constitui uma política pública de âmbito nacional mantida pelo Ministério da Educação (MEC) e gerenciada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo propósito central é a alfabetização de jovens, adultos e idosos com idade igual ou superior a 15 anos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na faixa etária regular. Lançada originalmente no ano de 2003, a iniciativa se consolidou como uma estratégia do governo federal para mitigar os índices de analfabetismo no território brasileiro, inserindo-se no campo regulamentar da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). No cenário do Rio Grande do Norte (RN), essa diretriz nacional alinha-se com as metas da Política de Superação ao Analfabetismo (PSA/RN), instituída em 2019 com o objetivo de descentralizar e aprofundar as ações de letramento, incluindo de forma direta aos eixos de inclusão social e emancipação dos sujeitos vulneráveis no estado.

Desde a sua formulação, o PBA articula-se por meio de regimes de colaboração técnica e financeira firmados com estados, municípios e organizações sociais para viabilizar a abertura e a manutenção de turmas em todo o país. Ao longo de sua trajetória histórica, o programa incorporou mecanismos de ação afirmativa voltados ao atendimento customizado de segmentos sociais específicos, incluindo comunidades indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, pessoas privadas de liberdade e educandos com deficiência. Em seu restabelecimento promovido pelo MEC em 2024, o PBA consolidou uma perspectiva intersetorial pautada no princípio constitucional da equidade, reconhecendo e acolhendo as múltiplas realidades socioeconômicas, culturais e linguísticas da população com o fim de assegurar o direito à educação como pilar fundamental para uma sociedade democrática.

No transcorrer do ano de 2025, o programa implementou um avanço em sua dimensão inclusiva ao viabilizar formalmente a abertura de turmas voltadas à Educação Bilíngue de Surdos no contexto da EJA. Essa diretriz foi normatizada por meio do Ofício Circular nº 2/2025/DIPEBS/SECADI/MEC,

emitido conjuntamente pela Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) e pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) no âmbito da SECADI/MEC, estabelecendo os critérios e parâmetros técnicos exigidos para a formação dessas turmas nos estados. O documento ministerial estipulou que as classes de perfil bilíngue contassem obrigatoriamente com a atuação combinada de dois profissionais em sala de aula: o professor alfabetizador (com preferência de contratação para pessoas surdas ou ouvintes com comprovada fluência em Libras e Língua Portuguesa) e o tradutor-alfabetizador, seguindo esses mesmos critérios formativos. Adicionalmente, o documento também definiu que o grupo discente deveria agregar um quantitativo mínimo de 10 e máximo de 25 estudantes surdos ou com perda auditiva, admitindo-se a fragmentação ou divisão das turmas caso houvesse demandas de nivelamento pedagógico.

O documento orientou que os cursistas surdos que já tivessem concluído ou cursado parcialmente etapas anteriores da escolarização básica poderiam ingressar no programa. Da mesma forma, abriu a possibilidade de inserção de amigos e familiares ouvintes na mesma classe, visando consolidar um ambiente escolar mais cooperativo e dotado de redes de apoio recíproco. Ficou estipulado como princípio basilar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve funcionar como o idioma oficial de comunicação e instrução pedagógica durante todas as atividades. Desse modo, garante-se que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita ocorra de forma plenamente acessível na condição de segunda língua (L2) para o estudante surdo, enquanto a Libras será ministrada de forma simultânea à Língua Portuguesa para os estudantes ouvintes. No âmbito do Rio Grande do Norte, a concretização dessa política pública pioneira decorreu da pronta adesão da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN), operada por meio da parceria técnica entre a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), a Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) enquanto instituição externa responsável pelo PBA saldos remanescentes no RN em 2025.

Ao longo de um período de mobilização ativa de quarenta e três dias, a equipe de técnicos da SUESP executou o processo de busca ativa pelo público-alvo, junto aos parceiros (CAS-Natal e 7ª Direc), efetuou o recrutamento e a seleção do corpo docente e participou da capacitação metodológica inicial da equipe — esta última etapa realizada em cooperação técnica com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essa soma de esforços institucionais resultou na criação das duas primeiras turmas bilíngues para surdos do país vinculadas ao PBA, o que conferiu ao Rio Grande do Norte a condição de estado pioneiro na implementação dessa modalidade de ensino na história do programa. As referidas turmas foram estruturadas em consonância com as premissas da educação inclusiva

e multicultural, sendo sediadas nos municípios de Natal (capital do estado) e Santa Cruz, atendendo tanto cursistas surdos quanto ouvintes e resguardando rigorosamente suas especificidades linguísticas e socioculturais.

Em ambos os pólos, a mediação pedagógica foi realizada por um professor alfabetizador e um tradutor-alfabetizador fluentes nas duas línguas, possibilitando aos estudantes surdos o direito de aprender a partir da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), além de assegurar o processo regular de alfabetização na língua portuguesa para os cursistas ouvintes integrantes do grupo junto a aprendizagem da Libras. Essa proposta curricular valoriza preceitos de diversidade, equidade e afirmação da identidade surda, oferecendo um ensino de qualidade que afasta a exclusão estrutural. Um diferencial marcante dessa vertente reside na oportunidade de o estudante surdo se apropriar da modalidade escrita do português de forma direta com profissionais bilíngues, em salas organizadas de modo que a maior parte dos cursistas seja composta por sujeitos surdos, invertendo a lógica tradicional de isolamento linguístico.

Atualmente, as filosofias contemporâneas voltadas à escolarização de pessoas surdas preconizam modelos educacionais estritamente bilíngues, caracterizados pela instrução simultânea da Libras e da escrita do idioma nacional. Sob a ótica do ordenamento jurídico brasileiro, esse direito é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que passou a vigorar acrescida do artigo 26-B para garantir a oferta regular da Libras na condição de língua nativa dos sujeitos surdos em todos os níveis da educação básica nas redes públicas e privadas. Essa base protetiva foi consolidada com a publicação da Lei Federal nº 10.436/2002, que oficializou a língua de sinais em âmbito nacional, e regulamentada pelo Decreto do Poder Executivo nº 5.626/2005, que tornou obrigatório o uso e a difusão da Libras tanto para o alunado surdo quanto para os docentes responsáveis por seu atendimento. Mais recentemente, a promulgação da Lei nº 14.191/2021 alterou a redação da LDB para incluir formalmente a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino autônoma em seu artigo 60-A, definindo-a como o modelo oferecido em Libras como L1 e português escrito como L2, a ser implementado em escolas bilíngues, classes específicas ou pólos especializados para educandos sinalizantes, com surdocegueira ou com outras deficiências associadas.

Estes marcos legais reiteram a indispensabilidade do idioma materno para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico do estudante surdo em qualquer nível de ensino. No contexto específico do PBA turmas Bilíngues/RN, todo o corpo docente possui habilitação e proficiência na Libras e na Língua Portuguesa, o que assegura um suporte metodológico qualificado para que os estudantes se apropriem da L2 a partir de mediações, diálogos e explanações

transmitidos diretamente na língua de sinais. O entendimento de que os sujeitos surdos são constitucionalmente bilíngues e transitam de maneira contínua entre dois códigos linguísticos têm sido cancelados pelas políticas públicas e por programas educacionais em andamento. Essa visão teórica converge com as análises de Skliar (2015, p. 11), para quem a surdez deve ser compreendida politicamente como uma diferença baseada em uma experiência visual, dotada de múltiplas facetas de identidade que se localizam fora do discurso patológico da deficiência. Ao dar início a essa experiência, a SEEC-RN estabelece um marco de relevância nacional, respeitando o direito das pessoas surdas de aprenderem a partir de sua língua principal. Diante de suas características cognitivas e pedagógicas específicas, torna-se essencial que o professor domine a língua de sinais deste grupo, permitindo interações que superam o modelo comum de mera mediação por intérpretes e reafirmando o compromisso do MEC e dos estados na erradicação do analfabetismo de forma equitativa. Portanto, a investigação enfatiza a garantia do direito linguístico, o respeito à identidade cultural da pessoa surda e a mediação didática realizada por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa escrita, buscando compreender de que modo essa proposta contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e equitativas nos polos de Natal e Santa Cruz.

Objetivo

Compartilhar a experiência da organização e o desenvolvimento das turmas bilíngues do Programa Brasil Alfabetizado no Rio Grande do Norte, descrevendo a experiência de alfabetização de jovens, adultos e idosos surdos e ouvintes nos polos de Natal e Santa Cruz, com ênfase no uso da Libras, da Língua Portuguesa escrita e no respeito à identidade da pessoa surda como elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais acessível, inclusiva e adequada às necessidades dos estudantes.

Método

A investigação configura-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e enfoque institucional, voltado à análise de uma intervenção educativa pública no âmbito da alfabetização bilíngue de jovens, adultos e idosos. As evidências empíricas foram constituídas a partir da análise documental e pedagógica de diários de classe, portfólios individuais, relatórios técnicos, atas de reuniões de acompanhamento, registros audiovisuais das práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Para fins de sistematização, o percurso metodológico foi organizado em três fases interdependentes e sucessivas.

A fase de estruturação e composição das turmas teve início em 28 de abril, a partir das orientações estabelecidas pelo Ofício Circular nº 2/2025/DIPEBS/

SECADI/MEC. Nessa ocasião, foi realizada uma reunião técnica entre a gestão da SEEC-RN, a SUEJA e a SUESP, com o objetivo de planejar a adesão à proposta e definir os encaminhamentos institucionais necessários à sua implementação. Nesse processo, a SUEJA ficou responsável pelo alinhamento operacional com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), enquanto a SUESP assumiu a articulação da busca ativa de cursistas e o diálogo com a comunidade surda, em parceria com o CAS-Natal e a 7ª DIREC. Nos dias 29 e 30, foram realizadas entrevistas seletivas para a contratação de professores alfabetizadores e tradutores-alfabetizadores com proficiência comprovada em Libras. A busca ativa teve como finalidade identificar pessoas surdas não alfabetizadas na modalidade escrita da Língua Portuguesa ou sem escolarização formal, contemplando também a possibilidade de participação de familiares e amigos ouvintes no processo educativo.

Em maio, houve a capacitação do corpo docente e reformulações didáticas. Entre 05 e 07 de maio, os profissionais selecionados passaram por uma formação pedagógica inicial oferecida pela FGV. Como as diretrizes e materiais originais da fundação focaram no ensino de jovens e adultos sem especificidades de surdez, os docentes e a equipe técnica promoveram adaptações imediatas para incluir o uso da Libras como idioma de instrução e focar em estratégias de bilinguismo visual. Diante dessa complexidade, a SUESP realizou uma seleção adicional para contratar um coordenador pedagógico local bilíngue, o qual passou por qualificação remota continuada com especialistas da FGV. Por fim, a etapa da execução das turmas e monitoramento pedagógico contínuo, em que as aulas foram iniciadas oficialmente em 09 de junho nos municípios de Natal e Santa Cruz. O projeto pedagógico totalizou cinco meses de duração, abrangendo 54 encontros letivos divididos em quatro unidades programáticas temáticas. O acompanhamento em tempo real é feito de forma contínua pela coordenadora pedagógica bilíngue por meio de visitas às salas de aula, registros reflexivos das práticas e reuniões regulares englobando docentes, assessores da FGV, técnicos da SUESP e especialistas de ensino, garantindo o ajuste constante das estratégias conforme as necessidades culturais e linguísticas da comunidade atendida.

Resultados e Discussão

A implementação das turmas bilíngues do Programa Brasil Alfabetizado no Rio Grande do Norte configurou-se como uma experiência institucional pioneira, estruturada a partir da articulação entre diretrizes nacionais, gestão estadual e demandas sociolinguísticas específicas da comunidade surda. O processo de implantação ocorreu em um intervalo relativamente curto, exigindo mobilização intersetorial, busca ativa de cursistas, seleção de profissionais bilíngues, adaptação dos materiais pedagógicos e acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Inicialmente, a organização das turmas partiu das orientações estabelecidas pelo referido Ofício, o qual definiu parâmetros para a constituição de classes bilíngues no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. No RN, a operacionalização dessa política foi conduzida pela SEEC-RN, por meio da atuação conjunta da SUESP e da SUEJA, em parceria com a FGV, responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico do programa. Assim, observa-se que a experiência não se restringiu à abertura formal de turmas, mas envolveu um conjunto de ações planejadas para assegurar condições mínimas de acessibilidade linguística, permanência e aprendizagem.

A busca ativa foi especialmente relevante, uma vez que jovens, adultos e idosos surdos em situação de não alfabetização tendem a permanecer invisibilizados nos sistemas educacionais, seja pela ausência de registros escolares atualizados, seja pela falta de políticas permanentes de atendimento bilíngue na EJA. Além disso, a seleção de profissionais com fluência em Libras e Língua Portuguesa constituiu um eixo central da proposta. Diferentemente de modelos em que a Libras aparece apenas como recurso complementar ou como mediação pontual por intérprete, as turmas bilíngues do PBA/RN foram estruturadas com base na docência compartilhada e na presença de profissionais capazes de organizar o processo de alfabetização a partir da língua de sinais. Essa configuração possibilita ao estudante surdo acessar os conteúdos por meio de sua língua de instrução, ao mesmo tempo em que desenvolve progressivamente competências relacionadas à leitura e à escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. A composição quantitativa das turmas, bem como o perfil de atuação docente em cada polo, são apresentados na Tabela 1. Os dados evidenciam que as turmas atenderam aos parâmetros estabelecidos pelo programa, contemplando estudantes surdos e ouvintes em um mesmo espaço educativo, sem desconsiderar as especificidades linguísticas do público surdo.

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que os dois pólos possuem características comuns, mas também especificidades pedagógicas relevantes. Em Santa Cruz, o funcionamento da turma na Associação de Surdos favoreceu a aproximação entre o espaço educativo e a comunidade local, fortalecendo vínculos de pertencimento, confiança e participação. A atuação da tradutora-alfabetizadora ultrapassou a função estrita de interpretação linguística, assumindo características de co-docência, especialmente na mediação de dúvidas, na explicação de conceitos e na tradução cultural dos conteúdos trabalhados.

Tabela 1 – Configuração das turmas bilíngues do PBA/RN, segundo polo, equipe docente e perfil discente

Aspectos analisados	Polo Santa Cruz	Polo Natal
Município/polo	Santa Cruz	Natal
Espaço de funcionamento	Associação de Surdos	CAS-Natal
Composição da equipe docente	1 professora alfabetizadora e 1 tradutora-alfabetizadora, ambas ouvintes e fluentes em Libras.	1 professora alfabetizadora ouvinte bilíngue e 1 tradutora-alfabetizadora surda.
Total de cursistas	11	15
Cursistas surdos	7	11
Cursistas ouvintes	4	4
Estratégia metodológica predominante	Docência compartilhada, mediação em Libras, explicações simultâneas e acompanhamento tutorial contínuo.	Abordagem bimodal e intercultural, com momentos de instrução visual em Libras, uso de recursos lúdicos e atividades de interação entre surdos e ouvintes.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados empíricos compilados pela Coordenação Pedagógica do PBA Bilíngue/RN (2025).

No polo de Natal, a presença de uma tradutora-alfabetizadora surda representou um diferencial significativo para a constituição de referências identitárias positivas. Essa configuração ampliou as possibilidades de interação direta em Libras, favorecendo a comunicação entre os estudantes surdos e a profissional surda, além de estimular os cursistas ouvintes a vivenciarem a língua de sinais como prática comunicativa e não apenas como conteúdo escolar. Assim, a sala de aula assumiu uma dimensão intercultural, na qual a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e da Libras ocorreu de forma articulada. Do ponto de vista pedagógico, os registros analisados indicam que a centralidade da Libras como língua de instrução favoreceu a participação dos cursistas surdos nas atividades de leitura, escrita e interpretação.

A mediação em língua de sinais possibilitou que os conteúdos fossem apresentados de maneira visual, contextualizada e culturalmente significativa, reduzindo barreiras historicamente associadas à alfabetização de pessoas surdas em contextos escolares predominantemente oralizados. As avaliações diagnósticas e formativas, articuladas ao acompanhamento da coordenação pedagógica, indicaram avanços na leitura de enunciados em Língua Portuguesa, na ampliação do vocabulário escrito e na produção de textos curtos. Entre os cursistas surdos, a aprendizagem da escrita ocorreu de forma mediada pela reflexão metalinguística em Libras, permitindo a construção gradual de relações

entre sinais, imagens, conceitos e palavras escritas. Entre os cursistas ouvintes, observou-se a ampliação do repertório básico em Libras, com efeitos positivos na comunicação cotidiana e na redução de barreiras atitudinais. A Tabela 2 sintetiza os principais resultados pedagógicos e socioeducacionais observados no processo de monitoramento das turmas.

Tabela 2 – Síntese dos resultados pedagógicos e socioeducacionais observados nas turmas bilíngues do PBA/RN

Dimensão analisada	Evidências observadas	Interpretação pedagógica
Acesso linguístico	Uso da Libras como língua de instrução e mediação permanente dos conteúdos.	Fortalecimento do direito linguístico dos cursistas surdos e ampliação da compreensão dos conteúdos escolares.
Alfabetização em Língua Portuguesa escrita	Avanços na leitura de enunciados, reconhecimento de vocábulos e produção de textos curtos.	Desenvolvimento progressivo da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.
Aprendizagem de Libras por ouvintes	Aquisição de repertório lexical básico e participação em interações sinalizadas.	Ampliação da comunicação entre surdos e ouvintes, com redução de barreiras comunicacionais.
Participação e permanência	Maior engajamento nas atividades, interação entre pares e fortalecimento da autoconfiança.	Indícios de maior pertencimento ao espaço educativo e valorização da identidade surda.
Prática docente	Docência compartilhada, uso de recursos visuais, atividades lúdicas e adaptação dos materiais.	Adequação metodológica às especificidades visuais, culturais e linguísticas dos cursistas.
Impacto social	Fortalecimento da autonomia, da participação comunitária e das redes de apoio.	Contribuição da alfabetização bilíngue para a inclusão social e educacional ao longo da vida.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos registros pedagógicos, avaliações formativas e relatórios de acompanhamento do PBA Bilíngue/RN (2025).

A síntese apresentada na Tabela 2 reforça que os resultados da experiência não devem ser interpretados apenas sob a perspectiva quantitativa do número de matrículas ou de turmas implantadas. O alcance da proposta reside, sobretudo, na mudança de paradigma pedagógico: a alfabetização deixa de ser concebida como mera transmissão de códigos escritos e passa a ser compreendida como processo sociocultural, visual, linguístico e identitário. Nesse sentido, a experiência das turmas bilíngues do PBA/RN dialoga com os princípios contemporâneos da Educação Bilíngue de Surdos, segundo os quais a Libras deve ocupar o lugar de primeira língua dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Essa concepção rompe com práticas historicamente centradas na oralização e na adaptação tardia do estudante surdo ao modelo escolar ouvinte, afirmando a necessidade de ambientes educativos organizados a partir da diferença linguística e cultural.

Os resultados observados também evidenciam que a alfabetização bilíngue, quando articulada a políticas públicas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, assume papel estratégico na reparação de desigualdades educacionais.

Conclusão

A implementação das turmas bilíngues do Programa Brasil Alfabetizado no Rio Grande do Norte constitui uma experiência educacional de relevância institucional, pedagógica e social, ao articular alfabetização de jovens, adultos e idosos, direito linguístico e inclusão da comunidade surda. A iniciativa demonstra que a efetivação de políticas públicas inclusivas depende não apenas da existência de marcos legais, mas também da capacidade de mobilização dos sistemas de ensino, da formação de equipes qualificadas e da construção de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades dos sujeitos atendidos. Os resultados analisados evidenciam que a organização das turmas com profissionais fluentes em Libras e Língua Portuguesa favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível, participativo e culturalmente significativo.

A adoção da Libras como língua de instrução possibilitou aos cursistas surdos maior compreensão dos conteúdos, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento progressivo da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Simultaneamente, a presença de cursistas ouvintes contribuiu para ampliar a circulação da Libras e fortalecer relações comunicativas entre estudantes, familiares e comunidade. Conclui-se que a experiência do PBA Bilíngue/RN representa um avanço na construção de políticas educacionais voltadas à superação do analfabetismo entre pessoas surdas, especialmente no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº 2/2025/DIPEBS/SECADI/MEC**, de 13 de março de 2025. Brasília, DF: MEC, 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria nº 4522/2024-GS/SEEC**: dispõe sobre a organização dos serviços da Subcoordenadoria de Educação Especial — SUESP. Natal: SEEC, 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Sistema Integrado de Gestão da Educação — SIGEDUC**. Natal: SEEC, 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

A LITERATURA VISUAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Maria Socorro Pimenta de Lacerda Leite ¹; Geórgia Maria de Alencar Maia ²
socorro.lacerda@yahoo.com.br

¹PARFOR EQUIDADE - curso de Licenciatura em Educação Especial inclusiva, Universidade Regional do Cariri (URCA); ² Departamento de Letras, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Introdução

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea. Embora os avanços legais tenham garantido o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, a efetivação da aprendizagem ainda demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada sujeito.

No caso dos estudantes surdos, as dificuldades tornam-se ainda mais evidentes em virtude das barreiras linguísticas e comunicacionais que frequentemente limitam sua participação plena no processo educativo.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura às pessoas com deficiência o direito à educação em todos os níveis de ensino, garantindo igualdade de oportunidades e condições de acesso, permanência e aprendizagem. Da mesma forma, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece a obrigatoriedade da oferta de recursos e serviços que favoreçam o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, incluindo a presença de intérpretes de Libras e a adoção de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades linguísticas.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida pela Lei 10.436/2002, assume papel fundamental na constituição da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Por se tratar de uma língua de modalidade visual-espacial, a aprendizagem dos sujeitos surdos ocorre predominantemente por meio da visão, exigindo metodologias que priorizem recursos imagéticos e visuais no ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, muitas instituições de ensino superior permanecem adotando práticas educativas fundamentadas na oralidade e na escrita como formas predominantes de produção e circulação do conhecimento. Essa lógica limita o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos estudantes surdos, uma vez que nem sempre considera a Libras e a visualidade como elementos constitutivos de seus processos de aprendizagem.

Diante desse contexto, entre as práticas educativas que favorecem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos, a literatura visual constitui-se como uma importante estratégia pedagógica, pois reconhece a visualidade como elemento central na constituição dos processos de ensino, aprendizagem e letramento, fortalecendo o acesso ao conhecimento em uma perspectiva bilíngue e culturalmente sensível.

Segundo Karnopp (2006), a literatura visual compreende produções culturais construídas a partir da experiência visual dos surdos, incluindo narrativas sinalizadas, vídeos, imagens, ilustrações, histórias adaptadas e demais recursos que possibilitam a construção de sentidos por meio da percepção visual.

Percebe-se ainda que adotar a literatura visual no processo de ensino e aprendizagem favorece a compreensão dos conteúdos escolares, contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a valorização de sua cultura. Dessa forma proporciona a aprendizagem dos alunos surdos, no que se refere à sua língua e na sua formação como bilíngue. Estimula a criatividade, a imaginação e a linguagem (Rosa, 2006). Promove também o desenvolvimento social e afetivo das crianças surdas e ouvintes (Mourão; Silveira, 2009; Mourão, 2012).

Segundo Skliar (1998) e Quadros (2006) a inclusão de estudantes surdos somente será efetiva quando a escola reconhecer as diferenças linguísticas e culturais desses estudantes, e promover práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades de aprender e interagir com o mundo. Nesse sentido, a utilização de recursos visuais nas aulas de Literatura pode representar uma estratégia relevante para tornar o ensino mais acessível e significativo.

Diante dessa realidade, o presente estudo analisa a contribuição da literatura visual como ferramenta de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos matriculados em uma Escola de Ensino Médio, localizada no município de Mauriti, no estado do Ceará, buscando compreender como a utilização de recursos visuais pode favorecer a aprendizagem, ampliar a participação dos estudantes e fortalecer os processos de inclusão escolar.

Objetivos

Objetivo Geral

Observar a contribuição da literatura visual como ferramenta de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da Escola de Ensino Médio André Cartaxo.

Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas aulas de Literatura;
- Investigar a influência dos recursos visuais na compreensão dos conteúdos literários;
- Destacar o desempenho dos estudantes antes e após a utilização da literatura visual;
- Refletir sobre a importância da adaptação metodológica para a inclusão educacional dos estudantes surdos;
- Discutir o papel da literatura visual na construção do conhecimento e da identidade cultural surda.

Método

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido na Escola de Ensino Médio, localizada no município de Mauriti, no interior do estado do Ceará.

Participaram do estudo três estudantes com diagnóstico de surdez bilateral profunda, com idades entre 16 e 19 anos, regularmente matriculados na Escola.

A escolha da pesquisa se deu em função das dificuldades observadas pelos professores durante as aulas de Literatura, especialmente quanto à compreensão dos conteúdos trabalhados por meio de metodologias tradicionais.

Inicialmente, foi realizada uma etapa de observação sistemática das aulas, permitindo identificar limitações no desempenho dos estudantes. Em seguida, aplicou-se um questionário semiestruturado com dez questões referentes aos conteúdos literários previamente estudados e realizou-se entrevista com o objetivo de compreender as percepções dos participantes acerca das dificuldades encontradas durante as aulas.

Após essa etapa diagnóstica, introduziu-se a literatura visual como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual da estudante surda. Para isso, foram utilizados vídeos em Libras, sequências de imagens, mapas conceituais, ilustrações, histórias em quadrinhos e adaptações visuais de obras literárias.

Entre os textos trabalhados, destacaram-se contos de tradição popular, fábulas, poemas ilustrados e clássicos da literatura brasileira adaptados para uma linguagem visual, possibilitando a construção de sentidos por meio da associação entre imagens, Libras e língua portuguesa escrita. Também foram exploradas produções da literatura surda e narrativas em vídeo sinalizadas, valorizando a experiência visual como elemento fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos letramentos da estudante.

Posteriormente, os participantes responderam novamente ao questionário e participaram da entrevista possibilitando a comparação dos resultados obtidos antes e depois da implementação da proposta pedagógica. Os dados quantitativos foram analisados por meio da comparação dos desempenhos apresentados nos questionários, enquanto os dados qualitativos foram interpretados a partir dos relatos dos estudantes.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentavam dificuldades significativas na compreensão dos conteúdos literários quando estes eram trabalhados exclusivamente por meio da linguagem escrita e da mediação do intérprete de Libras. As entrevistas iniciais revelaram limitações relacionadas à interpretação textual, à compreensão de figuras de linguagem e à construção de sentidos em narrativas literárias mais complexas.

No primeiro momento da pesquisa, os estudantes obtiveram desempenho inferior ao esperado, registrando notas de 4, 5 e 3 pontos, respectivamente. Durante as entrevistas, os participantes destacaram a dificuldade de acompanhar as aulas, compreender os textos e relacionar os conteúdos apresentados aos seus conhecimentos prévios.

Após a implementação da literatura visual, observou-se uma melhoria significativa nos resultados. As notas passaram para 6, 8 e 5 pontos, indicando avanços na aprendizagem e na compreensão dos conteúdos trabalhados. Além do desempenho quantitativo, os relatos dos estudantes demonstraram maior interesse pelas aulas e maior facilidade na interpretação das obras literárias.

Resultados anteriores à literatura visual

NOMES	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS
João	4	O aluno destaca a dificuldade de se adaptar às aulas visto que há todo um processo, tanto de apropriação da Língua Portuguesa quanto de adaptação à linguagem literária.
Maria	5	A aluna discorre que é um pouco difícil entender à literatura apenas com o auxílio do intérprete. Destaca também que seria mais fácil se tivesse algo visual.
José	3	O aluno relata que é muito difícil entender o conteúdo das aulas de literatura.

Resultados posteriores à literatura visual

NOMES	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS
João	6	O aluno destaca que a partir de introdução da Literatura visual nas aulas, ficou muito mais simples quanto a adaptação à linguagem literária.
Maria	8	A aluna revela a importância do visual, não só nas aulas de Literatura, mas em todas as aulas. Também informa do seu melhoramento educacional a partir disto.
José	5	O aluno diz que melhorou um pouco nas aulas de literatura, a partir da introdução da Literatura Visual.

Esses resultados confirmam os pressupostos apresentados por Karnopp (2006), que defende a literatura visual como uma importante ferramenta para a construção do conhecimento dos sujeitos surdos. Ao utilizar recursos visuais, os conteúdos tornam-se mais acessíveis, favorecendo a compreensão e a participação dos estudantes no processo educativo.

Os resultados também dialogam com as reflexões de Quadros (2006), ao demonstrar que a educação bilíngue precisa considerar as especificidades linguísticas da comunidade surda. A simples presença do intérprete em sala de aula não garante a aprendizagem. É necessário que o professor adapte metodologias, materiais e estratégias didáticas para atender às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa foi o aumento da participação dos alunos nas atividades propostas. Os estudantes demonstraram maior confiança para expressar opiniões, responder questionamentos e interagir com os conteúdos trabalhados. Tal fato reforça a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Além disso, a literatura visual contribui para o fortalecimento da identidade cultural surda ao possibilitar que os estudantes se reconheçam nas narrativas, linguagens e formas de expressão utilizadas. Dessa maneira, os recursos visuais não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovem pertencimento, valorização cultural e autonomia.

Os resultados obtidos demonstram que práticas pedagógicas centradas na visualidade podem representar importantes instrumentos de transformação da realidade educacional dos estudantes surdos, contribuindo para uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade.

Conclusão

A pesquisa evidencia que a literatura visual ultrapassa a condição de recurso didático, constituindo-se como uma estratégia pedagógica capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos. Ao reconhecer a visualidade como elemento central na construção do conhecimento, essa abordagem favorece não apenas a compreensão dos textos literários, mas também a participação ativa dos estudantes nas práticas escolares, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo no processo educativo.

As experiências desenvolvidas ao longo da intervenção revelaram avanços significativos no envolvimento da estudante com as atividades propostas, refletidos no maior interesse pela leitura, na ampliação da interação durante as aulas e na construção de novos sentidos para os conteúdos trabalhados. Mais do que facilitar o acesso às obras literárias, a literatura visual possibilitou a aproximação entre Libras, língua portuguesa escrita e recursos imagéticos, promovendo práticas pedagógicas mais acessíveis, dialógicas e culturalmente sensíveis.

Dessa forma, conclui-se que investir em estratégias fundamentadas na visualidade representa um caminho promissor para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e incentive professores a desenvolver práticas educativas que reconheçam a diferença linguística e cultural como potência para a aprendizagem, reafirmando o compromisso da escola com uma educação que garanta não apenas o acesso, mas também a participação, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Nesse contexto é importante considerar, portanto, que a escola deve investir continuamente na formação docente, na produção de materiais acessíveis e na adoção de metodologias que valorizem a experiência visual e linguística dos estudantes surdos. A inclusão escolar se fortalece quando as diferenças são reconhecidas, respeitadas e compreendidas como potencialidades capazes de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

As experiências desenvolvidas evidenciaram que, além de favorecer o acesso aos conteúdos curriculares, a literatura visual contribui para o fortalecimento da identidade surda, para a ampliação das possibilidades de

participação dos estudantes e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, equitativas e culturalmente sensíveis.

Diante disso, destaca-se que a literatura visual não deve ser compreendida apenas como um recurso complementar, mas como uma estratégia pedagógica fundamental para promover a aprendizagem, a autonomia, o protagonismo estudantil e a valorização da cultura surda no contexto escolar.

Desse modo, considera-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, uma vez que as ações desenvolvidas possibilitaram observar, conhecer, identificar e refletir sobre as contribuições da literatura visual como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. As análises realizadas e as discussões promovidas ao longo do estudo evidenciaram o potencial desse recurso para favorecer a construção do conhecimento, o acesso aos conteúdos curriculares e a valorização da cultura surda no contexto escolar.

Por fim, espera-se que este trabalho possa ampliar as discussões acerca da temática, contribuindo para o desenvolvimento de futuras pesquisas e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a visualidade como elemento fundamental na educação de estudantes surdos.

Referências

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 União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo N. **Literatura Surda**: ver histórias em línguas de sinais. Canoas: ULBRA, 2006.

MOURÃO, C. H. **Adaptação e tradução em Literatura surda**: a produção cultural surda em Língua de Sinais. Porto Alegre: UniRitter/CESF, 2012.

MOURÃO, C.; SILVEIRA, C. **Literatura infantil**: música faz parte da cultura surda? Seminário Nacional: Educação, Inclusão e Diversidade, 2009. **Anais...** Taquara: FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSA, F. S. Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, nº 2, p. 58-64, jun. 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM CONTEXTOS ARTÍSTICO-CULTURAIS: EXPERIÊNCIAS NO CENTRO CULTURAL DO CARIRI

Isabela Rodrigues Moreira
isabelarodrigueseu016@gmail.com

Centro Cultural do Cariri - Crato/CE

Introdução

A acessibilidade cultural constitui um direito fundamental assegurado às pessoas com deficiência, incluindo a comunidade surda, sendo indispensável para a promoção da inclusão social e da participação cidadã nos espaços culturais. No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, a partir da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), representou um importante avanço na garantia dos direitos linguísticos da população surda. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) regulamentou a referida lei e estabeleceu diretrizes relacionadas à formação e atuação de tradutores e intérpretes de Libras, ampliando a presença desses profissionais em diferentes contextos sociais.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reafirma o direito à acessibilidade comunicacional e cultural, determinando que instituições públicas e privadas assegurem condições de acesso à informação, à comunicação e à cultura em igualdade de oportunidades. Nesse contexto, a presença e atuação qualificada do intérprete de Libras em espaços artístico-culturais torna-se elemento essencial para garantir o acesso da comunidade surda às produções culturais e artísticas.

Segundo o estudo Nascimento e Nogueira (2019), a acessibilidade cultural deve ser compreendida como prática de democratização dos espaços culturais, possibilitando que pessoas surdas participem efetivamente das experiências artísticas e dos bens culturais produzidos socialmente. Assim, a mediação linguística realizada pelo intérprete de Libras ultrapassa a simples tradução entre línguas, assumindo também função cultural, estética e social.

Em contrapartida, é necessário pontuar que a atuação em contextos artístico-culturais exige competências específicas relacionadas à expressividade corporal, compreensão estética, adaptação performática e domínio das diferentes linguagens artísticas. Conforme aponta De Albres (2015), os espaços artístico-culturais e literários apresentam demandas próprias para os tradutores e intérpretes de Libras, exigindo formação que contemple aspectos culturais, visuais e performáticos da tradução/interpretação.

Nesse sentido, a formação profissional constitui aspecto fundamental para a qualidade da acessibilidade cultural. Nascimento e Nogueira (2019), Trevisan *et. al.* (2023), Albres (2015), dentre outros, destacam que a formação de intérpretes de Libras envolve múltiplos saberes e experiências, sendo necessária uma preparação que contemple não apenas competências linguísticas, mas também conhecimentos culturais, éticos e contextuais. Da mesma forma, Pereira (2018) e Trevisan (2023) enfatizam a necessidade de ampliar os estudos sobre interpretação em línguas de sinais, reconhecendo a complexidade dessa atuação e suas especificidades em diferentes espaços sociais.

As questões relacionadas à formação inicial e continuada do profissional tradutor e intérprete de Libras foram amplamente discutidas ao longo do Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Português da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), curso no qual me graduei em janeiro de 2020. A matriz curricular abrangente proporcionou reflexões sobre diferentes campos de atuação profissional e, desde os primeiros períodos, despertou em mim um interesse particular pelo contexto artístico. Em diversas atividades práticas envolvendo a tradução de músicas, bem como nas disciplinas voltadas à corporeidade, passei a refletir não apenas sobre os aspectos tradutórios, mas também sobre as possibilidades performáticas da interpretação. Frequentemente, questionava-me sobre como determinados recursos metafóricos poderiam ser representados corporalmente e de que maneira seria possível aprofundar a compreensão e a expressão dessas metáforas no processo tradutório.

Após me formar, comecei a atuar no contexto de ensino superior (na Universidade Federal do Cariri), e como *freelancer* em alguns eventos da região do Cariri¹, até o despertar para o contexto artístico-cultural com demandas extras em show, teatros, e apresentações de tradição. O grande auge da minha carreira foi de fato poder ter a oportunidade de ser selecionada atrás de um edital e uma banca para trabalhar no Centro Cultural do Cariri.

O Centro Cultural do Cariri (CCCariri) é um equipamento cultural vinculado à Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult Ceará) e gerido em parceria com o Instituto Mirante de Cultura e Arte, organização responsável pela administração de outros equipamentos culturais do estado. Embora o Instituto Mirante tenha sua sede em Fortaleza, o CCCariri está localizado na cidade do Crato, um dos municípios que compõem a região do Cariri, funcionando de terça a domingo.

1 O conjunto urbano da Região Metropolitana do Cariri (RMC) está situado a uma distância média de 600 km das duas metrópoles regionais nordestinas mais próximas, Fortaleza e Recife. As três cidades principais (Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha) mantêm vínculos estreitos tanto em termos de proximidade territorial quanto relacional, sobretudo pela relação de complementaridade socioeconômica no Cariri cearense. (<https://www.cidades.ce.gov.br/regiao-metropolitana-do-cariri/>)

O principal diferencial do Centro Cultural do Cariri em relação aos demais equipamentos geridos pelo Instituto Mirante é sua forte conexão com os saberes, as tradições e as expressões culturais da região. Sua programação semanal contempla apresentações teatrais e musicais, rodas de conversa, exposições, oficinas e diversas atividades voltadas à valorização da ancestralidade, da memória e da cultura popular caririense.

Considerado um dos maiores equipamentos culturais do interior do estado, o CCCariri também possui um Núcleo Educativo, vinculado à Gerência de Formação, responsável pela curadoria de exposições, visitas mediadas e ações educativas. Além disso, integra sua estrutura uma Gerência de Acessibilidade, que atua na promoção de condições de participação e fruição cultural para diferentes públicos.

Todas as atividades oferecidas pelo Centro Cultural do Cariri são gratuitas. No que se refere à acessibilidade em Libras, o equipamento conta com uma equipe fixa de três tradutores e intérpretes de Libras, incluindo esta pesquisadora. A organização do trabalho ocorre por meio de escalas e revezamentos em dupla, buscando atender ao maior número possível de demandas decorrentes da diversidade de atividades culturais realizadas no espaço. Em algumas ocasiões, também são contratados intérpretes terceirizados por meio de empresa especializada, ampliando a capacidade de atendimento e contribuindo para a consolidação de um ambiente cultural mais acessível e inclusivo.

Diante dessas discussões, este trabalho apresenta reflexões sobre a atuação do intérprete de Libras em contextos artístico-culturais, a partir das experiências desenvolvidas no Centro Cultural do Cariri, no estado do Ceará. O estudo busca compreender os desafios, possibilidades e contribuições da mediação linguística e cultural em ações culturais acessíveis à comunidade surda. Assim, tem como objetivo refletir sobre a atuação do intérprete de Libras em contextos artístico-culturais, a partir das experiências desenvolvidas no Centro Cultural do Cariri, destacando os desafios, as especificidades e a importância da acessibilidade cultural para pessoas surdas.

Método

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentada em registros de experiências profissionais vivenciadas no âmbito das ações culturais realizadas no Centro Cultural do Cariri. A abordagem qualitativa possibilita compreender aspectos subjetivos e contextuais (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016.), nesse caso, relacionados à atuação do intérprete de Libras em eventos culturais e artísticos.

O estudo baseia-se na exposição de algumas práticas de interpretação em Libras realizadas, pela autora, durante apresentações artísticas, rodas de conversa, oficinas culturais, espetáculos e atividades formativas promovidas pela instituição.

Devido à diversidade cultural das atividades realizadas no equipamento, cada ação demanda processos de preparação específicos. No caso de apresentações teatrais e espetáculos, a gerência responsável pela atividade disponibiliza previamente materiais de estudo, como roteiros, vídeos das apresentações ou outros conteúdos de referência. A partir desses materiais, realizamos pesquisas complementares para identificar referências, sinais específicos em Libras e estratégias que contribuam para uma interpretação de qualidade. Além disso, consideramos aspectos já mencionados anteriormente, como o posicionamento do intérprete em cena, a iluminação, a visibilidade para o público e os figurinos utilizados.

Nas oficinas culturais e atividades formativas, estabelecemos diálogo com a gerência responsável pela proposta e solicitamos os materiais de apoio. No entanto, em grande parte das situações, também realizamos pesquisas sobre os temas abordados, recorrendo ao estudo individual para aprofundar conhecimentos e ampliar o repertório de sinais relacionados ao conteúdo trabalhado.

Já nas rodas de conversa, geralmente recebemos um roteiro com possíveis perguntas e mediações. Contudo, não é possível prever com exatidão as falas e contribuições de cada participante. Por esse motivo, é fundamental manter atenção constante durante toda a atividade, além de contar com apoio para, quando necessário, pesquisar sinais e estratégias de interpretação que favoreçam uma comunicação mais clara e acessível.

As experiências contemplam diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, dança, literatura e mediações culturais.

Também foi realizada breve pesquisa bibliográfica e documental, utilizando referenciais teóricos relacionados à interpretação em Libras, acessibilidade cultural e formação profissional de intérpretes. Foram considerados estudos de Pereira (2018), Nascimento e Nogueira (2019), De Aquino Albres e trabalhos da pesquisadora (Trevisan, 2023), além da análise de dispositivos jurídicos brasileiros que asseguram os direitos linguísticos e culturais da população surda.

Entre os documentos analisados destacam-se a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), compreendendo-os como instrumentos fundamentais para a garantia da acessibilidade comunicacional e cultural.

Resultados e Discussão

As experiências desenvolvidas no Centro Cultural do Cariri evidenciam que a presença do intérprete de Libras em espaços artístico-culturais amplia significativamente o acesso da comunidade surda às produções culturais e fortalece práticas de inclusão social. A mediação linguística realizada nesses contextos possibilita maior participação das pessoas surdas em eventos culturais, promovendo reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade linguística.

Observou-se que a atuação do intérprete em contextos artísticos apresenta especificidades que a diferenciam de outros espaços de interpretação. Em apresentações musicais, teatrais e performáticas, por exemplo, o profissional necessita mobilizar recursos expressivos, corporais e visuais capazes de transmitir não apenas o conteúdo verbal, mas também elementos estéticos, simbólicos e emocionais presentes nas produções culturais.

Os contextos artístico-culturais demandam práticas tradutórias que dialoguem com aspectos visuais, performáticos e literários, exigindo formação específica e ampliação das competências interpretativas dos profissionais de Libras. Conforme destacam Albres e Fomin (2024), em determinados espetáculos o intérprete assume simultaneamente o papel de mediador da comunicação e participante da cena, atuando como personagem da própria apresentação. Tal condição evidencia que a atuação em contextos artísticos extrapola a tradução linguística e incorpora elementos cênicos, emocionais e estéticos que influenciam diretamente a construção dos sentidos.

Nesse contexto, torna-se necessário o domínio dos recursos visuais da língua de sinais, bem como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à expressão corporal, à performance e à sensibilidade estética. Em atividades como espetáculos teatrais, poesias sinalizadas e apresentações musicais, o intérprete não atua apenas como transmissor de informações, mas também como agente responsável por traduzir emoções, ritmos, atmosferas e experiências artísticas, contribuindo para que o público surdo tenha acesso mais amplo às múltiplas dimensões da obra.

As experiências observadas ao longo da atuação profissional demonstram que os diferentes formatos de eventos culturais exigem adaptações específicas na performance interpretativa. Em cursos e oficinas, por exemplo, o intérprete geralmente permanece mais próximo dos participantes, favorecendo interações diretas e dinâmicas. Já em apresentações teatrais, musicais e performáticas, sua atuação ocorre frequentemente em posição estratégica no palco, exigindo adequação da expressão corporal, da projeção visual e da interação com os demais elementos cênicos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de preparação prévia para a atuação nos eventos culturais. O estudo antecipado de conteúdos, roteiros, músicas e referências culturais mostrou-se fundamental para garantir interpretações mais precisas e acessíveis ao público surdo. Essa preparação contribui não apenas para a qualidade da tradução, mas também para a preservação dos aspectos artísticos e culturais presentes nas apresentações.

Entre os desafios identificados, destacam-se as dificuldades relacionadas ao acesso prévio aos materiais que compõem os eventos. Em apresentações musicais, por exemplo, é comum que os intérpretes recebam apenas listas com os títulos das músicas, sem acesso às letras ou às versões que serão efetivamente executadas. Nessas situações, cabe ao profissional realizar individualmente a busca pelos conteúdos necessários à preparação da interpretação. Esse processo pode resultar em dificuldades quando são encontradas versões divergentes das músicas ou quando se trata de composições autorais indisponíveis em plataformas digitais.

Além disso, alguns artistas optam por conduzir suas apresentações de forma espontânea, sem disponibilização prévia de roteiros, repertórios ou planejamentos. Nesses casos, a atuação do intérprete depende ainda mais das condições técnicas oferecidas durante o evento, especialmente da qualidade do retorno sonoro. A ausência de equipamentos adequados ou problemas relacionados ao áudio comprometem diretamente a compreensão das falas e músicas apresentadas, impactando a precisão da interpretação e a qualidade da acessibilidade oferecida ao público surdo.

Essas situações evidenciam que os desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras em contextos artísticos não se restringem às competências linguísticas e tradutórias exigidas pela profissão. Soma-se a isso a frequente ausência de comunicação e planejamento conjunto entre artistas, produtores culturais e profissionais da interpretação. Muitas vezes, informações essenciais para a preparação do trabalho, como roteiros, repertórios, setlists e descrições das performances, não são compartilhadas previamente, limitando as possibilidades de estudo e planejamento.

Tal cenário reforça a necessidade de construção de protocolos institucionais de acessibilidade cultural que garantam a participação dos intérpretes nas etapas de planejamento dos eventos. A disponibilização antecipada de materiais e a comunicação entre as equipes envolvidas podem favorecer interpretações mais qualificadas, ampliando as condições de acesso da comunidade surda às manifestações artísticas.

Considerando as diferentes modalidades de atuação nos contextos artístico-culturais, alguns recursos básicos mostram-se indispensáveis para o exercício adequado da interpretação em Libras. Entre eles, destaca-se a

necessidade de retorno sonoro de qualidade, compreendido não apenas como instrumento de trabalho, mas também como condição de segurança para o profissional. É fundamental que o sistema possibilite a escuta clara das falas, músicas e demais conteúdos sonoros, garantindo precisão na interpretação e reduzindo riscos relacionados à saúde auditiva.

Também se faz necessária a oferta de condições adequadas de atuação nos espaços de apresentação, incluindo áreas seguras para circulação e permanência do intérprete, bem como posicionamento estratégico e iluminação apropriada. Esses elementos favorecem a visibilidade do profissional para o público surdo e contribuem para a efetividade da comunicação em condições de igualdade.

Embora seja responsabilidade do intérprete buscar informações, estudar o contexto da apresentação e preparar-se adequadamente para sua atuação, a ausência de colaboração por parte das equipes artísticas pode tornar esse processo mais complexo e desgastante. Como consequência, a interpretação frequentemente precisa ser realizada com base em informações limitadas e em tomadas de decisão instantâneas, aproximando-se, em alguns momentos, de processos de improvisação. Essa condição tende a aumentar a sobrecarga cognitiva do profissional e pode comprometer a clareza, a precisão e a qualidade da mensagem transmitida.

Nascimento e Nogueira (2019) afirmam que a formação de tradutores e intérpretes de Libras deve contemplar os múltiplos contextos de atuação profissional, reconhecendo que a prática interpretativa envolve processos complexos de construção de sentidos, relações culturais e conhecimentos específicos de cada área. As experiências desenvolvidas no Centro Cultural do Cariri corroboram essa perspectiva ao evidenciar que a atuação em espaços culturais exige competências que ultrapassam os conhecimentos linguísticos e tradutórios tradicionalmente associados à profissão.

Nesse sentido, a formação continuada constitui elemento fundamental para o aprimoramento da prática profissional. Destacam-se, entre as experiências formativas realizadas, cursos e oficinas voltados à corporeidade, tradução musical, tradução artística, contação de histórias para crianças surdas, performance interpretativa e Visual Vernacular, promovidos por instituições como a Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Região Metropolitana do Cariri (APILSMC), a Associação dos Surdos de Juazeiro do Norte (ASJUA), o Centro Cultural do Cariri, o Instituto Mirante e a Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Essas formações contribuíram para o desenvolvimento de recursos expressivos, corporais e performáticos aplicados à tradução e interpretação em Libras, ampliando as possibilidades de atuação em diferentes linguagens artísticas

e favorecendo reflexões mais aprofundadas sobre as escolhas tradutórias realizadas em cada contexto.

Os resultados evidenciam que a atuação do intérprete de Libras em contextos artístico-culturais demanda competências que extrapolam a tradução linguística, envolvendo conhecimentos estéticos, performáticos e culturais. Além disso, demonstram que a efetividade da acessibilidade depende não apenas da presença do profissional, mas também de condições estruturais adequadas, planejamento institucional e investimento contínuo em formação especializada. Nesse sentido, a experiência desenvolvida no Centro Cultural do Cariri reafirma a importância da acessibilidade cultural como elemento fundamental para a participação plena da comunidade surda nos espaços de produção, circulação e fruição artística.

Do ponto de vista jurídico, verificou-se que os dispositivos legais brasileiros asseguram o direito das pessoas surdas ao acesso à cultura. A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) estabelece diretrizes para formação e atuação dos intérpretes; e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) garante acessibilidade nos espaços culturais e artísticos.

As experiências analisadas também demonstraram que a acessibilidade cultural não se limita à presença do intérprete no evento. Aspectos como iluminação adequada, posicionamento visível do profissional, planejamento institucional e valorização do profissional e da Libras influenciam diretamente na qualidade da experiência acessível.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a atuação do intérprete de Libras em contextos artístico-culturais, a partir das experiências desenvolvidas no Centro Cultural do Cariri, destacando os desafios, as especificidades e as contribuições dessa atuação para a promoção da acessibilidade cultural da comunidade surda.

As reflexões apresentadas evidenciam que a atuação do intérprete em espaços culturais ultrapassa a dimensão estritamente linguística, exigindo conhecimentos relacionados à performance, à expressão corporal, à estética e às diferentes linguagens artísticas. A mediação realizada nesses contextos contribui para ampliar o acesso das pessoas surdas aos bens culturais, favorecendo sua participação nos processos de produção, circulação e fruição artística.

Os resultados também demonstram que a efetivação da acessibilidade cultural depende de fatores que vão além da presença do intérprete. Aspectos como planejamento institucional, disponibilização prévia de materiais, comunicação entre equipes artísticas e intérpretes, condições adequadas de iluminação,

posicionamento estratégico e recursos técnicos apropriados são elementos fundamentais para garantir uma experiência cultural verdadeiramente acessível.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da formação continuada dos profissionais de Libras que atuam em contextos artístico-culturais. A diversidade de linguagens presentes nesses espaços demanda constante aprimoramento das competências tradutórias, performáticas e culturais, permitindo que os intérpretes desenvolvam estratégias mais adequadas às especificidades de cada atividade.

Além disso, a análise dos dispositivos legais brasileiros reafirma que o acesso à cultura constitui um direito das pessoas surdas, sendo responsabilidade das instituições culturais promover condições que assegurem a participação em igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida como parte integrante do planejamento e da execução das ações culturais, e não como uma medida complementar ou pontual.

Por fim, espera-se que este relato contribua para ampliar as discussões sobre acessibilidade cultural e sobre a atuação de tradutores e intérpretes de Libras em espaços artísticos, incentivando novas pesquisas e o desenvolvimento de práticas institucionais que fortaleçam o acesso, a permanência e o protagonismo da comunidade surda nos diferentes contextos culturais.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; FOMIN, Carolina Fernandes Rodrigues. Teatro como a arte de integrar diferentes linguagens: da tradução, interpretação, criação e performance em Libras. **Revista Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 77-94, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21964>. Acesso em: 10 de junho 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino. Os espaços da Libras em contextos artístico-culturais e literários e a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18467>. Acesso em: 24 maio 2026.

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 União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 maio 2026.

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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 24 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23740?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 maio 2026.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Estudos da interpretação: quem tem medo das línguas de sinais? **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34524/34524.PDFXXvmi>. Acesso em: 24 maio 2026.

Trevisan, S. F. *et al.* A pessoa surda como protagonista da sua própria história: uma experiência de teatro de enunciação bilíngue-bimodal (EBB). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/a-pessoa-surda-como-protagonista-da-sua-propria-historia-uma-experiencia-de-teat?lang=pt-br>. Acesso em: 20 maio 2026.

Trevisan, S. F. (2023) **Políticas públicas em saúde bilíngue para surdos: percursos, percalços e o cotidiano**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Orientadora: Vanessa Regina de Oliveira Martins. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/ddd20acb-bab8-4d8e-b421-c75d057b3958>. Acesso em: 18 de maio de 2026.

Apoio: Centro Cultural do Cariri - CE; Universidade Regional do Cariri- URCA.

A FALA EGOCÊNTRICA EM CRIANÇAS SURDAS E A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samara Calixto de Oliveira; Bruna Assem Sasso; Viviane Rodrigues
samara.calixto@unesp.br

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Câmpus de Marília

Introdução

Lodi e Luciano (2014) abordam a constituição humana mediada pela linguagem, argumentando que o desenvolvimento humano ocorre por meio da cultura materializada em processos linguísticos. As autoras sustentam que a existência é essencialmente compartilhada, uma vez que a autopercepção depende do outro. Apoiando-se em conceitos bakhtinianos, o texto postula que o sujeito se define nas interações com outros sujeitos, constituindo um processo plural, inesgotável e inconcluso.

Ademais, as autoras enfatizam que, para a constituição da criança surda como sujeito da linguagem e seu consequente processo de humanização, torna-se imprescindível o estabelecimento de interações com surdos ou ouvintes fluentes em Língua de Sinais. Tal mediação é condição fundamental para assegurar um desenvolvimento linguístico análogo ao da criança ouvinte.

No âmbito do desenvolvimento linguístico e cognitivo, a fala egocêntrica destaca-se por sua funcionalidade e relevância na constituição humana. Segundo Vygotsky (1934 [2001]), esse fenômeno não constitui, necessariamente, uma expressão de pensamento egocêntrico; ao contrário, desempenha uma função vinculada ao pensamento realista. Conforme postulam Moraes e Sasso (2016), a fala egocêntrica assume caráter expressivo e autorregulatório, auxiliando na formulação de planos para a resolução de tarefas, bem como no planejamento e no direcionamento de ações futuras.

Sob tal perspectiva, a fala egocêntrica constitui um estágio de transição entre a linguagem exterior e a interior. Este fenômeno fundamenta o desenvolvimento da fala interior, a qual, mediante transformações estruturais e funcionais, desvincula-se da linguagem externa. Uma vez internalizadas, tais linguagens consolidam-se como pilares estruturais do pensamento infantil (Moraes; Sasso, 2016).

A presente investigação justifica-se pela necessidade de compreender as correlações entre fala, comunicação e aquisição de linguagem no desenvolvimento intelectual, social e psíquico de sujeitos surdos. Considerando que a fala egocêntrica atua como mediadora fundamental na estruturação do pensamento e na autorregulação de crianças ouvintes, torna-se imprescindível examinar a transição desse fenômeno no contexto da infância surda, campo ainda pouco explorado na literatura especializada.

Nesse sentido, a pesquisa buscou elucidar as especificidades do desenvolvimento linguístico dessa população, problematizando a ocorrência da fala egocêntrica entre crianças surdas e o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como viabilizadora desse processo. Pretende-se, portanto, investigar se as dinâmicas de transição da linguagem externa para a interior seguem trajetórias análogas às observadas em ouvintes, estabelecendo as bases teóricas para a análise pretendida nos objetivos a seguir.

Objetivo

Compreender como ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em pessoas surdas e analisar equivalência da fala egocêntrica no desenvolvimento linguístico de crianças surdas, no levantamento bibliográfico.

Método

O levantamento bibliográfico viabilizou a análise concisa de conhecimentos e elementos desmembrados, ampliando os horizontes de pesquisa, o que a potencializa. Ademais, representa um instrumento notável para a elaboração de análise históricas, permitindo o conhecimento de ocorrências passadas que, porventura, seriam acessíveis apenas através deste recurso (Gil, 2008).

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, usando das bases de dados e bibliotecas virtuais CAPES e SciELO, onde os seguintes descritores foram combinados: "aquisição da linguagem" AND "criança surda", sendo encontrados 27 produções (21 na CAPES e 6 na SciELO), mas com exclusão das produções duplicadas foram 21 encontradas.

Os critérios de inclusão são artigos na língua portuguesa, e a seleção foi feita após a leitura dos títulos, dos resumos e verificação do currículo lattes dos autores, para verificar a área de formação (educação ou saúde). Com essa análise inicial, 4 artigos foram selecionados para o estudo aprofundado, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1- Corpus documental

Produções	Título	Autores
P1	Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Criança ouvinte/ Criança surda	Melo, L, 1988
P2	A Relevância do ensino de Libras para a criança surda a partir da Educação Infantil: Um estudo de caso	Zuquinali, Y; Cardoso, A, 2019)
P3	Avaliação em Língua Brasileira de Sinais no contexto da Fonoaudiologia bilíngue em uma clínica escola: estudo de caso	Ferreira; Starosky; Melo; Barros; Fernandes, 2022
P4	Pais ouvintes, filho surdo: Causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua	Carvalho, D; Santos, L (2016)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Foram selecionados 3 livros para a escrita do referencial teórico: “Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda” (Gesser, A, 1971); “Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização” (Lodi; Lacerda, 2014); e “Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores (Lima, C, 2015).

Resultados e Discussão

As quatro produções selecionadas tratam-se de artigos com diferentes metodologias, podendo ser dividida em dois grupos principais:

Tabela 1- Metodologia das produções

Tipo de pesquisa	Produções
Pesquisa qualitativa	P2/P3/P4
Revisão de literatura	P1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme a tabela 1, é evidente que as produções são, em sua maior parte, pesquisas qualitativas, sendo 75% das produções analisadas, e os 25% restantes uma revisão de literatura.

As produções abordam dois principais pontos que são essenciais para o entendimento e conclusão sobre o objetivo traçado inicialmente: a aquisição da linguagem da criança surda e a equivalência da fala egocêntrica nesse processo. O que todos têm em comum é a comparação da aquisição da linguagem com crianças ouvintes e também o uso da teoria de Vygotsky para explicar sobre a LIBRAS nesse processo.

Criando dois eixos de análise, será possível visualizar detalhadamente como cada produção expõe seus pontos e contribuem para essa pesquisa:

Tabela 2- Eixos de análise

Eixo	Produções
Eixo 1- Aquisição da linguagem de pessoas surdas	P1/P2/P3/P4
Eixo 2- Libras e aquisição da linguagem	P1/P2/P3/P4

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme evidenciado, embora todas as produções contemplem os dois eixos de análise, observa-se que conferem ênfases distintas a cada um deles. Dessa forma, a estruturação por eixos demonstra-se um critério metodológico adequado para a sistematização e a análise dos resultados.

O Eixo 1 dedica-se à explicar como ocorre a aquisição da linguagem por pessoas surdas, de acordo com as metodologias de cada produção.

A produção 1 (P1) trata-se de um resumo do capítulo IX de “Psicologia do Surdo” de Myklebust, 1971, sobre a aquisição da linguagem de pessoas ouvintes e surdas e suas diferenças (Melo, 1988, p. 79), em que em sua análise, a linguagem começa pela interior, com a formação de conceitos e significações a partir da experiência; parte para a linguagem receptiva, compreende as palavras relacionadas às experiências e finaliza na linguagem expressiva, quando o uso da palavra é para expressar experiências.

Na produção 2 (P2), a aquisição da linguagem para crianças surdas e ouvintes é semelhante, mas é preciso que a criança surda tenha contato linguístico adequado para ativar o dispositivo de aquisição de linguagem, no caso, a LIBRAS. As autoras apresentam quatro fases de aquisição de linguagem na criança surda de forma visual- espacial: Bebês surdos com o balbucio manual e as gesticulações que servem de organização interna da criança; o uso isolado de sinais para nomear objetos e pessoas; a combinação de sinais; e a progressão para o domínio porgressivo da concordância verbal e temporal, que ocorre por volta dos três anos de idade (Zuquinali; Cardoso, 2019, p. 402).

As autoras da produção 3 (P3), baseadas em Vygotsky, afirmam que a linguagem infantil é, desde de seu início, essencialmente social, portanto, a criança surda precisa conviver com usuários de LIBRAS, brincar, narrar e socializar em língua de sinais (Ferreira; Starosky; Melo; Barros; Fernandes, 2022, p. 2).

Quanto a produção 4 (P4), as autoras colocam a aquisição da linguagem nos mesmos estágios que a P2: período pré- linguístico, que é o balbucio (silábico e gestual); estágio de um sinal, por volta de 12 meses de idade, usando sinais para expressar vontades; primeiras combinações de sinais, por volta dos 2 anos de idade; e as múltiplas combinações de sinais, por volta dos 3 anos de idade, ampliando o vocabulário (Carvalho; Santos, 2016, p. 191).

O eixo 2 fala especificamente sobre a importância da LIBRAS no processo de aquisição da linguagem da criança surda, e o quanto é possível perceber que a sua restrição ou não uso causa problemas no desenvolvimento infantil como um todo.

Temos então que, a diferença entre a criança surda e a ouvinte não é cognitiva, segundo a P1, mas sim uma diferença sensorial. enquanto a criança ouvinte recebe estímulos apenas auditivos, para receber palavras, controlar a própria fala e desenvolver a linguagem interior simbólica, a criança surda usa da visão e tato para construir a linguagem interior e receptiva (Melo, 1988).

A P2 enfatiza que é a privação linguística, e não a surdez em si, que causa atrasos cognitivos e dificuldades escolares, embasadas em Gesser (2009). Falam também sobre a língua portuguesa ser aprendida como segunda língua

mediada pela LIBRAS como língua primeira da criança, “ou seja, o surdo ao aprender a ler os sinais, terá subsídios linguísticos e cognitivos para ler as palavras escritas em português” (Zuquinali; Cardoso, 2019, p. 404).

O texto em P3 afi.com que sua mãe a olhasse e atendesse aos seus pedidos e vontades no momento em que se manifestasse.” (Carvalho; Santos, 2016, p. 196). Assim, é o aprendizado da LIBRAS que a criança surda consegue organizar seu pensamento, possibilitando diálogos, reduzindo conflitos e mal-entendidos na comunicação, sustentando a cognição e permitindo acesso à leitura e escrita da língua portuguesa. Esse processo fortalece a identidade surda e é fundamental para a construção de si da criança surda.

Conclusão

Ao entender o caminho da fala egocêntrica por Vygotsky, sua antecedência ser a fala social e essa fala social ser exclusivamente possível para pessoas surdas com o aprendizado da Libras muito cedo, é possível concluir que, quando a criança aprende a Libras cedo, a fala egocêntrica é vista de forma sinalizada, primeiro nos bebês, com o balbúcio gestual (Carvalho; Santos, 2016, p. 191), evoluindo para os sinais para organizar ações (Zuquinali; Cardoso, 2019, p. 402), combinação de sinais para estruturar o pensamento e sinalizar para si mesma na resolução de tarefas, o que equivale a fala egocêntrica de Vygotsky.

Com isso, temos, enfim, que: A Libras é condição para o desenvolvimento da fala egocêntrica em crianças surdas pois a fala egocêntrica só surge quando a criança tem uma língua social internalizada, sendo para as crianças surdas, a Libras. Sendo assim, ela é quem viabiliza o fenômeno Vygotskiano, da formação da fala interior e das funções psicológicas superiores. Quando a criança enfrenta a privação linguística, ou seja, não tem contato com a Libras, há o atraso comunicativo, e, por consequência, cognitivo.

Entender a importância da fala egocêntrica por Vygotsky é entender que, crianças surdas, que aprendem Libras na primeira infância, desenvolvem o pensamento verbal, planejamento de ações, a regulação do comportamento e a internalização de signos. Quanto mais cedo a criança surda entrar em contato com a sua língua, melhor ela se desenvolve e se humaniza. Privar a criança surda da Libras é privar seu direito ao desenvolvimento pleno. Para além da criança surda, entender que a linguagem materializa a cultura concretiza a valorização da primeira infância como potência do humanizar.

Referências

CARVALHO, D.; SANTOS, L. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Interdisciplinar**, v. 23, n. 2, p. 189-204, 2016.

FERREIRA, E.; STAROSKY, T.; MELO, A.; BARROS, T.; FERNANDES, E. Avaliação em Língua Brasileira de Sinais no contexto da fonoaudiologia bilíngue em uma clínica escola: estudo de caso. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 27, p. 1-10, 2022.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

KARNOPP, L. **Aquisição fonológica da língua de sinais por crianças surdas**. 1994.

LIMA, C. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2015.

LODI, A.; LACERDA, C. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORAIS, C.; SASSO, D. Diferentes tendências em pesquisas sobre a fala egocêntrica: análise de produções brasileiras. In: **Anais do Congresso Nacional de Psicologia do Desenvolvimento**, 2016.

MELO, L. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: criança ouvinte/criança surda. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 79-83, 1988.

MYKLEBUST, H. R. Psicologia del sordo. Madrid: **Editorial Magistério Español**, 1971.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUQUINALI, Y.; CARDOSO, A. A relevância do ensino de Libras para a criança surda a partir da educação infantil: um estudo de caso. **Revista Signo**, v. 44, n. 80, p. 397-405, 2019.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

A JANELA DE LIBRAS NO CONTEXTO LEGISLATIVO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Carla Fabrine Martins Gurgel; Pedro Luiz dos Santos Filho
cfmgurgel@gmail.com

*Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Introdução

As discussões sobre acessibilidade e inclusão de pessoas surdas no contexto educacional, cultural, da saúde, jurídico e legislativo tem sido motivo de debate no contexto atual, especialmente no que se refere à garantia do acesso à comunicação e à informação.

Nesse contexto, a tradução audiovisual da Língua brasileira de sinais nas transmissões das sessões parlamentares tem se ampliado especialmente pela promulgação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial das comunidades surdas brasileira, bem como do decreto 5.626/2005 que a regulamenta dar outras providências, constituem um marco para as pessoas surdas, pois a partir desse reconhecimento, estes passam a ter direitos linguísticos e comunicacionais assegurados por lei.

Entre os recursos de acessibilidade está a tradução audiovisual (TAV), especificamente no contexto do audiovisual acessível (TAVa) que consiste na adaptação de conteúdos audiovisuais para pessoas com deficiência sensorial por meio do uso de subtitulação por meio de legenda oculta; janela com intérprete da Libras e audiodescrição.

Dentre os recursos destacamos à Janela de Libras que se constitui como o principal elemento de análise dessa pesquisa. Nascimento e Nogueira (2019) propõem a mudança conceitual-terminológica da Tradução de janela de Libras para Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS), porém utilizaremos o termo Janela de Libras, por buscaremos analisar o local onde acontece a TALS.

Nesse cenário, algumas Câmaras de vereadores no Estado do Rio Grande do Norte vêm se destacando por disponibilizar de TALS, representando um avanço significativo na promoção da acessibilidade comunicacional no âmbito do legislativo. Mas, a garantia da TALS nas transmissões audiovisuais das Câmaras legislativas do RN tem de fato assegurado a acessibilidade à comunidade surda? As janelas de Libras inseridas nas sessões das câmaras de vereadores atendem minimamente aos padrões técnicos de acessibilidade? Os profissionais que trabalham no audiovisual têm conhecimento dos documentos que orientam quanto à disposição da janela de Libras?

De abordagem qualitativa, de natureza descritiva, bibliográfica e documental, a pesquisa tem o objetivo analisar as janelas de Libras utilizadas no contexto legislativo nas sessões das câmaras de vereadores, observando aspectos técnicos e visuais que podem favorecer ou dificultar o acesso à informação. Os objetivos específicos são: Refletir sobre a importância da janela de Libras no legislativo; identificar a legislação brasileira relacionada à janela de Libras e ao audiovisual; analisar o formato, o posicionamento e dimensão e visibilidade das janelas de Libras no legislativo em sete câmaras de vereadores do Estado RN.

Este trabalho justifica-se, pela necessidade de se discutir sobre o uso da Janela de Libras no contexto legislativo, pois embora existam avanços legais quanto aos direitos linguísticos das pessoas surdas, ainda são necessários estudos que discutam como esses recursos que são implementados no audiovisual tem sido executado. Infelizmente, até o momento, não encontramos pesquisa nesse campo no estado do RN e há poucas produções no âmbito nacional.

Assim, pretendemos contribuir com as discussões acessibilidade comunicacional para pessoas surdas, no âmbito do legislativo, a partir da disponibilidade da janela de Libras nas transmissões das sessões legislativas.

Objetivo

A pesquisa tem o objetivo analisar as janelas de Libras utilizadas no contexto legislativo nas sessões das câmaras de vereadores, observando aspectos técnicos e visuais que podem favorecer ou dificultar o acesso à informação.

Método

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, bibliográfica e documental. Na pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica entre o sujeito e a realidade que estabelece vínculo entre os aspectos objetivos e a subjetividade humana os quais não podem ser reduzidos ou expressos apenas por meio de dados numéricos (Prodanov; Freitas, 2013). Quanto à natureza descritiva "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2007, p. 42), pesquisas dessa natureza permitem a compreensão mais detalhada do objeto investigado.

As pesquisas de cunho bibliográfico e documental apresentam semelhanças, diferenciando-se quanto a natureza das fontes utilizadas, a pesquisa bibliográfica baseia-se nas contribuições de autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental apoia-se em que ainda não passaram por tratamento analítico ou podem ser reinterpretados ou reorganizados conforme os objetivos do estudo (Gil 2007, p. 45). Por ser uma pesquisa descritiva caracteriza-se por observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013, p.52).

Por seu caráter bibliográfico e documental, a pesquisa se apoia em na legislação, nas normas técnicas e artigos acadêmicos sobre acessibilidade no audiovisual, Libras e inclusão. Além de utilizar imagens e materiais institucionais das câmaras de vereadores, como material para análise.

No percurso metodológico, escolhemos vídeos institucionais disponíveis no canal do Youtube oficial de sete Câmaras de vereadores do Estado do RN, escolhidas por região, sendo uma da região do Alto Oeste, três do Oeste, uma do Seridó e duas do Leste potiguar. Quanto à escolha dos vídeos para análise, foram selecionadas as transmissões de sessões ordinárias, descartando as sessões solenes e extraordinárias, as audiências públicas e as reuniões de comissões. Como critério, os vídeos deveriam estar no canal oficial das Câmaras de Vereadores e terem sido exibidos na quarta semana do mês de maio de 2026, ou seja, transmitidas entre os dias 18 e 22, período em que a pesquisa iniciou e pelo fato de as sessões ordinárias acontecerem em dias diferentes nas casas legislativas, estabelecendo-se assim o prazo de uma semana.

Para pesquisar os vídeos no canal do Youtube na barra de navegação foi selecionada a aba "Ao vivo" para acessar as transmissões das sessões, assistir, analisar e fazer os prints das janelas pausando o vídeo para captá-las. Não alteramos as cores das imagens, respeitando a estética de cada vídeo.

Para análise foi observado elementos como tamanho da janela, posicionamento na tela, iluminação, enquadramento do intérprete, nitidez da imagem e possíveis interferências que comprometessem a visualização da janela.

A análise foi desenvolvida considerando documentos normativos e a legislação relacionada à inclusão e a acessibilidade no audiovisual. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para com as discussões acessibilidade comunicacional para pessoas surdas, no âmbito do legislativo, por meio da janela de Libras.

Resultados e Discussão

A acessibilidade refere-se a garantia de condições que possibilite às pessoas que necessitam de algum recurso específico, utilizar com autonomia, segurança os espaços, os serviços, informações, meios de comunicação e tecnologias disponíveis na sociedade (Brasil, 2015). Quando as pessoas surdas a acessibilidade comunicacional é imprescindível para participação social e acesso a informações.

Para comunidade surda, o primeiro documento que trata sobre o direito à acessibilidade nos meios de comunicação foi a lei 10.098 de 2000 que em seu Art. 19 propõe que:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra substituição, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (Brasil, 2000, p. 6).

O artigo representa um marco importante para acessibilidade comunicacional das pessoas surdas, ao reconhecer o acesso à informação como direito. A utilização dos termos “linguagem de sinais” e “pessoas portadoras de deficiência auditiva” são termos em desuso e mostram o quanto avançamos depois da promulgação desta lei.

Em 2005, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), lançou a norma brasileira (NBR) de número 15290 que tem como título “Acessibilidade em comunicação na televisão” que estabeleceu as primeiras orientações gerais voltadas à promoção da acessibilidade na televisão e apresenta orientações quanto a acessibilidade para pessoas surdas e ensurdecidas. Outro documento importante foi a portaria 310 do Ministério das Comunicações que publicou a Norma Complementar nº1 de 2006, com a finalidade de garantir acessibilidade na programação televisiva para pessoas com deficiência, ampliando as discussões sobre esse direito.

Em 2015 com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146 de 2015 que passou a exigir em seu art. 69, § 1º que:

Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade... (Brasil, 2015, p. 15).

Com isso, os canais de comercialização virtual, incluindo os canais do Youtube, passam a ter a obrigação de incluir a tradução interpretação intermodal em suas transmissões. O principal impacto da LBI ocorreu no campo político, levando os representantes políticos a incluírem a tradução e interpretação em Libras em seus conteúdos vinculados à mídia.

Destacamos também a publicação da lei 10.920, de 07 de junho de 2021 do Governo do Estado do Rio Grande do Norte que institui a inclusão de intérpretes de LIBRAS, nos telejornais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e nas propagandas e programas institucionais do Governo Estadual, e dá outras providências. Um feito importante, porém, as emissoras de tv não disponibilizam intérpretes de Libras em suas programações e as propagandas e programas do governo são parcialmente acessíveis com a interpretação em Libras.

Além da legislação, destaca-se a atuação do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, que recomendou a contratação de intérpretes de Libras pelas Câmaras de vereadores com o objetivo de garantir a acessibilidade dos conteúdos veiculados, bem como das pessoas surdas presentes nos espaços e eventos. Tal ação impulsionou a realização do primeiro concurso público do estado para contratação de tradutores e intérpretes de Libras para o quadro efetivo da Câmara de Parnamirim/RN no ano de 2019.

Porém, Nascimento (2021, p. 169), aponta que “a falta de avaliação e fiscalização quanto aos serviços oferecidos tem levado a produção da tradução e da interpretação, bem como de janelas, com diferentes níveis de qualidade”. Rosado e Gomes (2024, p. 3), corrobora apontando que “as Janelas de Libras são previamente editadas (assíncronas) ou inseridas ao vivo (síncronas) pelos profissionais produtores e editores de vídeo, com ou sem orientação especializada”. Evidencia-se que a inserção da Janela pode ocorrer em diferentes momentos do processo de produção audiovisual, no entanto, independente da modalidade adotada, faz -se necessário profissionais com conhecimentos técnicos e responsabilidade que observem os parâmetros específicos da TAVa.

Como mencionado anteriormente, o material coletado para análise foi selecionado nos canais oficiais das sete Câmaras de vereadores do Estado do Rio Grande do Norte distribuídas em diferentes regiões do estado, a saber: Pau dos Ferro, Apodi, Governador Dix-Sept Rosado, Mossoró, Caicó, Parnamirim e Natal. Analisamos assim, diferentes contextos geográficos e administrativos possibilitando analisar como a janela de Libras vem sendo utilizada em diferentes contextos.

A análise concentrou-se nos aspectos: tamanho da janela, posicionamento na tela iluminação, enquadramento do intérprete, nitidez da imagem e possíveis interferências que comprometessem a visualização da janela.

Para sintetizar a análise dos vídeos observados durante as transmissões foi organizado um quadro síntese com os aspectos observados nas janelas de Libras. A análise aconteceu à luz do Guia para produções audiovisuais acessíveis e a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sob a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 15290/2005.

Considerando que Libras é uma língua visual-espacial que manifesta as expressões da cultura surda (Skliar; Quadros, 2000), as experiências visuais exercem não somente o papel de informar ou ilustrar, mas também atuam como meio de construção e produção do conhecimento (Belaunde; Sofiato, 2019) na cultura visual, pois as pessoas surdas captam as informações por meio das experiências visuais cotidianas, sendo a língua de sinais, fundamental para o acesso à informação e comunicação.

Dentro desse contexto, está o intérprete de Libras que é um mediador linguístico, porém no contexto do audiovisual, não basta pensar na presença desse profissional faz-se necessário pensar nas características do espaço onde as informações veiculadas na língua oral são interpretadas para Libras.

De acordo com a ABNT (2016, p. 4) na NBR de número 15.290/2016 a Janela Libras, consiste em “espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas através de LIBRAS”. Este é um importante recurso, pois é através dela que as pessoas surdas captam

as informações e o formato no qual ela se apresenta pode favorecer ou não o acesso às informações. Para tanto, a norma técnica estabelece que:

a) a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela do televisor; b) a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do televisor; c) sempre que possível, o recorte deve estar localizado de modo a não ser encoberto pela tarja preta da legenda oculta; e d) quando houver necessidade de deslocamento do recorte na tela do televisor, deve haver continuidade na imagem da janela (ABNT, 2016, p. 3).

Porém, observamos que as Janelas utilizadas nas transmissões das Câmaras de Vereadores deixam a desejar quanto a esses critérios, conforme observamos na figura abaixo.

Figura 1- Configurações das Janelas de Libras nas Câmaras Municipais



Fonte: Produzida pela autora.

Observou-se que existem diferentes formatos e tamanhos de Janelas de Libras, a maioria não respeita as margens de segurança, que correspondem a recomendação de ocupação mínima, possibilitando que às áreas delimitadas que todos os elementos visuais permaneçam visíveis. Conforme a NBR 15.290/2016 a janela deve ter altura correspondente a no mínimo, metade da altura da tela e largura equivalente a, no mínimo, um quarto da largura da tela, o que não vemos nas imagens analisadas.

Quanto ao formato das janelas, observamos que na imagem 1 (um) e 7 (sete), em alguns momentos não é possível visualizar as mãos da intérprete e não há a visualização do seu tronco, parte importante que compõem os parâmetros da Libras. Na janela 3, há um recorte significativo nas laterais da imagem, seu tamanho é muito inferior aos apresentados anteriormente, o que reduz a área útil para visualização dos sinais em Libras. Nas janelas 4, 5 e 6 observou-se um leve recorte vertical nas laterais da janela, a 5 e 6 respeitam a margem de segurança, mas apresentam leve recorte na lateral, ou seja, nenhuma janela respeita a orientação de ocupação de um quarto da tela. Em alguns casos, em virtude do tamanho, as profissionais estão muito próximas a câmera, apresentando má postura que podem ocasionar Lesões por Esforço Repetitivo (LER) ou Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT) uma discussão que pode ser realizada em outro trabalho.

Vieira (2012), em sua pesquisa, revela que os surdos apontam a janela como sendo o meio mais conveniente, mas que se sentem insatisfeitos com o tamanho reduzido da janela de Libras na maioria dos programas, por comprometer a visualização clara dos sinais e que algumas vezes eles utilizam a legenda, mesmo com dificuldade para entender a Língua portuguesa. Nesse sentido, é imprescindível que a janela atenda os parâmetros técnicos de visibilidade para que os sinais sejam visualizados adequadamente (Neves *et al.* 2016).

Quanto ao posicionamento da tela, a primeira a janela está posicionada no canto inferior direito da tela, uma localização pouco utilizada nos padrões de acessibilidade. As demais seguem a orientação do Guia do Ministério da Cultura que recomenda que a janela seja posicionada no canto inferior esquerdo, pois evita que a legenda e seus símbolos interfiram na visualização da sinalização em Libras (Neves *et al.* 2016).

No que diz respeito a iluminação, observou-se que as janelas 1 e 7 utilizam a técnica de Chroma Key e em alguns momentos, os elementos do fundo exibido interferem visualmente na imagem das intérpretes. Além disso, a ausência de iluminação frontal e de iluminação de recorte (contraluz ou *rim light*) reduz a separação visual entre a intérprete e o conteúdo apresentado na tela. Como consequência, a intérprete aparenta estar “flutuando” sobre a imagem, o que pode prejudicar a percepção visual e a compreensão dos sinais.

Na imagem 2, observamos que a iluminação está uniforme, sem sombras ou reflexos que comprometam a visibilidade da sinalização. Porém, não há qualquer tipo de tratamento de fundo da janela, é possível observar um adereço na parede e o corrimão na lateral, o que gera um excesso de elementos visuais na tela.

As janelas 3 e 6, também utilizam a técnica de Chroma Key, porém a terceira utiliza o fundo branco, evitando que os elementos do fundo exibido

interferem visualmente na imagem das intérpretes, já na imagem 6 é perceptível que foi utilizado fundo preto com opacidade reduzida, criando um efeito visual de flutuação da janela e permitindo maior visualização do conteúdo principal.

Nas imagens das janelas 4 e 5, observamos que ambas utilizam o fundo branco e iluminação frontal adequada, favorecendo a leitura dos sinais, porém na janela 5 é possível observar a presença de sombras.

Quanto ao enquadramento do intérprete, analisamos a forma como ele está posicionado e é capturado pela câmera. Observamos que nas janelas 1, 2, 3, 4 e 7 o enquadramento dos intérpretes em algum momento deixa a desejar, pois partes do corpo como braços, mãos e tronco; áreas que devem ser visualizadas por completo na produção de alguns sinais, desaparecem ou nunca aparecem no processo de sinalização. As janelas 5 e 6 apresentam enquadramento adequado, pois não há cortes nas partes do corpo e no momento da sinalização. Vale ressaltar que os intérpretes podem estar bem enquadrados no ambiente que estão, mas o tamanho da janela interfere no enquadramento dos intérpretes no momento da transmissão

Por fim, evidenciamos que embora a inserção da janela de Libras seja um avanço para a acessibilidade linguística das pessoas surdas, ainda são observadas inadequações técnicas que podem comprometer a compreensão das informações durante a interpretação.

Conclusão

Com relação ao objetivo geral deste trabalho concluímos que embora todas as Câmaras de vereadores analisadas possuam o recurso da janela de Libras e que muito embora todas tenham o objetivo de assegurar a acessibilidade comunicacional às pessoas surdas, existem diferenças importantes quanto à qualidade da exibição e do espaço de sinalização.

Os resultados mostram que nenhuma das janelas analisadas atende totalmente aos parâmetros e recomendações estabelecidas pela NBR 15.290/2016, apresentando inadequações quanto às dimensões, ao posicionamento na tela e ao enquadramento do intérprete na tela e a visualização destes.

As Câmaras Municipais de Caicó, Natal e Parnamirim destacam-se pela melhor organização do espaço destinado ao intérprete, possibilitando maior visibilidade dos sinais por meio de janelas com dimensões mais adequadas. Em contrapartida, as transmissões das Câmaras de Pau dos Ferros e Governador Dix-Sept Rosado apresentaram as maiores limitações em relação à disposição da janela, à iluminação e ao posicionamento na tela, aspectos que podem comprometer significativamente a acessibilidade da informação para os usuários da Libras. Já a Câmara Municipal de Mossoró apresentou condições satisfatórias de iluminação; entretanto, os recortes nas laterais da janela reduziram

consideravelmente a área destinada a sinalização em Libras, prejudicando sua visualização dos sinais e a compreensão por parte dos surdos do conteúdo transmitido.

Sugere-se uma modificação quanto a área ocupada pela Janela de Libras, ampliando-a sua largura e comprimento. Recomenda-se ainda a observância ao posicionamento da janela, a iluminação e o enquadramento do intérprete para possibilitar a visualização dos sinais e garantir a compreensão dos conteúdos pelos usuários surdos.

A pesquisa demonstra que a janela de Libras por si só não funciona como recurso de acessibilidade. Faz-se necessário que os setores responsáveis pelo audiovisual das Câmaras sigam as recomendações previstas.

Referências

ABNT. NBR 15.290 – **Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução em Língua Brasileira de Sinais de texto informativo televisivo: reflexões sobre o processo. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 131–150, 2011. DOI: 10.14393/DL7-v4n1a2010-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11527>. Acesso em: 21 maio. 2026.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **O visual na educação de surdo**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/eb1ea887-bd7e-4d1f-b0bb-757552eefbc5/O%20VISUAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDO.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 2015. INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2026.

BRASIL, Ministério das Comunicações. Portaria nº 310, de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília, 27 jun. 2006. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310>. Acesso em: 08 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2026.

NASCIMENTO, Vinícius. Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, [S. l.], v. 41, n. esp. 2, p. 163–201, 2021. DOI: 10.5007/2175-7968.2021.e84362. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/84362>. Acesso em: 2 jun. 2026.

NAVES, Sylvia Bahiense *et al.* (org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/documentos-e-publicacoes/documentos/minc-guia-para-producoes-audiovisuais-acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-2016.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2026.

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. Disponível em: https://dn721907.ca.archive.org/0/items/metodologia-do-trabalho-cientifico/Capa_Associacao_Pro_Ensino_Superior_em_N.pdf. Acesso em: 28 maio 2026.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10920**, de 2021. Institui a inclusão de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos telejornais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e nas propagandas e programas institucionais do Governo Estadual, e dá outras providências. Natal, RN, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rn/lei-ordinaria-n-10920-2021-rio-grande-do-norte-institui-a-inclusao-de-interpretres-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-nos-telejornais-no-ambito-do-estado-do-rio-grande-do-norte-e-nas-propagandas-e-programas-institucionais-do-governo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02 jun. 2026.

ROSADO, L. A. da S.; GOMES, E. P. Aplicação da gramática visual para a análise composicional de Janelas de Libras: designers-artesãos e suas soluções visuais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e18/1–24, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86850. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86850>. Acesso em: 2 jun. 2026.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão**: os ouvintes no mundo dos surdos. os ouvintes no mundo dos surdos. 2000. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_Muller_Invertendo_epistemologicamente_problema_inclusao_ouvintes_-mundo_surdos_2000.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

VIEIRA, Maria Izaete Inácio. **Acessibilidade sem esforço para surdos**: janela de libras ou legenda? uma análise dos instrumentos de acessibilidade para surdos usados no filme “o grão”. Janela de libras ou legenda? Uma análise dos instrumentos de acessibilidade para surdos usados no filme “o grão”. 2012. Disponível em: <https://publicacao.copels.com.br/index.php/tilsp/article/view/835/310>. Acesso em: 08 jun. 2026.

A INSERÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PRIVADA LOCALIZADA EM PARNAMIRIM-RN

Wláudia Barbosa Oliveira Lins de Araújo; Pedro Luiz dos Santos Filho
wlaudiaaraujo2@gmail.com; pedro.filho@ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Esse trabalho surgiu a partir de uma experiência com alunos ouvintes do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano em uma escola privada localizada em Parnamirim/RN. A escola, pensando na acessibilidade, oferta para seus alunos o componente curricular de Libras mesmo sem alunos surdos matriculados. O objetivo principal da escola era favorecer em algum momento da vida a comunicação entre surdos e ouvintes.

Dito isso, a escola cumpre um papel social importante à inclusão valorizando a diversidade linguística. Nesse contexto, surge a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva que tem como base a inclusão em classes e escolas comuns da rede regular, com o apoio necessário à participação, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes. A Constituição brasileira propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação não apenas como um direito de todos, mas como um dever fundamental compartilhado pelo Estado e pela família, e a mesma exige a colaboração de toda a sociedade. Não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção. Seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação.

No contexto do Ensino Fundamental, a inserção da Libras no processo educacional de alunos ouvintes contribui para a construção de um ambiente escolar mais acessível e colaborativo. O contato com essa língua amplia as possibilidades de interação entre diferentes grupos linguísticos, favorecendo o reconhecimento das especificidades da comunidade surda e a valorização da diversidade humana.

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência pedagógica vivenciada no ensino de Libras para estudantes ouvintes, em um contexto de ensino regular de uma instituição privada, destacando suas contribuições para a inclusão e a valorização da diversidade linguística em um espaço predominantemente ouvinte.

Método

Em termos metodológicos, esse estudo classifica-se como qualitativo, tendo como base procedimentos do relato de experiência. Além de um levantamento bibliográfico sobre o tema no portal de periódicos da CAPES na qual foram encontrados vários artigos sobre o ensino de Libras para ouvintes. Conforme aborda Silva (2016), a inserção dessa disciplina no currículo escolar tem como objetivo permitir que os educandos tenham contato com outra cultura, com as diversidades e aprendam a respeitar as diferenças, além de prepará-los para o mercado de trabalho. As informações obtidas constituíram subsídios para construção deste texto, destacando a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais para estudantes ouvintes.

Portanto, para atingir os objetivos propostos neste trabalho para o ensino de Libras com os estudantes ouvintes, foram utilizadas metodologias que valorizam a Libras como língua visual-espacial e que promovessem a interação entre as crianças ouvintes e a comunidade surda. Destacamos quatro métodos que possibilitaram a inserção da Libras no contexto educacional de crianças ouvintes. No primeiro passo, foi realizado o ensino do alfabeto manual e dos números em Libras, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre letras e números. No segundo passo, foi proposta uma atividade com o vocabulário trabalhado em aula, como, por exemplo, a tentativa de escrever o próprio nome por meio da datilologia². Como o objetivo era promover a interação entre surdos e ouvintes, a terceira etapa consistiu no ensino de vocabulário relacionado a cumprimentos, como dizer e perguntar o nome. Por fim, na quarta etapa, foi promovido o encontro entre crianças ouvintes e uma criança surda. A comunicação mostrou-se satisfatória, pois as crianças ouvintes tomaram a iniciativa de interagir. O ensino de Libras foi conduzido de forma dinâmica, com o uso de diferentes recursos. Isso porque a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por crianças ouvintes deve ocorrer de maneira lúdica, utilizamos ainda, músicas, poesia e contação de histórias, respeitando as características visuais da língua e as especificidades do desenvolvimento de cada educando. Também foram utilizados jogos pedagógicos visuais, como dominós, jogos da memória, quebra-cabeças e atividades de associação entre sinais, imagens e palavras. Esses recursos estimulavam a atenção à percepção visual e a memorização dos sinais, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Nesse contexto, a minha atuação como mediadora do processo de aprendizagem foi proporcionar experiências que favorecessem a comunicação, a quebra de barreiras, à inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural da comunidade surda no ambiente escolar majoritário ouvinte.

2 A datilologia, também chamada de alfabeto manual, é um recurso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) usado para representar letras e números com as mãos, bastante utilizado para representar os nomes das pessoas.

A experiência relatada foi desenvolvida em uma instituição de ensino privada localizada no município de Parnamirim/RN, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. A proposta teve como objetivo promover o contato inicial dos estudantes ouvintes com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizando metodologias diversificadas e adequadas às diferentes faixas etárias. Com as turmas do 1º e 2º ano, foram utilizadas estratégias lúdicas, tendo como recurso principal, música infantil, a que se destacou mais foi a música “Baby Shark” (Tubarão Bebê) em Libras. Por se tratar de uma canção já conhecida pelas crianças, com letra e melodia familiarizadas, o processo de aprendizagem dos sinais básicos ocorreu de maneira mais acessível e significativa, favorecendo a associação entre movimento, expressão corporal e comunicação visual.

Com as turmas dos anos seguintes, foram desenvolvidas atividades envolvendo jogos pedagógicos, dinâmicas interativas e contação de histórias, buscando despertar a curiosidade e ampliar o interesse dos estudantes pela aprendizagem dos sinais. Para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, foi elaborada uma apostila com um minicurso introdutório de Libras, contemplando conteúdos como alfabeto manual, números, cores, vocabulário básico, diferenças entre língua e linguagem, além da desconstrução de alguns mitos relacionados à Libras e à comunidade surda. Esses recursos possibilitaram uma organização progressiva dos conteúdos, contribuindo para que os estudantes compreendessem a Libras não apenas como um conjunto de gestos, mas como uma língua com estrutura própria e importância social.

Essas práticas encontram respaldo na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu ensino e difusão, e nos princípios inclusivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e da BNCC.

Resultados Preliminares

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se grande envolvimento e participação dos estudantes, que demonstraram interesse em aprender e utilizar os sinais em situações do cotidiano. Apesar da limitação da carga horária, com apenas duas aulas mensais, os momentos vivenciados possibilitaram experiências significativas de aproximação com a comunidade surda. A primeira atividade do encontro com a turma de crianças ouvintes possibilitou atingir o objetivo proposto, uma vez que elas tomaram a iniciativa de interagir com a criança surda. Após esse momento, muitas delas relataram novos encontros com outras pessoas surdas.

O acesso dos estudantes ouvintes à Libras no ensino fundamental representa uma possibilidade de redução das barreiras comunicacionais e de

fortalecimento da inclusão dos estudantes surdos no espaço escolar, de acordo com (Moret; Rocha; Mendonça, 2021). Alguns alunos relataram situações em que encontraram pessoas surdas e conseguiram realizar uma primeira interação utilizando sinais básicos, como o cumprimento “oi”, evidenciando a relevância desse contato inicial para a construção de atitudes inclusivas, respeito à diversidade linguística e ampliação das possibilidades de comunicação.

De acordo com os resultados deste trabalho, o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como segunda língua para estudantes ouvintes proporciona a aquisição de uma segunda língua do país. De acordo com Quadros (2005) em uma perspectiva “aditiva”, saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos políticos, sociais e culturais. As crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais.

Conclusões preliminares

E o ensino de Libras para estudantes ouvintes pode apresentar reflexos positivos no cotidiano do aprendiz, visto que famílias ouvintes podem ser constituídas também por parentes surdos. Surgindo assim, a necessidade em aprender Libras para se comunicar melhor e integrar o indivíduo surdo à realidade do âmbito familiar. Pois os surdos têm as mesmas necessidades dos ouvintes e precisam estar inseridos em uma sociedade que os compreenda.

Diante do exposto, o ensino de Libras para todos estava alinhado à legislação vigente sobre inclusão, mesmo com a inexistência da disciplina no currículo escolar como obrigatória, a escola cumpriu um papel social importante para inclusão de pessoas surdas.

A educação de surdos era compreendida a partir da educação especial porque estava alinhada à legislação vigente sobre inclusão em escola comum amparada pela educação especial sendo uma modalidade de ensino e um instrumento de inclusão.

Nesse contexto, estudantes com deficiências podem ter acesso a serviços voltados às suas especificidades no ambiente de escolas regulares. As pesquisas sobre o ensino de Libras para ouvintes concentram-se na promoção da inclusão escolar e social, no desenvolvimento da empatia e nos desafios cognitivos para aprender uma língua de modalidade visual-espacial. O ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais têm conquistado cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, nos fazendo refletir sobre o crescente reconhecimento da importância da inclusão linguística e social da comunidade surda. Nesse contexto, observa-se um aumento significativo na demanda por profissionais qualificados para o ensino da Libras, tanto para estudantes surdos quanto para os estudantes ouvintes, deixando de forma clara a necessidade de

ampliar as oportunidades de formação nessa área.

Embora os avanços relacionados às leis que dão respaldo, especialmente aqueles relacionados ao fortalecimento da Libras nos sistemas educacionais, representam importantes conquistas, é fundamental que tais garantias saiam do papel e cheguem a realidade dessa população que necessita das escolas bilíngues, de inserir a Libras como componente curricular obrigatório nas escolas de ensino regular tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas, possibilitando que o ambiente escolar contribua não apenas com a formação de uma sociedade inclusiva e acessível, mas também que possa contribuir com a redução das barreiras da comunicação entre surdos e ouvintes, fortalecendo o respeito à diversidade linguística, cultural e humana.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; LACERDA, Lúcia Loreto. **Parâmetros de ensino em língua Brasileira de sinais como L2**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

BARBOSA, Giovani de Souza. **EDUCAÇÃO DE SURDOS E A BNCC: ENCONTROS E DESENCONTROS**. 2019. 29 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000cc84.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2001.

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.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 28 ago. 2020.

MENEZES, Pedro. O que é Inclusão Escolar: conceito e desafios. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/inclusao-escolar-conceito-desafios/>. Acesso em: 11 jun. 2026

MOURA, D. R.; PALAZZO, T. B. M. Desafios no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 4, n. 4, p. 348–365, 2018. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/371>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MORET, Márcia Cristina Florencio Fernandes; ROCHA, Alexia Cabezas Cabezas da; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. A necessidade da disciplina de Libras no ensino fundamental. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 828-848, 2021. DOI: 10.18554/ifd.v8i4.5138. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5138>. Acesso em: 15 jun. 2026.

QUADROS, R. M. DE. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 141–161, maio 2006.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. DA S.; SILVA, C. C. B. da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217022, 2020.

SECADI. **Governo institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 11 nov. 2001.

VIDRAGO, Lucimara Thais de Souza; SANTOS, Ednéia Natalino da Silva. Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Municipal de Cuiabá-MT: Desafios e Possibilidades. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)*, 29, 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 28-42. ISSN 2447-8776.

MATERIAIS DIDÁTICOS TÁTEIS DE TOPOLOGIAS DE REDES DE COMPUTADORES EM BRAILLE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Alex Santos de Oliveira^{1,2}; João Elias Vidueira Ferreira²
alex.oliveira@ifpa.edu.br

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Tucuruí

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência visual nos diferentes níveis de ensino constitui um dos grandes desafios contemporâneos da educação, sobretudo quando se considera o acesso equitativo ao conhecimento técnico e científico. Documentos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) asseguram esse direito à educação.

Segundo Manzini (2025), no Brasil houve nos últimos anos um grande avanço no uso de Tecnologia Assistiva em Educação. Nesse contexto, os recursos táteis assumem papel mediador fundamental, ao traduzir informações predominantemente visuais para a modalidade do tato. A literatura tem destacado a relevância dessas adaptações: Loch (2008) discute a cartografia tátil como instrumento de leitura espacial para deficientes visuais, enquanto Fragata e Mangas (2018) abordam a ilustração como ferramenta de comunicação acessível. Apesar dos avanços, observa-se ainda escassez de materiais didáticos táteis voltados a conteúdos técnicos específicos, como as topologias de redes de computadores.

A importância de se ensinar topologia de redes de computadores em um curso de informática está no fato de que esse assunto diz respeito à forma como os computadores estão dispostos, conectados e como os dados são transmitidos. Isso impacta diretamente na estabilidade, eficiência e segurança no sistema computacional operado em rede. Como destaca Alencar (2010), no mundo globalizado o uso das tecnologias é imprescindível, pois elas facilitam as tarefas diárias. Grande parte das tecnologias de uso cotidiano — como aplicativos de mensagens, redes sociais e serviços bancários — opera sobre redes de computadores.

Portanto, esse é um assunto crucial na formação de um profissional de informática. No entanto, considerando que o ensino desse assunto perpassa

pela visualização da organização espacial e lógica dos computadores, torna-se necessário adaptar para as pessoas com deficiência visual a representação visual das várias topologias de computadores existentes.

Diante dessa lacuna, o presente trabalho propõe o desenvolvimento de materiais didáticos táteis sobre topologias de redes de computadores para estudantes com deficiência visual, produzidos no *software* Monet e impressos em braille. A iniciativa, desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Tucuruí, alinha-se ao compromisso institucional com a inclusão social e educacional e com a democratização do acesso ao conhecimento.

Muitos conteúdos curriculares — em especial os da área de Informática e de Redes de Computadores — são intensamente apoiados em representações visuais, como diagramas e esquemas, o que tende a restringir a participação plena do estudante cego ou com baixa visão no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a produção de recursos táteis no contexto da educação profissional e tecnológica assume caráter estratégico, na medida em que viabiliza a permanência e o êxito acadêmico de estudantes com deficiência visual em cursos da área de Informática.

Objetivo

O objetivo geral deste trabalho consistiu em desenvolver materiais didáticos táteis sobre topologias de redes de computadores, em braille, destinados a estudantes com deficiência visual. Como objetivos específicos, definiram-se: (i) realizar pesquisa bibliográfica acerca de recursos táteis e do conteúdo de topologias de redes a ser adaptado; (ii) selecionar as topologias a serem adaptadas; (iii) desenvolver e testar materiais adaptados em relevo tátil e legenda em braille voltados para ensinar topologia de redes de computadores aos estudantes com deficiência visual.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, de natureza qualitativa, de caráter exploratório. Ela foi desenvolvida no IFPA, Campus Tucuruí, e teve início com a pesquisa bibliográfica sobre topologias de redes de computadores, etapa que subsidiou a posterior criação das imagens táteis. Entre as topologias utilizadas nas redes de computadores, destacam-se sete tipos principais: ponto a ponto, barramento, anel, estrela, malha, árvore e híbrida. Assim, foram selecionadas, para adaptação, essas sete topologias (Quadro 1). Na adaptação dos materiais, utilizou-se o *software* Monet para a elaboração das imagens táteis, e a impressão foi realizada em impressora braille, adotando-se o papel no tamanho A4, cor branca, gramatura 120 g/m². O desenvolvimento das imagens táteis baseou-se

na comparação com representações visuais convencionais das topologias, que foram adaptadas para o relevo tátil por meio do referido software.

Quadro 1 – Tópicos de Informática e Tecnologia Assistiva contemplados neste trabalho

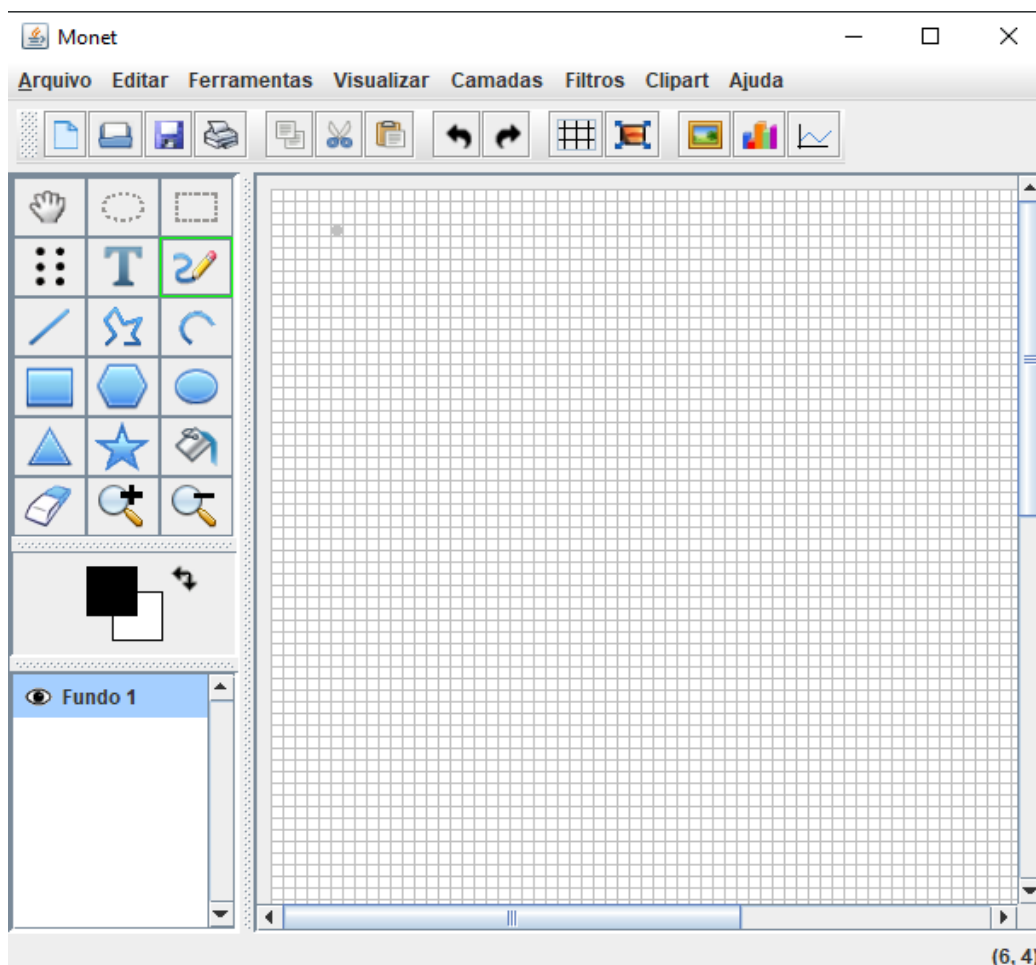
INFORMÁTICA	TECNOLOGIA ASSISTIVA
• Topologia ponto-a-ponto • Topologia de barramento • Topologia em anel • Topologia em estrela • Topologia em malha • Topologia em árvore • Topologia híbrida	• Código braille • Desenho tátil • Software Monet • Papel braille • Impressora braille • Leitura tátil • Audiodescrição

Fonte: os autores (2026).

Software Monet

Conforme o portal Acessibilidade Brasil ([s.d.]), o Monet é um *software* destinado ao desenho de gráficos em impressora braille. Trata-se de uma ferramenta open source, disponibilizada pelo referido portal, e desenvolvida para a criação de desenhos táteis simples, permitindo a confecção de figuras, gráficos, fórmulas e outros elementos em relevo conforme a necessidade. O Monet possibilita ainda inserir textos em braille junto ao desenho, o que enriquece com informações aquilo que está sendo representado. Sua execução em sistema operacional Windows requer a instalação prévia do ambiente Java.

A impressão dos desenhos produzidos com o *software* Monet foi realizada em impressora braille marca Index Everest DV-4, capaz de imprimir texto e relevos em papel mais encorpado, por meio de agulhas que produzem ranhuras em ambas as faces da folha. A Figura 1 ilustra a área de trabalho do *software* Monet, com os recursos disponíveis para a criação dos desenhos táteis.

Figura 1 – Área de trabalho do *software* Monet

Fonte: Área de trabalho do *software* Monet, adaptado pelos autores (2026).

Na confecção das imagens táteis, procurou-se observar princípios destacados na literatura sobre percepção tátil, como a simplificação das formas, o espaçamento adequado entre os elementos e a definição clara de linhas e pontos, de modo a evitar a sobreposição de informações que comprometa o reconhecimento pelo tato (Silva, 2015). Além disso, utilizou-se o manual para adaptação de desenhos táteis de Ferreira *et al.* (2021).

Como observam Lima e Fonseca (2016), os recursos táteis devem ser adaptados ou construídos considerando as especificidades da leitura realizada pelas pessoas com deficiência visual, o que exige atenção tanto à fidelidade da representação quanto à sua legibilidade. Neste trabalho, cada topologia recebeu, ainda, identificação textual em braille, associando a representação gráfica à respectiva nomenclatura e favorecendo a autonomia do estudante na leitura do material. A Figura 2 apresenta as etapas do processo de adaptação das representações das topologias de redes para o formato tátil.

Figura 2 – Etapas da adaptação das representações dos tipos de redes de computadores para aluno com deficiência visual



Fonte: os autores (2026).

Procedimentos de desenvolvimento e avaliação

Após a produção, os materiais didáticos adaptados passaram por avaliação para a correção de eventuais falhas que pudessem dificultar o manuseio tátil; algumas imagens precisaram ser refeitas por não atenderem aos padrões de leitura tátil. Os materiais desenvolvidos foram testados com uma pessoa com deficiência visual (baixa visão, decorrente de retinose pigmentar identificada a partir dos sete anos de idade, após acidente). O participante era do sexo masculino, maior de idade, e possuía formação em curso técnico de ensino médio e em curso superior, ambos na área de informática.

O participante possui histórico de inclusão educacional marcado por período de afastamento de aproximadamente dezoito anos, ocorrido entre a sua adolescência e a sua vida adulta. Esse afastamento dos estudos se deu justamente em decorrência da ausência de apoio (incluindo falta de materiais didáticos adaptados em braille) durante a escola básica. Essa foi uma realidade apontada por ele como sendo parte dos desafios iniciais naquele período; no entanto, essas barreiras foram superadas com o tempo, particularmente quando retornou aos estudos.

O instrumento de avaliação foi estruturado em cinco categorias. A Categoria 1 coletou informações pessoais do participante (gênero, faixa etária, tipo e idade de início da deficiência visual). A Categoria 2 levantou dados sobre escolaridade e experiências de inclusão educacional, incluindo relato sobre barreiras enfrentadas e medidas consideradas necessárias para a educação inclusiva. A Categoria 3 (pré-teste) registrou o conhecimento prévio do participante sobre topologias de redes, antes de qualquer contato com os materiais táteis, por

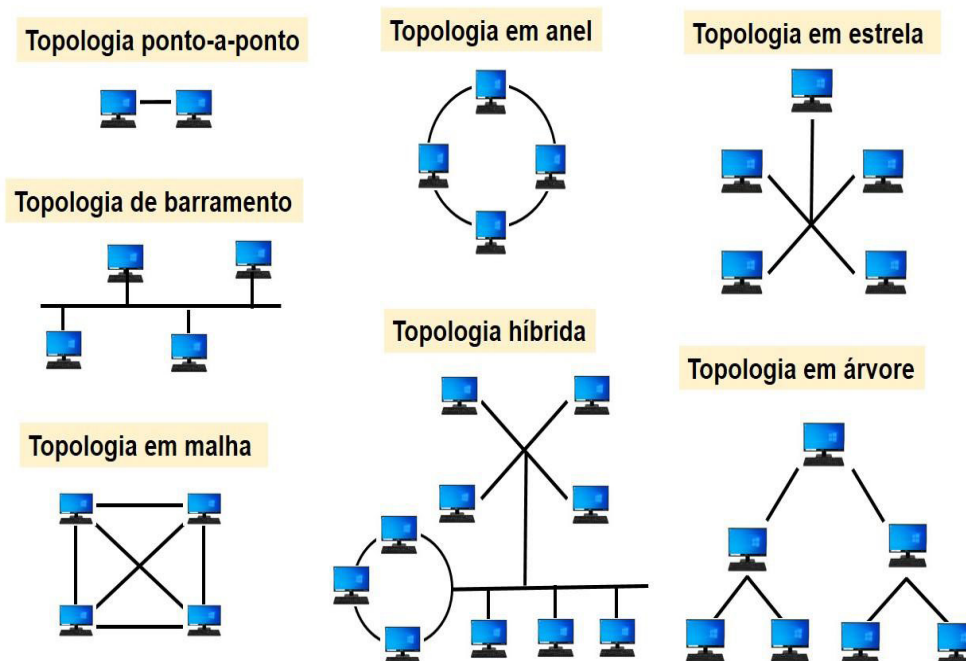
meio de duas questões abertas: definição de topologia de rede e descrição das topologias conhecidas e suas formas de conexão. A Categoria 4 compreendeu a avaliação dos desenhos táteis em três etapas: na Etapa 1, cada um dos sete desenhos foi apresentado individualmente ao participante para exploração tátil livre, registrando-se o tempo de exploração, a facilidade de compreensão (escala de cinco níveis: muito difícil a muito fácil) e sugestões de melhoria; na Etapa 2, após a exploração de todos os desenhos, foram feitas perguntas gerais sobre o tamanho dos materiais, a qualidade das linhas e das texturas e a qualidade das informações em braille (escala de satisfação de cinco níveis); na Etapa 3, os sete desenhos foram apresentados em ordem aleatória para que o participante identificasse cada topologia sem auxílio verbal. A Categoria 5 (pós-teste), aplicada após explicação oral mediada pelos materiais táteis, repetiu as mesmas questões conceituais da Categoria 3, permitindo comparar o conhecimento antes e após a interação com os materiais. Esse procedimento de caráter comparativo permitiu não apenas mensurar a evolução do conhecimento, mas também subsidiar o aprimoramento dos próprios materiais produzidos.

Resultados e Discussão

Os materiais didáticos táteis foram produzidos e testados, apresentando resultados satisfatórios. Foram confeccionadas topologias de redes ponto a ponto, anel, estrela, barramento, malha, árvore e híbrida por meio do *software* Monet e da impressora braille, contemplando tanto o desenho em relevo quanto a respectiva identificação textual em braille. A Figura 3 apresenta as representações visuais convencionais das topologias que serviram de referência para a adaptação, e a Figura 4 exhibe os materiais já produzidos em relevo tátil com legendas em braille.

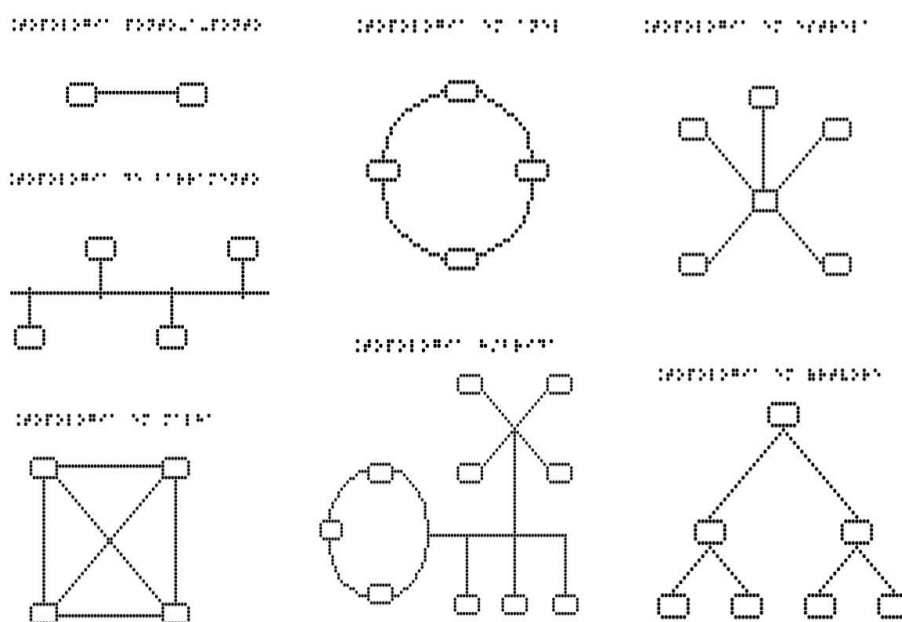
Sob a perspectiva pedagógica, observa-se que os materiais produzidos no *software* Monet e impressos em braille privilegiam o reconhecimento das estruturas e da disposição espacial dos nós da rede de computadores, favorecendo a compreensão das diferenças entre as topologias, por exemplo, o ramo único do barramento, o fechamento circular do anel, a concentração em um nó central na estrela e a combinação de arranjos na topologia híbrida. A leitura tátil dessas representações amplia o repertório do estudante e contribui para a compreensão dos conteúdos de fundamentos de redes.

Figura 3 – Topologias de redes de computadores, em caracteres visuais, que foram adaptadas para o aluno com deficiência visual



Fonte: os autores (2026).

Figura 4 – Topologias de redes de computadores, em relevo tátil e legendas em braille, após terem sido adaptadas para o aluno com deficiência visual



Fonte: Monet (adaptado pelos autores, 2026).

Na Categoria 3 (pré-teste — conhecimento prévio, antes da apresentação dos materiais táteis), o participante demonstrou familiaridade com o conteúdo de topologias de redes, citando espontaneamente as topologias em barramento, anel, estrela, malha e híbrida, descrevendo com precisão o modo de conexão dos equipamentos em cada uma delas. Tal resultado é consistente com o perfil do participante, que possui formação profissional em informática.

Na Categoria 4 (avaliação individual dos desenhos táteis — Etapa 1), o participante explorou tatilmente cada uma das sete topologias e respondeu às questões relativas ao tempo de exploração, à facilidade de compreensão e às sugestões de melhoria. Os tempos de exploração registrados foram: ponto a ponto (6 s), barramento (11 s), anel (5 s), malha (24 s), árvore (22 s), estrela (14 s) e híbrida (43 s). Quanto à facilidade de compreensão, cinco das sete topologias foram avaliadas como “fácil” (ponto a ponto, barramento, anel, estrela e árvore) e duas como “neutro ou moderado” (malha e híbrida), resultando em índice favorável de compreensão imediata. O Quadro 2 sintetiza os resultados por desenho.

Quadro 2 – Avaliação individual dos desenhos táteis pelo participante.

Topologia	Tempo (s)	Facilidade	Sugestão de melhoria
Ponto a ponto	6	Fácil	Sim — incluir mais pontos
Barramento	11	Fácil	Sim — identificar tipo de conector
Anel	5	Fácil	Não
Estrela	14	Fácil	Sim — identificar tipo do concentrador
Malha	24	Moderado	Sim — incluir concentrador/roteador
Árvore	22	Fácil	Sim — destacar nó raiz/administrativo
Híbrida	43	Moderado	Não

Fonte: os autores (2026).

As topologias avaliadas como “moderado” foram malha e híbrida, que correspondem justamente àquelas de maior complexidade estrutural, com mais elementos gráficos e rotas múltiplas. O maior tempo de exploração registrado foi o da topologia híbrida (43 s), seguido da malha (24 s) e da árvore (22 s). Os menores tempos corresponderam às topologias mais simples: anel (5 s) e ponto a ponto (6 s). Esses dados são coerentes com a densidade de informações representadas em cada desenho, o que confirma a necessidade de atentar para a simplicidade e o espaçamento adequado dos elementos nas representações táteis, conforme destacado por Silva (2015).

As sugestões de melhoria oferecidas pelo participante são tecnicamente relevantes e indicam leitura crítica dos materiais. Para a topologia em estrela, o participante sugeriu a identificação explícita do tipo de equipamento concentrador (switch, hub ou roteador), argumentando que essa informação é determinante para inferir o porte da rede — um roteador doméstico geralmente possui poucas

portas, ao passo que um switch gerenciado pode ter vinte e quatro ou mais. Para o barramento, sugeriu a representação do tipo de conector empregado na ligação dos nós ao cabo (conector BNC para cabo coaxial ou RJ-45 para par trançado). Para a malha e para a topologia em árvore, indicou a necessidade de identificação de um dispositivo concentrador/roteador central e do computador raiz (nó administrativo), respectivamente.

Nessa Categoria 4, na sua Etapa 2 (perguntas gerais após a exploração de todos os desenhos), o participante avaliou positivamente o conjunto do material: o tamanho dos desenhos foi considerado adequado (sim); a qualidade das linhas e a diferenciação das texturas foram classificadas como “satisfeito”; e a qualidade das informações em braille recebeu a avaliação máxima (“muito satisfeito”), com o participante observando que as legendas permitiram identificar com clareza os elementos da estrutura de rede representada.

Já na Categoria 4, na Etapa 3 (identificação aleatória dos desenhos após a explicação), o participante identificou corretamente as sete topologias apresentadas em ordem aleatória — barramento, estrela, híbrida, ponto a ponto, anel, malha e árvore — alcançando índice de acerto de 100%. Esse resultado evidencia que, após a explicação mediada pelos materiais táteis, o participante foi capaz de discriminar e nomear cada representação com base exclusivamente na exploração pelo tato, sem nenhuma pista verbal adicional.

Na Categoria 5 (pós-teste — após a explicação e a exploração dos materiais), o participante apresentou definição mais precisa e abrangente do conceito de topologia de rede: “a forma pela qual os computadores estão conectados entre si”. Além disso, descreveu corretamente as sete topologias com caracterização precisa do modo de conexão em cada uma delas. Essa etapa de pós-teste superou em aproveitamento o pré-teste, em que havia descrito cinco topologias, com menor detalhamento da topologia em árvore e da de ponto a ponto. A comparação entre os dois momentos evidencia a contribuição dos materiais táteis para a consolidação e a ampliação do conhecimento conceitual sobre topologias de redes, corroborando a função mediadora dos recursos táteis destacada por Lima e Fonseca (2016).

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo desenvolver e avaliar materiais didáticos táteis sobre topologias de redes de computadores destinados a estudantes com deficiência visual. Os resultados obtidos permitem afirmar que o objetivo foi plenamente alcançado: foram produzidas sete representações táteis: ponto a ponto, barramento, anel, estrela, malha, árvore e híbrida por meio do *software* Monet e de impressora braille, contemplando relevo tátil e identificação textual em braille. O trabalho mostrou-se relevante por tratar de tema ainda

pouco explorado na literatura, tanto no âmbito científico e tecnológico quanto na prática pedagógica, evidenciando a necessidade contínua de produção de materiais táteis que apoiem o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual em conteúdos da área de Informática.

A avaliação realizada com o participante demonstrou resultados expressivos. A maioria dos desenhos táteis foi compreendida com facilidade já no primeiro contato. A qualidade das informações em braille e das texturas foi bem avaliada, indicando adequação aos padrões de legibilidade tátil. Após a explicação mediada pelos materiais, o participante identificou corretamente todas as sete topologias de forma autônoma. Ao final, ampliou também a descrição conceitual das topologias, evidenciando o ganho de aprendizagem proporcionado pelos materiais.

O *software* Monet, associado à impressão em braille, confirmou-se como instrumento acessível e eficaz para a confecção de representações táteis de conteúdos técnicos, ampliando as experiências de aprendizagem de estudantes com deficiência visual e contribuindo para a inclusão social e educacional no contexto da educação profissional e tecnológica. As sugestões de melhoria apresentadas pelo participante, especialmente a identificação explícita do tipo de concentrador na topologia em estrela e do tipo de conector na topologia de barramento fornecem subsídios concretos para o refinamento dos materiais em versões subsequentes, reforçando a importância da etapa de avaliação participativa na produção de recursos táteis.

A maior limitação desta pesquisa reside no caráter exploratório da avaliação, realizada com um único participante, o que não permite generalizar os achados. Como encaminhamentos para trabalhos futuros, recomenda-se: (i) ampliar o número de participantes, incluindo estudantes cegos e com baixa visão em diferentes níveis e modalidades de ensino; (ii) realizar refinamentos nos desenhos das topologias em malha e híbrida, priorizando simplificação e espaçamento adequado dos elementos, conforme sugerido pelo participante; (iii) incorporar a identificação dos tipos de conectores e de concentradores nos materiais revisados; e (iv) investigar a adaptação de materiais táteis para outros tópicos da área de Informática, como modelos de referência de redes (OSI e TCP/IP) e arquiteturas cliente-servidor. Conclui-se que a produção de materiais didáticos táteis em braille representa um caminho promissor para a garantia do direito à educação e ao acesso à informação pelas pessoas com deficiência visual, sobretudo no contexto da educação profissional e tecnológica.

Referências

ACESSIBILIDADE BRASIL. **Software Monet 1.0**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/joomla/software?id=685>. Acesso em: 14 mar. 2026.

ALENCAR, M. A. dos S. **Fundamentos de redes de computadores**. Manaus: CETAM/UFAM, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2026.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun. 2026.

FERREIRA, J. E. V.; PADILHA, M. V. da S.; MARTINS, R. M.; TRINDADE, M. E. C.; COSTA, D. K.; SUZUKI, J. C. **Manual de imagens para deficientes visuais**. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/611>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FRAGATA, N.; MANGAS, C. A ilustração como ferramenta de comunicação acessível: refletir sobre o lugar do outro. In: MAGALHÃES, F.; SOUSA, J.; LOPES, M. de S. P. (org.). **Reflexões sobre Patrimônio e Intervenção Artística**. [S. l.: s. n.], 2018. p. 68-78. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/4205>. Acesso em: 2 jun. 2026.

LIMA, P. C.; FONSECA, L. P. Recursos táteis adaptados ou construídos para o ensino de deficientes visuais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 13.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2., 2016, São João del Rei, MG. **Anais eletrônicos [...]**. [S. l.]: UniRede, 2016. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/anais/arquivos/Anais2016.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2026.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-cartografia_tatil-mapas_DV.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

MANZINI, E. J. Políticas Públicas e Tecnologia Assistiva: um Estudo com Foco no Financiamento Governamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0231, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HFMVhLWL7gnHRNVcygpgWbN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, F. C. P. da. **Percepção tátil de objetos do cotidiano**: estudo de caso no reconhecimento de formas geométricas e representação gráfica de cegos congênitos. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/39896>. Acesso em: 2 jun. 2026.

EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Alisson Breno da Silva Nunes; Elizabeth Romani
Alissonnunes377@gmail.com; elizabeth.romani@ufrn.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada a uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEESP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem como objetivo analisar os fatores que favorecem e promovem a autonomia de estudantes cegos no contexto da pós-graduação. Nesse percurso investigativo, emergiu a necessidade de realizar uma revisão de literatura, com o intuito de mapear estudos que se relacionam à temática da pesquisa, possibilitando a compreensão das produções científicas já desenvolvidas sobre o objeto investigado.

Ao descortinar o horizonte de pesquisas na área de interesse investigativo, encontrou-se estudos realizados e registrados no Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Julgou-se precioso também investigar a realidade local, no Repositório Institucional da UFRN - RI, isto é, buscar trabalhos desenvolvidos na universidade investigada, com o intuito de entender o que vem sendo pesquisado sobre a temática no contexto da pós-graduação, na tentativa de contribuir no avanço das discussões a partir do recorte adotado.

Objetivo

Este resumo busca identificar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, estudos discutem as experiências, desafios e possibilidades relacionadas ao processo de inclusão de estudantes cegos no ensino superior.

Método

Para a realização desta pesquisa utilizou-se uma revisão sistemática de literatura no final do segundo semestre de 2025. Dado início a caminhada pelas bases de dados e periódicos, encontrou-se uma quantidade expressiva de 244 trabalhos, utilizando os descritores “Deficiência visual” and “pós-graduação” and

“ensino”. Para a excelência da busca foi realizada um segundo levantamento com os seguintes descritores: “ceg*” and “pós-graduação” not “educação básica”.

Nessa direção, viu-se que o termo “deficiência visual” precisava ser revisto, pois abrangeria além da cegueira a pessoa com baixa visão, o que não seria de interesse da nossa investigação. Outra questão revista foi a exclusão de trabalhos que tratavam da temática no âmbito da educação básica, pois não é contemplada nesta investigação. Por esse motivo, utilizou-se o “not” para refinar o resultado dos trabalhos. Sendo assim, optou-se por utilizar os seguintes descritores: “ceg*” and “pós-graduação” not “educação básica”.

Elegeu-se como critério de inclusão trabalhos nacionais revisados por pares e que abordam os estudantes cegos no contexto da pós-graduação. Ademais, delimitou-se intervalo temporal de 2015 a 2025.

Resultados e Discussão

Após a aplicação dos filtros de busca, realizou-se uma nova etapa de levantamento, com resultados mais precisos. No Repositório Institucional (RI) da UFRN não foram identificados trabalhos relacionados à temática; no Portal de Periódicos da Capes foram encontrados 45 estudos, dos quais 2 apresentavam relação direta com a pesquisa; e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram localizados 32 trabalhos, sendo apenas 1 relacionado ao objeto investigado.

Assim, o levantamento inicial resultou em 77 produções acadêmicas. A partir da análise dos estudos identificados, foram selecionados 3 trabalhos para compor a revisão de literatura, sendo uma tese e dois artigos. O processo de seleção ocorreu em etapas: inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos, com o objetivo de excluir estudos que não apresentavam relação com a temática investigada; posteriormente, procedeu-se à leitura dos resumos e, quando necessário, da introdução dos trabalhos, a fim de verificar sua aproximação com os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, armazenou-se os trabalhos para a realização da leitura na íntegra, tendo em vista a aproximação com a presente pesquisa. Com a finalidade de elucidar os resultados obtidos, apresenta-se a seguir um quadro contendo os trabalhos selecionados e, na sequência, será realizada uma síntese apreciativa de cada um deles:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados por ano de conclusão/publicação

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTORIA
2024	Tese	Trajetórias de pessoas com deficiência visual nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação	Laís Perpetuo Colombo
2021	Artigo	Inclusão de estudantes cegos na pós-graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em educação profissional e tecnológica	Inge Renate Frose Suhr
2020	Artigo	Metodologia cega: uma proposta de metodologia inclusiva	Zeneide Pereira Cordeiro

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Colombo (2024) em sua tese de doutorado analisa as narrativas das trajetórias acadêmicas de egressos com deficiência visual de cursos de pós-graduação stricto sensu na área de Educação, em universidades federais situadas na região sudeste do Brasil. O estudo de Colombo (2024) aponta que os núcleos de acessibilidade foram os principais responsáveis por garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência visual.

O trabalho de Suhr (2021), objetiva relatar e problematizar os avanços alcançados na inclusão de estudantes cegos na pós-graduação stricto sensu, baseado no relato das vivências de professores e estudantes no decorrer de dois anos.

Cordeiro (2020) em seu artigo apresenta como objetivo geral demonstrar a trajetória da primeira estudante de Pós-Graduação com deficiência da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nesse trabalho, a autora relata a sua trajetória, destacando o processo de construção e execução de uma metodologia de pesquisa acessível para pesquisadores com deficiência visual.

Percebe-se que pouco, ou quase não se discute sobre a permanência e autonomia de estudantes cegos na pós-graduação, o que tem despertado e apontado para a necessidade de se deter sob essa temática.

A análise dos trabalhos selecionados evidencia que a produção científica sobre estudantes cegos na pós-graduação ainda é limitada, concentrando-se principalmente em aspectos relacionados ao acesso, à inclusão e às ações institucionais de apoio. Os estudos de Colombo (2024), Suhr (2021) e Cordeiro (2020) apresentam contribuições relevantes ao discutirem trajetórias acadêmicas, acessibilidade e experiências de inclusão, porém observa-se que a autonomia dos estudantes cegos ainda é pouco explorada.

Nesse sentido, identifica-se uma lacuna nas pesquisas quanto à compreensão dos fatores que favorecem ou limitam a autonomia desses sujeitos no contexto da pós-graduação, considerando suas próprias percepções

e experiências. Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar as investigações que ultrapassem a discussão das barreiras e dos recursos de acessibilidade, contemplando também o protagonismo, as estratégias de enfrentamento e as condições que possibilitam a participação acadêmica autônoma de estudantes cegos.

Conclusão

Conclui-se a partir dos dados levantados que o contexto da pós-graduação ainda é pouco explorado em relação a inclusão de estudantes cegos. Viu-se que a maioria das pesquisas estão relacionadas a educação básica, e quando se debruça do ensino superior, a presença é mais evidente nos cursos de graduação, embora ainda se congregue em poucas produções acadêmicas que visam dar visibilidade as vozes dos sujeitos com deficiência.

Referências

COLOMBO, Laís Perpetuo. **Trajetórias de pessoas com deficiência visual nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação**. 2024. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

CORDEIRO, Zeneide Pereira. Metodologia cega: uma proposta de metodologia inclusiva. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. 269-287, 2020.

SUHR, Inge Renate Frose. Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p.e11923, p. 1-12, dez. 2021. ISSN 2447-1801.

ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO E ATITUDES POR EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Elisabete Cristina Pereira Eches¹; Eduardo José Manzini²
elisabetechesacademico@gmail.com; eduardo.manzini@unesp.br

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Marília, IFPR - Londrina; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Marília e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Introdução

Desde o início do Movimento pela Inclusão de pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, o acesso desses sujeitos ao ensino regular foi crescente no Brasil. O Censo da Educação Superior, organizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), registra, desde o ano 2000, dados sobre esses estudantes, e apontou um aumento de matrículas neste nível de ensino em torno de 3000% entre o ano 2000 e 2023 (INEP, 2025). Tais dados evidenciam resultados positivos do Movimento e melhora nas condições de vida desses sujeitos, já que o Ensino Superior além da formação profissional contribui para a sua emancipação na Sociedade do Conhecimento.

Os dados do INEP também apontam que, entre 2000 e 2018, os estudantes com deficiência visual foram maioria entre os estudantes do público da educação especial nesse nível de ensino, alcançando a média de 34,31% (Martins; Leite; Lacerda, 2015; Eches, 2021). Deste modo, fez-se a opção por pesquisar a acessibilidade no Ensino Superior com egressos que possuem deficiência visual e acessaram este nível de ensino no ano posterior à publicação da Lei Brasileira de Inclusão, ou seja, 2016.

Este estudo é parte da pesquisa de Doutorado em Educação da autora principal, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília – São Paulo. Para o desenvolvimento da coleta de dados foi submetido um projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, em seguida o Comitê de Ética da Unesp de Marília aprovou tal pesquisa sob o Parecer Consubstanciado nº 7.438.246. Foi utilizada a “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência” – ESA - da professora Elaine Guerreiro, fruto de sua Tese de Doutorado em Educação Especial (Guerreiro, 2011).

A Escala de Satisfação e Atitudes foi respondida por 4 egressos do Ensino Superior que possuem deficiência visual. Por entender que o Materialismo Histórico de Karl Marx é uma teoria social que possibilita análises convergentes com os princípios da Educação Especial, se fez a escolha por essa como base teórica deste estudo.

Objetivos

Objetivo Geral: Analisar e discutir a acessibilidade no Ensino Superior a partir das percepções de egressos que possuem deficiência visual.

Objetivos específicos:

- Analisar e discutir a avaliação da satisfação de egressos com deficiência visual sobre o Ensino Superior;
- Analisar e discutir a avaliação de atitudes por egressos com deficiência visual do Ensino Superior.

Método

A ESA – Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência é um instrumento composto por três partes sendo: Parte A – dados de identificação, Parte B – dados socioeconômicos e Parte C – Escala de Satisfação e Atitudes.

Devido ao fato de os participantes terem deficiência visual fez-se a opção de desenvolver encontros presenciais visando facilitar a coleta por não necessitar da ajuda de terceiros, o que tem sido comum em ambientes digitais quando estes não são acessíveis. O instrumento foi lido, pela autora principal deste estudo, aos participantes que responderam verbalmente às perguntas apresentadas. Utilizou-se um gravador, um notebook e um celular para o registro das falas das entrevistas em áudio. Antes do início de cada coleta, o Termo de Consentimento e Assentimento, impresso em duas cópias foi lido pela autora principal e assinado por esta e pelo participante. Os participantes tinham a opção de receber o documento em meio digital acessível, mas optaram pelo documento impresso em tinta.

Como o instrumento foi elaborado há mais ou menos 15 anos, e destinado a estudantes com deficiência da UFSCar, algumas questões não tiveram registro de resposta por não se adequarem ao contexto dos entrevistados. Entretanto, foram lidas para o conhecimento deles. Questões com itens ausentes para avaliação, seja por não adequação ao contexto dos entrevistados, seja por não disponibilização pela IES não compõem as pontuações dos resultados nas questões de escala.

Guerreiro (2011) criou uma Matriz de Especificações na Parte C do instrumento com os seguintes fatores: Estrutural, Operacional, Psicoafetivo e Atitudes diante de Obstáculos (Guerreiro, 2011, p. 112). No texto do instrumento foi acrescentada a palavra "Satisfação" antes dos fatores Estrutural, Operacional e Psicoafetivo.

As respostas na Parte C do instrumento devem ser dadas em uma escala que vai de 1 a 7 dependendo da questão as respostas são crescentes ou decrescentes quanto aos adjetivos utilizados. Nas Partes A e B, as respostas são fechadas ou abertas, mas não têm atribuição de notas como na Parte C.

Alguns adjetivos utilizados para avaliar o grau de satisfação ou atitudes da Parte C foram: sempre e nunca, adequadas e inadequadas, acessíveis e inacessíveis. Quanto maior a pontuação numérica, maior a acessibilidade.

Serão apresentados resumidamente os resultados das Partes A e B do instrumento. Em relação a Parte C os resultados serão apresentados mais detalhadamente em relação aos 4 fatores de especificações. A seguir, apresentase os enunciados das questões da Parte C do instrumento, que se refere à Acessibilidade.

Satisfação estrutural:

1. O caminho até a minha sala de aula é;
2. Atravessar as vias internas no campus é;
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são;
4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são;
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são;
6. Os elevadores que eu utilizo nos prédios são;
7. Os espaços das salas de aulas são;
8. As portas de entrada das salas de aula são;
9. Os banheiros que utilizo são;
10. acessibilidade aos bebedouros é;
11. A acessibilidade aos telefones públicos é;
12. O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é;
13. O caminho até ao restaurante universitário é;
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é;
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na Universidade são;
16. O caminho até os serviços de Bancos é;
17. O caminho até os serviços de reprografia é;
18. O caminho até os serviços de alimentação é.

Satisfação operacional:

19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam;
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram;
21. O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi;
22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são;
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover;

- 24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas /urbanísticas;
- 25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é;
- 26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são;
- 27. O recurso humano oferecido na biblioteca é;
- 28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são;
- 29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes;
- 30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos no campus é;
- 31. Os recursos disponibilizados nas palestras e outros eventos são.

Satisfação psicoafetiva:

- 32. Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, era;
- 33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são;
- 34. É constrangedor me deslocar no campus;
- 35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é;
- 36. Sinto-me incluído na Instituição;
- 37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso;
- 38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.

Atitudes diante de obstáculos:

- 39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento;
- 40. Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no campus;
- 41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas;
- 42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido;
- 43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível;
- 44. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos;
- 45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso;
- 46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso;

47. Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do campus sem constrangimentos;
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição.

Finalizados os esclarecimentos sobre o método dá-se prosseguimento aos resultados e discussão.

Resultados e Discussão

Inicia-se a apresentação de resultados e discussão com os dados extraídos da Parte A do instrumento. Todos os 4 egressos que participaram possuem cegueira ou baixa visão em decorrência de doença congênita que evoluiu para baixa visão ou cegueira durante a infância ou adolescência. Todos eram naturais do estado do Paraná. Os 4 participantes eram homens com idades entre 26 e 56 anos. Ingressaram na Universidade entre 2016 e 2018. Havia 2 participantes que eram solteiros e 2 casados. Eles concluíram os cursos de: Letras- Português, Direito e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Toda a escolaridade básica dos participantes foi em escola pública regular.

As respostas dos participantes na Parte B da Escala de Satisfação, que trata sobre a análise socioeconômica, apontou que no geral, suas casas têm 1 eletrodoméstico de cada tipo, o que pode deduzir que são membros da classe trabalhadora. A escolaridade básica feita em escola pública já poderia confirmar essa afirmação. Contudo, um dos participantes fez seu curso em IES privada. Existe a possibilidade de isso ter ocorrido devido a pouca qualidade da educação básica no Brasil que dificulta o acesso ao Ensino Superior público (Favato; Ruiz, 2018). O “ajuste fiscal” (Simardi Neto 2020) o princípio norteador do neoliberalismo visando a diminuição de investimentos públicos em educação, tem sido muito utilizada ultimamente pelo governo e por meios de comunicação de massa. Este advém da Emenda Constitucional nº 95 que trata do “Teto dos Gastos Públicos” que obriga um maior controle fiscal em áreas extremamente necessárias do Estado como a educação, por exemplo (Brasil, 2016). Todavia, tal controle não leva em conta o aumento da demanda seja por novas necessidades educacionais ou aumento do público atendido.

Agora passamos a Parte C do instrumento. O fator Satisfação Estrutural é avaliado nas primeiras 18 questões do instrumento. No meio destas questões 8 não se aplicavam aos estudantes participantes ou o item não era disponibilizado. A pontuação média por questão foi de 5 pontos.

A avaliação mais baixa nesse bloco foi na questão 12 - “O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é” - a média ficou em 3. A questão 8 - “As portas de entrada das salas de aula são” – obteve a melhor avaliação

pelos participantes recebendo a média de 6,5 pontos. Na pesquisa de Dewes e Castro (2018), a participante, uma egressa cega, afirmou que “[...] não basta ter acesso aos prédios, a locomoção no interior integra os aspectos físicos que interferem na autonomia e independência de deslocamento das pessoas cegas.” (Dewes; Castro, 2018, p. 171). Deste modo, a acessibilidade física interna da universidade foi uma dificuldade enfrentada pelos participantes e pode ter interferido negativamente em seu percurso acadêmico.

O fator Operacional é apresentado nas questões 19 a 31. Dentre as 13 questões que compunham essa parte do instrumento 9 delas não foram avaliadas por todos ou por pelo menos um dos participantes devido à ausência do item avaliado, ou sua não disponibilização, ou não necessidade de uso. Esse resultado indica que diversos itens a respeito de deslocamento e comunicação não existem nas instituições avaliadas. A nota média avaliativa neste bloco foi a menor de todos, 3,43 pontos.

Cabe evidenciar que a questão 29 – “Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes” - teve como avaliação a menor média, 1,5 pontos. Nesta questão, o adjetivo utilizado foi “totalmente” associado ao valor 1 e “parcialmente” associada ao valor 7. Portanto, pode-se inferir que os participantes avaliaram que seu êxito acadêmico sofre grande influência da acessibilidade física. A lógica do Capital compreende que “relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro” e acessibilidade física não é fonte de lucro do ponto de vista do Capital (Engels, 2010, p. 308).

Por conseguinte, ao responderem à questão 26 – “Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas” - os 4 participantes avaliaram com as pontuações mais altas deste bloco culminando em uma média de 5 pontos. A educação é um dos melhores investimentos que uma nação pode fazer podendo refletir em outros aspectos sociais. Um exemplo disso é a Coreia do Sul, que ao investir em educação também teve um rápido crescimento econômico (Unifor, 2022). Entretanto, no Brasil os cortes de recursos constantes na educação, principalmente após a emenda constitucional do “Teto de Gastos” acaba por refletir no percurso acadêmico dos participantes desta pesquisa.

O terceiro fator de especificações trata sobre a Satisfação Psicoafetiva. Neste bloco foram avaliadas 7 questões. Tendo início na questão número 32 e término na questão número 38. Essa foi a única etapa, na qual todos os participantes avaliaram todos os itens. A pontuação média por questão foi de 6 pontos.

Neste bloco a questão 36 – “Sinto-me incluído na instituição” - teve a menor pontuação, 5,5 pontos. Dessa maneira, é possível afirmar que o sentimento de não inclusão está presente na realidade vivenciada pelos participantes. Provavelmente as avaliações baixas nos itens dos fatores Estrutural

e fator Operacional podem estar influenciando esta avaliação. Haja vista que a desigualdade é a base do Capitalismo (Wood, 2001, Marx; Engels, 2010), o não atendimento às necessidades de acessibilidade estrutural e operacional permite a manutenção dessa desigualdade gerando o sentimento de exclusão.

A questão 35 – “Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é” - teve a maior pontuação 6,5 pontos de média. Essa avaliação indica uma boa participação do egresso no curso.

As Atitudes diante de Obstáculos foi a temática do último bloco de questões. A primeira questão é a de número 39 e finaliza na questão 48, portanto, 10 questões. Contudo uma questão não se aplicava a realidade dos participantes. A média por questão foi 6,27. Todas as questões obtiveram pelo menos uma avaliação máxima, 7, e 5 questões receberam 7 de todos os participantes. Portanto, a maior pontuação dada pelos participantes foi nesse bloco, o que demonstra atitudes positivas.

De acordo com as questões já discutidas anteriormente, os participantes apontaram diversas dificuldades em seu processo inclusivo acadêmico. Todavia, a questão 41 - Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas” - apresentou a menor pontuação. Os participantes avaliaram com a média 4,75. Os adjetivos da escala nessa questão eram “nunca” para a nota 1, e “sempre” para a nota 7.

Enquanto que a questão 40 – “Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no campus” – foi uma das questões que teve a maior pontuação média 7. O que mostra que os participantes apesar das dificuldades não estão judicializando suas demandas, mas sempre as levam aos setores responsáveis da universidade.

A população de pessoas com deficiência no Brasil é de 8,9% (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2023), o esperado seria que essas pessoas não passassem por dificuldades em seu processo inclusivo no Ensino Superior. Porém, no capitalismo “[...] a igualdade será definida como igualdade perante a lei” (Chauí, 2014, p. 84), então, é possível ver todo um arcabouço legal como garantia para a Inclusão, contudo, na realidade, esses direitos não se concretizam.

A pontuação máxima do instrumento é de 210 pontos incluindo apenas as questões que foram respondidas pelos 4 participantes. Porém, estes avaliaram em 162,25 pontos, 5,4 pontos por questão. Cabe ressaltar que 18 questões não foram respondidas por todos ou pelo menos 1 participante, dentre as 48 questões existentes.

Conclusão

Apesar de todos os participantes terem concluído seu curso superior, todos tiveram dificuldades em alguns dos fatores de satisfação apresentados na escala. Os fatores Estrutural e Operacional obtiveram a menor pontuação. Merecendo destaque o fator Operacional que ficou abaixo da metade da nota avaliativa máxima.

Os fatores Psicoafetivo e Atitudes diante de Obstáculos obtiveram as maiores pontuações. Se sobressaindo o fator Atitudes diante de Obstáculos que teve 5 de suas setes questões avaliadas com nota máxima por todos os participantes.

Os resultados evidenciaram que fatores ligados mais a questões tecnológicas que dependem de mais auxílio financeiro foram o gargalo que mais dificultou os processos inclusivos dos participantes. Porém, os fatores humanos apontaram pontuações mais elevadas, mostrando que mesmo com a falta de tecnologia, seja estrutural ou operacional, os membros da comunidade acadêmica estão buscando atender mais as demandas dos estudantes com deficiência visual que participaram desta pesquisa.

Considera-se que as matrículas de estudantes do público da educação especial no Ensino Superior apesar de terem tido um grande crescimento conforme os dados do Censo da Educação Superior, não estão possibilitando processos acadêmicos inclusivos para alguns desses estudantes conforme apontado neste estudo. Assim, os estudantes com deficiência visual são incluídos e excluídos ao mesmo tempo, e precisam de muita persistência para superar as adversidades e tornarem-se pessoas autônomas e independentes.

Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: Emenda Constitucional nº 95 (planalto.gov.br). Acesso em: 25 maio 2025.

CHAUÍ, M. **A Ideologia da competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. v. 3. (Aplicativo Kindle).

DEWES, Andiara; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Trajetória formativa de uma acadêmica cega em um curso de pedagogia: Tempos e espaços formativos em tempos de inclusão. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 1, p. 159-174, jan. – jun. 2018.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior:** análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

FAVATO, Maria Nilse RUIZ; Maria José Ferreira. Reuni: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 24 mar. 2025.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da Satisfação do Aluno com deficiência no Ensino Superior:** Estudo de Caso da UFSCar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise dos indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: [1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf](https://doi.org/10.1590/0013-71473438) (scielo.br). Acesso em: 18 abr. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura:** textos escolhidos. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC.** Brasília, 08 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 20 abr. 2025

SIMARDI NETO, Moacir. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.** Salvador: V. 12, N. 03, dez. 2020. P. 435-446. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31901/23937>. Acesso em: 24 abr. 2025.

UNIFOR. Universidade de Fortaleza. **Entrevista Nota 10:** Soleiman Dias e a educação no crescimento da Coreia do Sul. Fortaleza, 08 ago. 2022. Disponível em: <https://unifor.br/-/entrevista-nota-10-soleiman-dias-e-a-educacao-no-crescimento-da-coreia-do-sul>. Acesso em: 20 maio 2025.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Apoio: Capes – Programa de Excelência Acadêmica.

A TUTORIA INCLUSIVA NO PERCURSO ACADÊMICO DE UMA ESTUDANTE CEGA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CERES/UFRN

Maria das Graças Bezerra de Azevedo¹; Francileide Batista de Almeida Vieira²
gracasazevedo75@gmail.com

¹Curso de Pedagogia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ²Departamento de Educação, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

No contexto de efetivação das políticas educacionais inclusivas, em curso no Brasil, desde a década de 1990, as Instituições de Ensino Superior – IES, passaram a se organizar com vistas à garantia de condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação para promoção da aprendizagem e do respeito às diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

A educação inclusiva está embasada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto Nº 12.686 (Brasil, 2025), dentre outros marcos normativos. Visando se adequar às orientações legais, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN elaborou a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas, instituída através da Resolução 002/2022 – CONSEPE/CONSAD (UFRN, 2022).

Por meio dessa política, a UFRN criou uma Rede de Apoio para identificar e apoiar o percurso acadêmico de estudantes com necessidades específicas, conceito que se refere a pessoas: com deficiências, com Transtorno do Espectro Autista – TEA, com altas habilidades/superdotação, com transtornos específicos da aprendizagem, com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, com dificuldades secundárias de aprendizagem e com mobilidade reduzida.

A Rede de Apoio criada pela UFRN é organizada com uma estrutura que compreende a coordenação geral feita pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade – SIA, a Comissão Gestora de Inclusão e Acessibilidade e a Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade – CPIA, criada em cada centro da instituição, envolvendo professores, estudantes e servidores técnico-administrativos, contando com a representação de diferentes categorias que integram a comunidade do centro.

Conforme definido nessa Política, os estudantes que apresentam necessidades específicas devem solicitar apoio à SIA, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, dentro de prazo de 60

(sessenta) dias a partir do início de cada semestre letivo. Após a solicitação do apoio, servidores dessa secretaria realizam uma análise do pedido, com base na qual fazem a apreciação e deferimento da demanda.

Quando a solicitação é acatada, os profissionais da SIA responsáveis por esse processo elaboram um Parecer que contempla orientações pedagógicas e acadêmicas, o qual é destinado aos professores que trabalham com o estudante, bem como à CPIA do centro em que ele estuda. É importante frisar que o Parecer não é estático, pois o acompanhamento por parte da SIA e da CPIA se dá em todo o percurso acadêmico do estudante, podendo ser alterado de acordo com o contexto, os avanços e os desafios que surgem.

No processo de apoio aos estudantes que integram o público contemplado pela política de inclusão da UFRN, uma das ações que vem sendo realizada consiste no Programa de Tutoria Inclusiva, que se constitui como nosso objeto de estudo. Cavalcante (2022) a define como “[...] uma estratégia de ensino em que os estudantes colaboram mutuamente no processo de aprendizagem, tendo como benefícios tanto ganhos acadêmicos” (p. 33).

Assim, o presente trabalho apresenta informações construídas por meio de uma pesquisa autobiográfica, tendo como participante a primeira autora, sob a orientação da segunda, respectivamente, estudante e docente do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES. A primeira autora atuou como tutora de uma estudante cega, durante todo o seu percurso acadêmico no referido curso, tendo sido selecionada por meio de edital específico para o Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva.

Consideramos que o trabalho tem grande relevância por apresentar informações e reflexões sobre uma temática atual, que se constitui como uma alternativa que pode contribuir significativamente para o processo de inclusão de estudantes cegos ou com outras necessidades específicas no ensino superior. A escolha pelo método autobiográfico possibilita a narração reflexiva de pessoas que vivenciaram a experiência da tutoria inclusiva, apontando limites e potencialidades desse programa. Assim, inferimos que, por meio dos resultados da pesquisa, a UFRN poderá aprimorar cada vez mais esse programa.

Objetivo

Os objetivos definidos para o presente trabalho foram: descrever o processo de tutoria realizado no percurso acadêmico de uma estudante cega no CERES, como parte da política de inclusão e acessibilidade da UFRN e analisar limites e possibilidades da tutoria no processo de inclusão de uma estudante cega no ensino superior.

Método

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) é caracterizada pelo modo que o investigador se põe em um contexto específico para a sua área de pesquisa e nele, levanta informações que conduzem a conclusões com base na fundamentação teórica que possui. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Nessa perspectiva, Ludke e André (1986) apontam que uma das razões para que o investigador possa obter conhecimentos no contexto de investigação é que a imersão na realidade concreta oferece a abertura necessária para desvelar as singularidades que permeiam a vida humana e suas formas de existência.

No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica de eixos temáticos relacionados ao objeto de estudo. De acordo com Gil, esse tipo de pesquisa é “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2010, p. 50). Assim, é necessário ressaltar que as leituras realizadas foram imprescindíveis para o aprimoramento e para a fundamentação que perpassa o presente trabalho.

Considerando os objetivos traçados para a realização da pesquisa, compreendemos que a metodologia que mais se adequava para a sua execução seria a pesquisa autobiográfica, adotada como método na construção das informações. Em relação a essa abordagem de pesquisa, Marques e Satriano (2017) afirmam que a pesquisa autobiográfica é viável, válida e, além disso, muito apropriada no estudo sobre o ser humano, pois, por meio da narração e reflexão, possibilita o processo de enunciação e construção da realidade interna e externa, que se constitui, também, como um processo de autoformação.

Assim, com base nos objetivos, foram traçados indutores sobre os quais narramos a experiência, de modo analítico e reflexivo, estabelecendo relações com a revisão de literatura realizada, na busca por responder às indagações iniciais, que culminaram nos objetivos da pesquisa.

Resultados e Discussão

Contextualização da organização e designação da tutoria

Inicialmente, consideramos relevante destacar que as informações constantes nos resultados foram produzidas pela participante que é a primeira autora do texto, de forma autobiográfica. No ano de 2022, a SIA lançou o edital para a seleção de tutores destinados à participação no Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva, com vistas a acompanhar estudantes que integram o público contemplado na referida política. De acordo com o edital, os candidatos à vaga deveriam estar em níveis mais adiantados do curso. Contudo, considerando a singularidade da estudante cega, a presidente da CPIA do CERES solicitou a

flexibilização desse critério no edital, de modo a possibilitar a seleção de um tutor pertencente à mesma turma da estudante tutorada, visando facilitar o seu acompanhamento acadêmico, o que foi atendido pela SIA.

Dessa forma, a concessão dessa exceção mostrou-se fundamental, considerando as especificidades relacionadas à condição singular da estudante tutorada. A escolha de um tutor inserido na mesma sala de aula favoreceu o acompanhamento contínuo das atividades acadêmicas, bem como a mediação e a transmissão de informações de forma mais imediata e contextualizada, contribuindo significativamente para o processo de inclusão e aprendizagem da estudante.

A experiência de atuar como tutora de uma estudante cega foi desafiadora, pois eu não tinha conhecimentos prévios sobre como fazer a mediação para pessoas com essa condição. Para atender às demandas, já no primeiro semestre de tutoria, participei de cursos que ampliaram meu entendimento sobre o acompanhamento de pessoas com deficiência visual. Um deles foi sobre a criação de documentos digitais acessíveis, que me ajudou a organizar e fornecer materiais de leitura em formatos adaptados, facilitando o aprendizado da estudante. Também participei de um curso de audiodescrição, para aprender a descrever imagens, vídeos e pequenos trechos de filmes. Além disso, fiz um curso para aprender a escrever em Braille, possibilitando-me fornecer materiais adaptados e promover a autonomia da estudante. Esse processo também contribuiu significativamente para minha formação pessoal e profissional.

Limites e possibilidades identificados na experiência da tutoria

Durante minha participação no Programa de Tutoria Inclusiva, uma das principais dificuldades enfrentadas consistiu no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades da tutorada, uma vez que esse processo demandava intensa pesquisa, organização de ideias e elaboração de miniprojetos voltados à construção de materiais didáticos adaptados. Ademais, a conciliação de horários para a produção desses materiais mostrou-se desafiadora, tendo em vista o elevado nível de detalhamento exigido, o que implicava maior tempo de dedicação e atenção.

Durante o primeiro e segundo períodos letivos foram enfrentadas dificuldades, principalmente, em relação à acessibilidade arquitetônica e aos materiais digitais adaptados. No terceiro período a tutorada enfrentou dificuldades em relação à avaliação de escrita pelas crianças, especialmente na disciplina Processo de alfabetização I. Nesse sentido, para que ela pudesse ter êxito na disciplina, as estratégias criadas para a escrita foram a reprodução das letras com cola colorida, de maneira a se produzir um relevo, para que pudesse analisar e classificar as escritas dos alunos através do tato.

Por conseguinte, no quarto, quinto e sexto períodos, a tutorada seguiu enfrentando algumas dificuldades tais como: adaptação de materiais acessíveis e dificuldade no contexto arquitetônico. No quinto e, principalmente no sexto período, ela enfrentou dificuldade nas disciplinas Ensino de Matemática 1 e 2. Um dos conteúdos mais desafiadores, abordados nessas disciplinas, foi a Geometria, que trazia a necessidade de identificação de figuras. Nesse sentido, foram construídas, juntamente com uma colega de classe, figuras geométricas em 3D para que a tutorada pudesse identificar as características de cada uma delas, tais como o nome, arestas, vértices e faces.

Além disso, para o aprendizado de figuras planas, foram construídas figuras geométricas em papelão, coladas em uma folha A4 para que a colega cega pudesse sentir, através do tato, como eram formados as figuras planas e os formatos dos quadriláteros para saber diferenciá-los através de seu formato e características principais.

Durante o sétimo e o oitavo períodos, a tutorada desenvolveu estágio curriculares supervisionados em sala de aula, realizando atividades de observação e de regência. Desta forma, no exercício da tarefa de tutora, juntamente com a professora orientadora de estágio e representantes da SIA e da CPIA, traçamos algumas estratégias pedagógicas. Durante as semanas de observação, utilizamos, continuamente, o recurso da audiodescrição, a fim de manter a tutorada informada sobre os acontecimentos em sala, incluindo o comportamento dos alunos e suas características. Essa estratégia mostrou-se fundamental para garantir sua participação ativa no processo de acompanhamento das aulas.

Posteriormente, durante a regência, foram realizadas reuniões prévias antes de cada aula, com a finalidade de revisar os conteúdos sob responsabilidade da tutorada. Ademais, ao longo das aulas, ofereci suporte constante na execução das atividades, descrevendo o desempenho dos alunos, suas dificuldades e auxiliando na mediação das práticas pedagógicas. Além disso, realizamos a escrita no quadro, permitindo que os alunos acompanhassem e transcrevessem o conteúdo adequadamente. Foram feitas, ainda, adaptações de materiais didáticos, transcrição de livros infantis para o Braille, realização diária de reuniões para discussão e orientação, o que ocorria tanto em formato remoto quanto presencial, de modo a garantir o auxílio necessário durante o estágio.

Destacamos, também, nessa etapa acadêmica, a construção de um bingo matemático adaptado em Braille, no qual a decomposição de números em dezenas e unidades era apresentada oralmente, promovendo o raciocínio lógico e a associação entre representação numérica e simbólica, o uso de materiais concretos, como a exploração de dezenas e unidades por meio de agrupamentos com palitos e ábaco adaptado, possibilitando a compreensão tátil dos conceitos matemáticos.

Além disso, foi desenvolvido um ditado sonoro com identificação de instrumentos musicais, favorecendo o desenvolvimento da percepção auditiva, ampliação do vocabulário e consolidação do processo de alfabetização. Também foram desenvolvidas dinâmicas de escuta e expressão, por meio de atividades com sons do cotidiano e associação de sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento da percepção sensorial e da comunicação, além de atividades artísticas e corporais, como expressão por meio de movimentos ao som de diferentes ritmos e produção de desenhos inspirados em estímulos auditivos, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

As dificuldades que encontramos durante o processo de tutoria inclusiva se tornaram, para nós, tutora e tutorada, um impulso para nosso aprendizado e desenvolvimento como estudantes universitárias. A realização de adaptações razoáveis, conforme proposto na LBI (Brasil, 2015, p. 16), que consiste em “[...] modificações ou ajustes necessários para que a pessoa com deficiência possa desfrutar de seus direitos em igualdade de condições com as demais pessoas” se constituiu em estratégias para acessibilidade e aprendizagem, permitindo que avançássemos em direção à inclusão e acessibilidade. A estudante tutorada precisou aprender e enfrentar suas principais dificuldades durante sua formação como futura pedagoga, além desenvolver a confiança de que seus sonhos profissionais são viáveis.

Assim, no exercício da função de tutora, eu tive que me aprofundar em temas como acessibilidade digital, audiodescrição e mediação para estudantes cegos. Nesse sentido, é evidente que as estratégias empregadas, tanto do ponto de vista atitudinal quanto metodológico, produziram resultados positivos, pois atenderam às principais necessidades da estudante tutorada e possibilitaram um bom desempenho acadêmico também para mim. Percebo, portanto, que a educação inclusiva é uma via de mão dupla, em que todos que a percorrem aprendem algo valioso, cultivando empatia, respeito e conhecimento.

Conclusão

Após a realização do processo descritivo e reflexivo que a realização da pesquisa nos proporcionou, podemos constatar que o Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva da UFRN possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, pois se constitui como um processo que impulsiona a criação de metodologias e posturas mais acessíveis, de acordo com as necessidades dos estudantes tutorados.

A experiência vivenciada evidenciou a relevância de problematizar as questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas e, no caso relatado, à singularidade de uma estudante cega no ensino superior, destacando a importância de programas institucionais de apoio que favoreçam a permanência e o êxito acadêmico desse público.

Destacamos que, na situação vivenciada, um aspecto que contribuiu significativamente para o êxito do apoio à tutorada foi a flexibilização que a SIA permitiu no edital de seleção da tutora, permitindo que uma estudante da própria turma exercesse a tutoria. Isso facilitou a mediação, uma vez que as duas participavam das mesmas atividades acadêmicas e, assim, a compreensão das necessidades e possibilidades de construção de estratégias para superação das dificuldades.

Nesse sentido, a tutoria inclusiva apresenta-se como uma das múltiplas estratégias de mediação voltadas à inserção e à participação de estudantes com deficiência visual no ensino superior, tal como enfatiza Cavalcante (2022). Assim, a atuação do tutor ultrapassa o acompanhamento estritamente acadêmico, abrangendo também a orientação, o suporte técnico e o incentivo à construção da autonomia, possibilitando ao estudante a superação de barreiras educacionais e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Enquanto tutora, sob orientação da coordenação do programa, desenvolvi competências metodológicas e pedagógicas, combinando conhecimento teórico e experiência prática no acompanhamento das atividades e do desenvolvimento acadêmico da tutorada. A tutorada, por sua vez, que traz sua trajetória pessoal marcada por desafios de acessibilidade, aprendizagem e adaptação, se beneficia de uma parceria que contribui significativamente para a sua motivação e diálogo na construção e desenvolvimento de alternativas para aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de permanente orientação dos profissionais da SIA e da coordenação do programa para que o exercício da tutoria não seja uma sobrecarga ou responsabilidade principal para o estudante que exerce essa função, principalmente quando o estudante tutorado apresenta necessidades mais especializadas, como é o caso do estudante cego.

A articulação entre essas duas perspectivas possibilita redimensionar o olhar, atentando não apenas para os obstáculos enfrentados, mas também para as estratégias de superação mobilizadas, bem como os efeitos dessa interação sobre as experiências acadêmicas de ambas. A participação no Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva exerceu impactos significativos em minha formação, nos aspectos pessoal, acadêmico e profissional.

No sentido pessoal, possibilitou o desenvolvimento de empatia, sensibilidade e compromisso com a inclusão e o respeito às diferenças. Enquanto estudante, contribuiu para o aprimoramento da autonomia, da organização e da capacidade de pesquisa, além de fortalecer a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas. Já como futura professora, a experiência consolidou a importância de uma atuação docente pautada na equidade, na elaboração de estratégias de ensino e na valorização das singularidades dos educandos, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA. Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília, 2011.

CAVALCANTE, Jéssica Beatriz da Silva. **A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**: temas básicos de educação e ensino. 5. ed. São Paulo: Epu, 1986.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n.51, p. 369-386, jun. a set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD**, de 10 de maio de 2022. Atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ACESSIBILIDADE DIGITAL E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Martha Milene Fontenelle Carvalho; Alice Sales; Maria Emilly da Silva Ribeiro
martha.fontenelle@urca.br; alice.sales@urca.br; maria.ribeiro@urca.br

Departamento de Línguas e Literaturas, Universidade Regional do Cariri

Introdução

O modelo da educação inclusiva tem passado por extensas alterações ao decorrer dos últimos anos, sendo especialmente estimulado por movimentos sociais diversos e marcos legais, a exemplo da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) de 2008, que justificam e apoiam o direito da participação plena na sociedade de todas as pessoas. Tradicionalmente, ao decorrer da história, o serviço reservado às pessoas com deficiência transitou entre diversas fases, passando pela negligência, assistencialismo, institucionalização até finalmente desembocar em um protótipo moldado e baseado nos Direitos Humanos, de forma que a inclusão deixa de ser somente um ponto a ser desejado para tornar-se imperativo legal.

No Brasil, em especial, a lei nº 13.146, datada de 6 de julho de 2015, sendo amplamente celebrada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “considera pessoa com deficiência aquela que possui 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” (Brasil, 2015), desenvolvendo esse conceito de forma que enfatiza um novo olhar para o que se compreendia até o momento como deficiência, passando a se consolidar a ideia que o resultado da interação do indivíduo e impedimentos de longo prazo frente barreiras que passem a obstruir sua participação igualitária em sociedade prevaleça como sua definição.

Nesse cenário, tanto as escolas regulares como as Instituições de Ensino Superior (IES) devem se articular tanto em seus espaços físicos como em suas práticas pedagógicas, a fim de valorizar as diversidades sociais.

Dentro do rol das necessidades educacionais específicas, esse trabalho joga luz sobre, em especial, a deficiência visual, englobando baixa visão até a cegueira total. A referida deficiência determina certos impasses específicos para o sujeito, tanto no que se refere ao acesso à informação quanto à comunicação plena. Para um estudante deficiente visual a aquisição de uma segunda língua, como o inglês, se apresenta como um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e intelectual assim como variável significativa para inserção em um

mundo cada vez mais globalizado e conectado. Contando com a visível carência de profissionais que recebam capacitação técnica qualificada e recursos didáticos específicos para essa realidade, frequentemente se apresentam como empecilhos, isso quando não criam novos tipos de barreiras que intensificam a marginalização dos estudos com deficiência visual dentro de ambientes que deveriam ser inclusivos por excelência. É nesse ponto que tanto a Tecnologia Assistiva (TA) e a Acessibilidade Digital se destacam como essenciais ferramentas para assegurar autonomia e acesso a componentes curriculares indispensáveis.

No caso desses estudantes, a tecnologia atua além de um mero facilitador, mas um instrumento que possibilita o uso de habilidades de forma concreta, permitindo o resgate de direitos historicamente conquistados. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2009), a Tecnologia Assistiva (TA) como área do conhecimento possui caráter interdisciplinar e tem como finalidade reduzir barreiras que limitam o acesso aos diferentes contextos da vida social. Mais do que instrumentos de apoio, tais recursos configuram-se como mecanismos que viabilizam o exercício da cidadania e a efetivação de direitos fundamentais.

Apesar do suporte legal e avanços em tecnologia, diversas barreiras burocráticas persistem a dificultar a permanência desses estudantes no sistema de ensino, especialmente na educação superior. Ferramentas como Bookshare, DOSVOX, Seeing AI, Color ID, Be My Eyes, TalkBack e VoiceOver são exemplos de como o avanço na tecnologia pode contribuir para suprimir certas barreiras comunicacionais e pedagógicas.

Diante do descrito, o presente trabalho justifica-se pela necessidade percebida de aprofundar e compartilhar o conhecimento sobre as ferramentas digitais disponíveis e como elas podem ser articuladas em práticas docentes para otimizar o ensino de língua mais inclusiva.

Objetivo

O sucesso na aquisição da Língua Inglesa por estudantes deficientes visuais, portanto, depende da integração entre políticas públicas efetivas, treinamento contínuo do corpo docente e a iniciativa da aplicação de tecnologias assistivas que consideram ritmo e pormenoridades de cada educando.

Diante do descrito, o presente trabalho justifica-se pela necessidade percebida de aprofundar e compartilhar o conhecimento sobre as ferramentas digitais disponíveis e como elas podem ser articuladas em práticas docentes para otimizar o ensino de língua mais inclusiva. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições das tecnologias assistivas e da acessibilidade digital no processo de aquisição da língua inglesa por estudantes com deficiência visual, buscando identificar estratégias que melhor promovam sua autonomia e desenvolvimento intelectual.

Método

A construção deste estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, orientada pelo interesse em compreender as interfaces existentes entre a Tecnologia Assistiva, a acessibilidade digital e o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência visual. Para tanto, empreendeu-se uma investigação de natureza bibliográfica e documental, concebida como um percurso de aprofundamento teórico capaz de reunir diferentes perspectivas acerca da educação inclusiva e das possibilidades de mediação proporcionadas pelas tecnologias contemporâneas.

Em um primeiro momento, procedeu-se ao levantamento e à análise de produções acadêmicas que versam sobre deficiência visual, inclusão educacional, Tecnologia Assistiva, Design Universal para Aprendizagem (DUA) e acessibilidade em ambientes digitais. Tal etapa permitiu a constituição de um arcabouço teórico que subsidiasse a compreensão das demandas educacionais desse público e das estratégias capazes de favorecer sua participação nos processos de aprendizagem.

Na sequência, foram examinados documentos legais e normativos que norteiam as políticas de inclusão e acessibilidade no contexto brasileiro, os quais serviram de base para a reflexão acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Concomitantemente, realizou-se a apreciação de recursos tecnológicos amplamente difundidos no campo da acessibilidade, a exemplo do Bookshare, DOSVOX, Seeing AI, Color ID, Be My Eyes, TalkBack e VoiceOver, considerando suas funcionalidades, potencialidades pedagógicas e contribuições para a ampliação do acesso ao conhecimento.

A interpretação dos dados foi conduzida à luz dos pressupostos teóricos da educação inclusiva e dos princípios do Design Universal para Aprendizagem, estabelecendo um diálogo entre as contribuições da literatura especializada, os dispositivos legais vigentes e os recursos tecnológicos analisados. Desse modo, buscou-se evidenciar de que maneira as ferramentas assistivas podem atuar como elementos mediadores na construção de experiências educacionais mais acessíveis, democráticas e sensíveis à diversidade dos sujeitos aprendentes.

Resultados e Discussão

Para elucidar dúvidas remanescentes, foram analisados conceitos básicos acerca das prerrogativas que abrangem a pessoa deficiente visual, tais como as Leis que regem sobre o tema Deficiência e Tecnologias Assistivas (TA). A deficiência visual configura-se como uma condição sensorial caracterizada pela redução parcial ou total da capacidade de percepção visual, mesmo após intervenções clínicas ou correções ópticas convencionais. Tal condição pode manifestar-se em diferentes graus de comprometimento funcional, abrangendo desde a baixa visão até a cegueira total, e repercute diretamente sobre a forma pela qual os indivíduos estabelecem relações com o meio, acessam informações e participam dos diversos espaços sociais. Segundo a Organização Mundial da

Saúde (OMS, 2023), a deficiência visual incide sobre milhões de pessoas em escala global, constituindo uma relevante questão de saúde pública e produzindo impactos significativos nas esferas educacional, profissional, econômica e social. Historicamente, as pessoas com deficiência visual foram submetidas a processos de marginalização e exclusão, decorrentes de concepções sociais que associavam a cegueira à incapacidade e à dependência. Durante longos períodos, o acesso à educação e à participação social esteve restrito, uma vez que predominavam visões assistencialistas que limitavam as possibilidades de desenvolvimento intelectual e autonomia desses indivíduos. Somente a partir das transformações sociais e educacionais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX começaram a emergir iniciativas voltadas à escolarização e à inclusão das pessoas cegas nos espaços formais de ensino.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Louis Braille, cuja criação do Sistema Braille, em 1825, representou um marco histórico na trajetória educacional das pessoas com deficiência visual. Estruturado a partir de combinações de pontos em relevo, o sistema possibilitou o acesso sistematizado à leitura e à escrita, ampliando significativamente as oportunidades de apropriação do conhecimento. Conforme destacam Cerqueira e Ferreira (2000), o Braille não apenas revolucionou os processos de alfabetização desse público, mas também promoveu avanços substanciais em sua autonomia intelectual, favorecendo sua inserção em contextos educacionais anteriormente inacessíveis.

A partir do fortalecimento das discussões relacionadas aos direitos humanos, à cidadania e à diversidade, a compreensão acerca da deficiência passou por importantes reformulações conceituais. Gradativamente, abandonou-se a perspectiva estritamente biomédica, centrada exclusivamente nas limitações individuais, em favor de abordagens que reconhecem a influência das barreiras sociais, comunicacionais, arquitetônicas e tecnológicas na produção dos processos de exclusão. Sob essa ótica, a deficiência deixa de ser interpretada como uma condição inerente ao indivíduo e passa a ser compreendida como resultado da interação entre suas características funcionais e os obstáculos impostos pelo ambiente social. Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Sassaki (2010), para quem a inclusão pressupõe a transformação da própria sociedade, de modo que esta se torne capaz de acolher a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Em consonância com essa compreensão, Mantoan (2015) argumenta que a educação inclusiva não se restringe à inserção física do estudante na escola, mas demanda a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Assim, a inclusão deixa de ser concebida como concessão e passa a constituir um princípio fundamental para a promoção da equidade e da justiça social.

No cenário brasileiro, tais concepções encontram amparo em importantes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, enquanto a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalece o compromisso do Estado com a eliminação das barreiras que dificultam a participação social das pessoas com deficiência. A referida legislação adota uma compreensão alinhada ao modelo social da deficiência, reconhecendo que a efetiva inclusão depende não apenas das condições individuais do sujeito, mas também da disponibilidade de recursos e oportunidades que favoreçam sua participação plena e autônoma na sociedade.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva (TA) reveste-se de singular relevância ao constituir-se como um conjunto de recursos, serviços, metodologias, estratégias e dispositivos destinados à ampliação da funcionalidade, da autonomia e da participação social das pessoas com deficiência. Conforme argumenta Radabaugh (1993), a tecnologia ultrapassa a função de mera facilitadora quando destinada às pessoas com deficiência, assumindo um papel essencial na promoção da autonomia, da inclusão e do acesso a oportunidades que, sem esses recursos, poderiam permanecer inacessíveis.

Tal reflexão evidencia que os recursos tecnológicos transcendem sua dimensão instrumental, assumindo papel estratégico na promoção da acessibilidade e na ampliação das oportunidades educacionais e sociais. Em uma sociedade progressivamente marcada pela digitalização dos processos comunicacionais e educacionais, a incorporação dessas tecnologias torna-se indispensável para assegurar condições equitativas de participação. A crescente inserção das tecnologias digitais nos processos formativos tem reconfigurado as possibilidades de acesso ao conhecimento, ampliando substancialmente as condições de participação acadêmica das pessoas com deficiência visual.

É fato que a Tecnologia Assistiva desempenha um papel fundamental para as pessoas com deficiência visual permitindo-lhes desempenhar tarefas que seriam praticamente impossíveis sem o auxílio apropriado. A ausência deste apoio impõe restrições quase intransponíveis ao acesso na inclusão digital, além de impedir a inclusão destes indivíduos na era da informação e comunicação. (Campêlo *et al.*, 2011, p. 112). Nesse contexto, diferentes aplicativos e plataformas acessíveis vêm sendo desenvolvidos com o propósito de mitigar barreiras informacionais e favorecer a autonomia dos usuários em suas atividades cotidianas e educacionais.

Destaca-se o Bookshare, que consiste em uma biblioteca digital acessível destinada, principalmente, a pessoas com deficiência visual e outras condições que dificultam o acesso à leitura convencional. A plataforma disponibiliza um amplo acervo de livros, artigos, periódicos e materiais educacionais em formatos compatíveis com leitores de tela, síntese de voz e dispositivos braille digitais, possibilitando que os usuários acessem conteúdos de forma autônoma e adaptada às suas necessidades. No âmbito do ensino da língua inglesa, sua relevância

manifesta-se pela possibilidade de contato direto com textos autênticos produzidos no idioma-alvo. O acesso a obras literárias, materiais didáticos e produções acadêmicas em inglês favorece a ampliação do repertório lexical, o desenvolvimento da competência leitora e a familiarização com diferentes estruturas linguísticas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o DOSVOX é um sistema computacional que permite a interação entre usuários com deficiência visual e o computador por meio de recursos de síntese de voz. O programa reúne diversas funcionalidades, incluindo leitura de textos, edição de documentos, navegação na internet e acesso a conteúdos digitais, promovendo maior autonomia no uso das tecnologias da informação. Na aprendizagem da língua inglesa, o DOSVOX pode favorecer o acesso a materiais didáticos digitais, textos, dicionários e plataformas educacionais. A utilização frequente desses recursos possibilita a exposição contínua ao idioma, estimulando a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento da compreensão textual e a prática de atividades de leitura e escrita.

O Seeing AI é um aplicativo desenvolvido pela Microsoft que utiliza inteligência artificial para interpretar informações visuais e convertê-las em descrições auditivas. Entre suas funcionalidades estão o reconhecimento de textos impressos, identificação de objetos, descrição de ambientes, leitura de documentos e reconhecimento de pessoas e produtos. A ferramenta pode contribuir para a construção de aprendizagens contextualizadas, uma vez que permite associar elementos do ambiente a seus respectivos significados linguísticos. A identificação de objetos e textos favorece a ampliação vocabular e possibilita que o estudante estabeleça relações entre o idioma e situações concretas do cotidiano, aproximando a aprendizagem de práticas comunicativas autênticas.

Projetado para identificar cores por meio da câmera do dispositivo móvel, o Color ID direciona a câmera para um objeto, o sistema realiza o reconhecimento da tonalidade e fornece ao usuário uma resposta em formato auditivo. Embora sua funcionalidade seja aparentemente simples, o recurso pode ser incorporado ao ensino da língua inglesa em atividades voltadas à aquisição de vocabulário relacionado a cores, descrições e categorização de objetos.

Be My Eyes é uma plataforma colaborativa que conecta pessoas com deficiência visual a voluntários por meio de chamadas de vídeo em tempo real. Durante a interação, os voluntários auxiliam na identificação de objetos, leitura de informações, reconhecimento de ambientes e realização de tarefas que demandem percepção visual. Sob a perspectiva do ensino da língua inglesa, o aplicativo pode favorecer experiências comunicativas autênticas, especialmente

quando as interações ocorrem com falantes de diferentes nacionalidades. Tais situações estimulam habilidades de compreensão oral, ampliação vocabular e uso funcional da língua em contextos reais de comunicação, aproximando o estudante de práticas efetivas de interação linguística.

O TalkBack e VoiceOver são leitores de telas nativos do sistema Android e IOS, desenvolvidos para transformar conteúdos visuais em informações sonoras. O recurso permite a navegação por aplicativos, páginas da internet, plataformas educacionais e demais funcionalidades do dispositivo móvel por meio de comandos gestuais e respostas auditivas. Sua contribuição para o ensino reside na ampliação do acesso a materiais digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, a constante exposição à pronúncia de palavras, expressões e comandos no idioma pode auxiliar o estudante na familiarização com aspectos fonológicos da língua, fortalecendo habilidades relacionadas à compreensão auditiva.

Isso implica em pensar o material didático e estratégias de ensino sempre de forma adaptável, não somente aos estudantes com deficiência visual, mas em caráter inclusivo, ou seja, pensados com a finalidade de serem flexíveis para todos e quaisquer alunos. E, portanto, oferecer várias formas de representação multimodais para apresentação das informações concernentes às aulas (áudio, texto legíveis e em braille, vídeos descritivos), priorizar participação e engajamento por meio expressão dos estudantes (elaboração de tarefas verbais de *speaking* ou escritas através de ferramentas que utilizem tecnologia assistiva útil) e que acima de tudo sejam motivadores e contextualizados.

Todos os recursos mencionados colaboram para superar barreiras existentes na comunicação, leitura, escrita, interação entre línguas, favorecendo a necessidade específica de cada estudante, permitindo o acesso ao vocabulário, pronúncia e às atividades escritas em inglês, favorecendo atividades digitais, leitura e a escrita na língua inglesa em condições mais equitativas.

Conclusão

A investigação evidencia que a acessibilidade digital e as Tecnologias Assistivas (TA) transcendem a função de meros facilitadores, constituindo condições essenciais para que o estudante com deficiência visual exerça sua autonomia no processo de aquisição da língua inglesa. A integração de ferramentas como leitores de tela (JAWS, NVDA), plataformas de leitura acessível (Bookshare) e aplicativos de inteligência artificial (Seeing AI) permite que as competências de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* sejam desenvolvidas de forma equitativa pelo estudante.

Conclui-se que o sucesso pedagógico não depende exclusivamente da tecnologia, mas da adoção de estratégias e planejamentos que eliminem

barreiras curriculares desde da concepção do material didático. Superar a presença precária de recursos de acessibilidade e investir na formação docente continuada são passos imperativos para transformar o dever legal da Lei Brasileira de Inclusão em uma prática educacional efetiva, garantindo que o aprendizado de uma segunda língua seja um vetor real de inclusão social e profissional no mundo globalizado.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 7 jun. 2026.

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: DOU, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 5 jun.2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 7 jun. 2026.

CAMPÊLO, Robson A. *et al.* **Inclusão digital de deficientes visuais: o uso da tecnologia assistiva em redes sociais online e celulares**. 2011. 107 p.- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Belo Jardim, 2012. 1. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/6329>. Acesso em: 7 jun.2026.

CAT – COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: assistiva.com.br. Acesso em: 7 jun. 2026.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O sistema Braille e sua importância na educação dos deficientes visuais. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 16, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Blindness and Vision Impairment**. Geneva: WHO, 2023. Disponível em: who.int. Acesso em: 7 jun. 2026.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the financing of assistive technology devices and services for individuals with disabilities**. Washington, DC: National Council on Disability, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Eliza Deyse Pereira de Moraes Marinho¹; Marla Vieira Moreira de Oliveira²;
Andrialex William da Silva³
elizadeyse0819@gmail.com; marla.vieira@urca.br; andrialex@outlook.com

¹Mestrado Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri – URCA;

²Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA;

³Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri –
URCA / Ministério Público do Rio grande do Norte – MPRN

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como direito fundamental e como compromisso dos sistemas de ensino. No Brasil, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e, mais recentemente, o Decreto 12.686/2025 ampliaram as garantias de acesso, participação, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015; 2025). Tal movimento político e social fortaleceu o direito universal à educação, buscando viabilizar o processo de escolarização na Educação Básica e possibilitando o acesso ao ensino superior.

Nas últimas décadas temos acompanhado o aumento de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação, e com isso, políticas de permanência e fortalecimento da inclusão no ensino superior têm surgido nas instituições formativas (Beche, 2026). De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2024, um total de 95.572 alunos matriculados na graduação declararam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desse montante, os três tipos de declaração mais comuns foram a deficiência física (30,5%), a baixa visão (22,8%) e o transtorno do espectro autista (16,7%). Entretanto, a matrícula no ensino superior não assegura, isoladamente, uma experiência inclusiva. À luz do modelo social, a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras produzidas pelo ambiente (Diniz, 2007), o que exige superar concepções que tratam a diferença como desvio ou incapacidade (Skliar, 2006).

Para estudantes com deficiência visual, as barreiras podem envolver textos digitalizados como imagem, gráficos sem descrição, plataformas incompatíveis com leitores de tela, ausência de materiais em Braille ou ampliados e pouca flexibilidade metodológica. Nesse cenário, tecnologias assistivas, como

leitores de tela, linhas Braille, ampliadores, audiodescrição e arquivos digitais acessíveis, ampliam autonomia e participação, mas sua eficácia depende de planejamento, compatibilidade, formação profissional e diálogo com o estudante (Bersch, 2017; Givigi *et al.*, 2015).

A permanência acadêmica requer ações institucionais contínuas, formação docente, núcleos de acessibilidade, monitoria, tutoria de pares e produção antecipada de materiais acessíveis. A avaliação da aprendizagem integra essa responsabilidade: instrumentos rígidos podem impedir que o estudante demonstre conhecimentos quando o formato da tarefa é inacessível. Avaliar de modo inclusivo significa preservar objetivos e critérios acadêmicos, diversificando os meios de acesso e expressão (Luckesi, 2011; Pieczkowski, 2016).

Embora a produção sobre inclusão universitária tenha crescido, os estudos que articulam deficiência visual, tecnologias assistivas, permanência e práticas pedagógicas permanecem dispersos. Assim, formulou-se a questão: quais evidências científicas são apresentadas pela literatura acerca da acessibilidade, das tecnologias assistivas, da inclusão e da permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior? Investigar esse cenário justifica-se pela necessidade latente de mapear lacunas pedagógicas e estruturais que ainda comprometem a equidade no ambiente acadêmico. Desse modo, este estudo busca fornecer subsídios teóricos que colaborem para o aprimoramento de políticas institucionais e práticas de ensino mais inclusivas, assegurando que o direito ao ensino superior se converta de fato em efetiva igualdade de oportunidades.

Objetivo

Diante do cenário exposto e com o intuito de responder à questão norteadora desta pesquisa, delineou-se o propósito central deste estudo. Para tanto, definiu-se como objetivo geral: identificar, analisar e sintetizar as evidências científicas relacionadas à acessibilidade, às tecnologias assistivas, às estratégias inclusivas e às condições de permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior. Com essa sistematização, pretende-se consolidar um panorama crítico que evidencie não apenas os avanços tecnológicos e metodológicos já alcançados, mas também os principais desafios que ainda precisam ser superados pelas instituições de ensino.

Método

Trata-se de uma Revisão Sistemática da Literatura, de abordagem qualitativa, conduzida conforme o Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – PRISMA 2020, com o propósito de assegurar transparência e rastreabilidade às etapas de identificação, triagem, elegibilidade

e inclusão (Page *et al.*, 2021). A revisão foi desenvolvida entre março e junho de 2026.

A busca ocorreu exclusivamente na Scientific Electronic Library Online – SciELO, escolhida por sua relevância para a produção científica brasileira e latino-americana em Educação. Foram considerados artigos publicados de janeiro de 2015 a dezembro de 2025, recorte correspondente a uma década de produção recente iniciada no ano de promulgação da Lei Brasileira de Inclusão. A opção por uma única base constitui limitação metodológica, embora o conjunto recuperado tenha permitido responder ao objetivo proposto.

Utilizaram-se as combinações: “deficiência visual” AND “ensino superior”; “tecnologia assistiva” AND “deficiência visual”; “acessibilidade” AND “deficiência visual”; e “inclusão” AND “deficiência visual”. Incluíram-se artigos completos, em português, inglês ou espanhol, relacionados ao ensino superior, à acessibilidade, à inclusão, à permanência, às tecnologias assistivas ou aos materiais acessíveis. Excluíram-se duplicatas, textos sem acesso integral, pesquisas exclusivamente clínicas, estudos sem relação com o contexto educacional e publicações sem aderência ao objetivo.

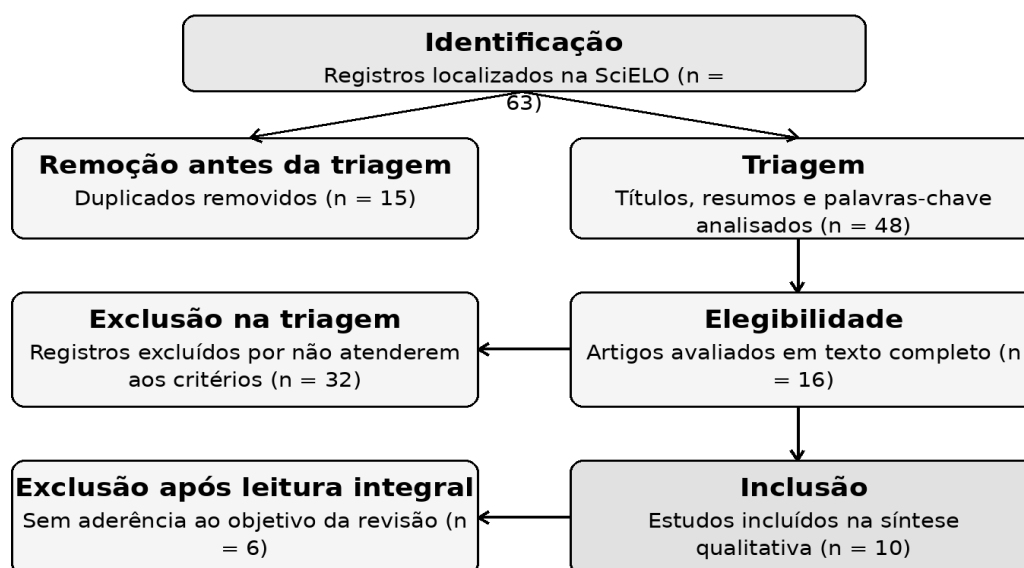
A identificação, a triagem, a leitura integral e a avaliação da elegibilidade foram realizadas pelos autores. Dos 63 registros localizados, 15 duplicatas foram removidas; 48 estudos seguiram para triagem, 32 foram excluídos por não atenderem os critérios elencados e 16 avaliados integralmente. Após a exclusão de seis textos sem aderência, dez artigos compuseram a amostra final.

Os dados foram organizados em planilha com autoria, ano, objetivo, método, participantes ou contexto e principais resultados. A análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), permitiu constituir quatro categorias: tecnologias assistivas e acessibilidade; inclusão, acesso e permanência; barreiras institucionais e capacitismo; e estratégias pedagógicas e avaliação inclusiva.

Resultados e Discussão

O processo de seleção resultou em dez estudos. Conforme a Figura 1, os 63 registros iniciais foram reduzidos para 48 após a remoção de duplicatas; 16 textos foram lidos integralmente e dez atenderam aos critérios de inclusão.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos segundo o PRISMA 2020



Fluxo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Page *et al.* (2021).

Os artigos foram publicados entre 2015 e 2022, com predomínio de pesquisas qualitativas, estudos de caso, relatos de experiência e análises documentais. Também foram identificados um estudo descritivo sobre a oferta de tecnologias assistivas e uma análise quantitativa de microdados do ENEM. A Tabela 1 sintetiza os estudos e evidencia a complementaridade entre experiências estudantis, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão

Estudo	Foco e método	Participantes/ contexto	Principais achados e categoria
Nascimento, Torres e Ribeiro (2022)	Oferta de tecnologias assistivas; estudo descritivo.	323 cursos de Medicina.	Oferta desigual e incompleta entre instituições. Tecnologias assistivas e acessibilidade.
Silva e Pimentel (2022)	Vivências no ensino superior; pesquisa qualitativa.	8 estudantes com deficiência visual.	Barreiras físicas, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Permanência; barreiras e capacitismo.
Santos <i>et al.</i> (2021)	Resiliência e experiência universitária; pesquisa qualitativa.	7 estudantes universitários com deficiência.	Autonomia, bem-estar, participação social e projetos de vida. Inclusão e permanência.
Fernandes e Costa (2015)	Tutoria de pares; pesquisa qualitativa.	7 estudantes, 6 tutores e 1 coordenadora.	Apoio à aprendizagem e à inclusão acadêmica. Estratégias pedagógicas.

Estudo	Foco e método	Participantes/ contexto	Principais achados e categoria
Bonfim, Mól e Pinheiro (2021)	Invisibilidade nas Ciências Exatas e Naturais; pesquisa qualitativa.	8 pessoas com deficiência visual.	Capacitismo, dificuldades de adaptação e barreiras institucionais.
Santos e Brandão (2020)	Audiodescrição no ensino de Física; estudo de caso.	1 estudante com deficiência visual e 1 tutora.	Maior autonomia, compreensão e rendimento. Tecnologia assistiva e prática pedagógica.
Leria <i>et al.</i> (2022)	Acesso ao ensino superior; análise quantitativa.	Microdados do ENEM 2017 e 2018.	Baixa participação e desigualdades de acesso. Inclusão, permanência e barreiras.
Leria <i>et al.</i> (2018)	Desenvolvimento do ENEM Acessível; pesquisa qualitativa.	33 participantes com cegueira.	Ampliação da autonomia e da acessibilidade na realização do exame. Tecnologia assistiva.
Bruno e Nascimento (2019)	Política de inclusão digital; estudo qualitativo.	Pessoas com baixa visão e cegueira.	Avanços e limites da acessibilidade digital e educacional. Tecnologia assistiva.
Ribeiro, Alvarenga e Galasso (2022)	Monitoria como estratégia de permanência; relato de experiência e análise documental.	Documentos e relatórios institucionais.	Melhora do rendimento, socialização, permanência e êxito. Apoio pedagógico e permanência.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Como é possível observar na Tabela 1, o conjunto de estudos evidencia a pluralidade de contextos e abordagens acerca da inclusão no ensino superior, abarcando desde a oferta de recursos até as vivências e trajetórias dos próprios alunos. Os principais achados revelam que, embora o uso de tecnologias assistivas e as redes de apoio (como tutorias e monitorias) sejam fundamentais para ampliar a autonomia, ainda persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais significativas, a exemplo do capacitismo. A partir da síntese desses resultados, a análise aprofundada foi estruturada nas quatro categorias temáticas delineadas, as quais serão detalhadas a seguir.

Tecnologias assistivas e acessibilidade

As tecnologias assistivas constituíram o eixo mais recorrente. Nascimento, Torres e Ribeiro (2022) identificaram oferta desigual de recursos em cursos de Medicina, enquanto Bruno e Nascimento (2019) apontaram avanços e limites da acessibilidade digital. A audiodescrição no ensino de Física e o aplicativo ENEM Acessível ampliaram compreensão, autonomia e acesso à avaliação (Santos; Brandão, 2020; Leria *et al.*, 2018). Contudo, a presença do equipamento não garante uso pedagógico: seleção inadequada, ausência de formação, incompatibilidade e ociosidade podem manter as barreiras.

Os achados recentes confirmam que os recursos precisam ser escolhidos com participação do estudante para o planejamento e uso de materiais, plataformas e metodologias. Manzini e Wellichan (2024) registraram desafios de aquisição, atualização e treinamento em bibliotecas universitárias; Borges e Mendes (2021) mostraram que dispositivos móveis podem ampliar a funcionalidade de pessoas com baixa visão quando configurados segundo necessidades individuais. Assim, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como mediação inserida no planejamento acadêmico, e não como solução isolada.

Em suma, as evidências apontam que a eficácia da tecnologia assistiva no ensino superior está intrinsecamente ligada à superação de uma visão puramente instrumental. Mais do que a simples disponibilização física de softwares ou equipamentos, a verdadeira acessibilidade requer uma infraestrutura institucional de suporte, que contemple a formação contínua do corpo docente e técnico, além da constante atualização dos recursos. Portanto, a consolidação desse eixo como um fator de inclusão real depende de uma práxis pedagógica que reconheça a singularidade do estudante com deficiência visual, transformando as ferramentas disponíveis em meios efetivos de autonomia, permanência e emancipação acadêmica.

Inclusão, acesso e permanência acadêmica

O ingresso não encerra o processo de inclusão. Leria *et al.* (2022) encontraram baixa participação e desigualdades no acesso de pessoas com deficiência visual ao ensino superior, enquanto Santos *et al.* (2021) identificaram efeitos positivos da experiência universitária sobre autonomia, bem-estar e projetos de vida. A monitoria analisada por Ribeiro, Alvarenga e Galasso (2022) favoreceu rendimento, socialização e permanência, desde que articulada ao trabalho docente e à política de acessibilidade.

As trajetórias universitárias permanecem marcadas por negociações com o ambiente. Almeida *et al.* (2025) evidenciaram barreiras e estratégias construídas por estudantes para permanecer nos cursos, e Melo *et al.* (2024) destacaram o protagonismo das pessoas com deficiência na narrativa de suas experiências. A permanência, portanto, envolve acompanhamento ao longo do curso, acesso antecipado a materiais, acessibilidade em estágios e atividades de pesquisa, comunicação entre setores e procedimentos institucionais previsíveis.

Por conseguinte, depreende-se que a permanência bem-sucedida do estudante com deficiência visual na universidade demanda uma transição de ações isoladas para políticas institucionais orgânicas e integradas. O protagonismo e as estratégias de resiliência desenvolvidos pelos discentes, embora fundamentais, não devem substituir o dever da instituição em mitigar as barreiras ambientais e programáticas cotidianas. Assim, garantir uma real inclusão exige que o percurso

formativo seja assegurado por uma rede contínua de suporte e acessibilidade que acompanhe o aluno desde o ingresso até a colação de grau, ressignificando o espaço acadêmico como um território de pertencimento de fato.

Barreiras institucionais e capacitismo

Silva e Pimentel (2022) e Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) demonstraram que as barreiras ultrapassam a infraestrutura e se manifestam na comunicação, nos materiais, na organização das aulas e nas expectativas sobre a capacidade acadêmica. Em áreas que utilizam gráficos, fórmulas e experimentos, a ausência de descrição, representação tátil ou alternativa de exploração pode produzir invisibilidade e dependência. À luz de Diniz (2007) e Skliar (2006), o problema não reside no estudante, mas em ambientes organizados a partir de um padrão único de participação.

O capacitismo aparece quando a deficiência é associada à incapacidade ou inadequação ao curso, gerando subestimação, resistência às adaptações e transferência indevida de responsabilidades. Sua superação exige políticas institucionais, definição de atribuições, formação continuada e participação dos estudantes nas decisões. A acessibilidade deve ser responsabilidade compartilhada entre gestão, docentes, núcleos especializados, bibliotecas e setores de tecnologia, sem substituir o diálogo direto com o estudante.

Em suma, desconstruir as barreiras institucionais e combater o capacitismo estrutural no ensino superior exige deslocar o foco da falha individual para a transformação coletiva, o que implica na compreensão da deficiência enquanto constructo social, apresentado por Diniz (2007). A eliminação de preconceitos e a promoção do desenho universal para a aprendizagem dependem de um compromisso institucional que transversaliza a acessibilidade em todas as instâncias acadêmicas. Somente por meio de uma governança corresponsável, amparada por formação continuada e pela escuta ativa das reais demandas dos discentes, será possível substituir a cultura da condescendência por uma cultura de direito e respeito à alteridade.

Estratégias pedagógicas e avaliação inclusiva

Tutoria de pares, audiodescrição e monitoria mostraram-se estratégias relevantes de apoio à aprendizagem (Fernandes; Costa, 2015; Santos; Brandão, 2020; Ribeiro; Alvarenga; Galasso, 2022). A organização de materiais acessíveis deve partir do objetivo da atividade: gráficos podem ser descritos ou representados de forma tátil; provas digitais precisam ser compatíveis com leitores de tela; e, conforme a necessidade, podem ser utilizados tempo adicional, leitor, transcritor ou formato oral. O princípio é preservar o conhecimento avaliado e remover obstáculos estranhos ao processo de avaliação.

Embora a avaliação apareça de forma transversal, nesta pesquisa poucos estudos a investigaram diretamente. Givigi *et al.* (2015) e Pieczkowski (2016) mostram que recursos assistivos e decisões docentes interferem nas possibilidades de participação, enquanto Luckesi (2011) defende uma avaliação diagnóstica e orientadora. Permanecem lacunas sobre elaboração de instrumentos acessíveis, critérios para escolha de possíveis adaptações ou construção/desenvolvimento de recursos acessíveis observando os efeitos no desempenho acadêmico. Em conjunto, as categorias indicam que tecnologias, acessibilidade curricular, apoio pedagógico e políticas de permanência são interdependentes.

Desse modo, evidencia-se que a consolidação de práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas pressupõe a flexibilização e a intencionalidade didática como pilares metodológicos. A remoção de obstáculos formais na avaliação não fragiliza o rigor acadêmico; pelo contrário, legitima o processo ao assegurar que o estudante com deficiência visual expresse seu conhecimento de maneira justa e autônoma. Portanto, preencher as lacunas investigativas e operacionais sobre a avaliação e articular essas ações de suporte de forma sistêmica constitui o passo definitivo para que as tecnologias e outras ações de permanência se traduzam em efetivo sucesso acadêmico e equidade pedagógica.

Conclusão

A presente revisão sistemática permitiu mapear e refletir criticamente sobre as evidências científicas que circundam a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior, sintetizadas em quatro dimensões interdependentes. No tocante às tecnologias assistivas e acessibilidade, constatou-se que recursos como leitores de tela e audiodescrição são cruciais para a autonomia discente, mas sua mera disponibilização é insuficiente se isolada de um planejamento acadêmico integrado. A análise do eixo inclusão, acesso e permanência acadêmica demonstrou que o ingresso não estanca o processo excludente, demandando redes contínuas de suporte (como tutorias e monitorias) para mitigar a evasão e amparar as trajetórias estudantis.

Em contrapartida, a categoria barreiras institucionais e capacitismo revelou que os maiores entraves transcendem a infraestrutura física, manifestando-se na subestimação das capacidades intelectuais dos alunos e na ausência de descrições e materiais táteis em áreas exatas e experimentais. Por fim, no âmbito das estratégias pedagógicas e avaliação inclusiva, ressaltou-se a urgência de flexibilizações metodológicas capazes de remover barreiras formais sem descaracterizar os objetivos e o rigor acadêmico. Como dimensão menos explorada e que carece de futuras investigações detalhadas, a avaliação da aprendizagem emergiu como uma lacuna crítica, necessitando de parâmetros

claros para a elaboração de instrumentos acessíveis e critérios objetivos de adaptação.

Em suma, os dados apontam que a consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva depende da superação do capacitismo estrutural e de uma governança institucional que assuma a acessibilidade como responsabilidade compartilhada e transversal. Por fim, reconhecem-se como limitações deste estudo o escopo restrito à consulta exclusiva na base de dados SciELO, restrições metodológicas que, contudo, não invalidam o panorama crítico oferecido para orientar o redesenho de políticas institucionais de permanência e êxito acadêmico. Conclui-se que a revisão sistemática abre espaço para novas investigações, caracterizando-se como um terreno fértil para pesquisas futuras que busquem ampliar o escopo analítico por meio do cruzamento com outras bases de dados nacionais e internacionais.

Referências

ALMEIDA, Lidiane Pires dos Santos Ribeiro de; LAHR, Silvana Lopes Nogueira; GUIMARÃES, Joicy da Fonseca; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Barreiras e estratégias de acesso nas trajetórias de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior: uma leitura a partir do conceito de territorialidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0132, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0132>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECHE, Rose Clér E. Acessibilidade Metodológica e ética do cuidado: reflexões sobre a presença deficiente no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V; PEREIRA, D. B; FURTADO, M. M. F. D. Acessibilidade na Educação Superior. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2026.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

BONFIM, Carolina Santos; MÓL, Gérson de Souza; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas Ciências Exatas e Naturais: percepções e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, e0220, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>.

BORGES, Wanessa Ferreira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 813-828, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0036>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: Inep, 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. Política de acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84848, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684848>.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 150-167, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p150-167>.

LERIA, Lucinda A.; BENITEZ, Priscila; FERREIRA, Leonardo Alves; FRAGA, Francisco J. O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36857, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536857>.

LERIA, Lucinda de Almeida; FILGUEIRAS, Lucia Vilela Leite; SILVA, Francisco José Fraga da; FERREIRA, Leonardo Alves. ENEM Acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 103-120, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100009>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, Eduardo José; WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. Equipamentos de tecnologia assistiva e acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 74, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n74ID35904>.

MELO, Danielly Spósito Pessoa de et al. Universitários/as com deficiência e aulas remotas: vivências de aprendizagem. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 24, e24117, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-1390.v24e24117>.

NASCIMENTO, Maria Isabel do; TORRES, Rhian Costa; RIBEIRO, Klynsman Grisotto Faria. Assistive technologies for visual and hearing impairments offered to medical students in Brazil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 46, n. 1, e037, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210264.ING>.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614>.

RIBEIRO, Natércia Freitas; ALVARENGA, Elenice Monte; GALASSO, Bruno J. B. Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: um relato de experiência. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 35, n. 1, p. 65-83, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.20758>.

SANTOS, Isabela Samogim Pessoa et al. Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 21, n. 3, e11181, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i3.e11181>.

SANTOS, Priscila Valdênia dos; BRANDÃO, Gisllayne Cristina de Araújo. Tecnologias assistivas no ensino de Física para alunos com deficiência visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20046, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200046>.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, e0012, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

FORMAÇÃO EM AUDIODESCRIÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO

Katyuscia Maria da Silva¹; Jefferson Fernandes Alves²
katyuscia.silva@ufrn.br

¹Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, UFRN; ²Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação, UFRN

Introdução

A formação docente, inicial e continuada, é considerada um componente indispensável à profissionalização dos professores, devendo estar articulada aos saberes e às experiências profissionais, bem como ao cotidiano das escolas, conforme preconiza a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016).

No que concerne, especificamente, à formação continuada dos professores, a legislação (Brasil, 2015) indica que a reflexão sobre a prática está no cerne da compreensão atual sobre a relevância dessa formação, como é possível constatar na definição presente em tal documento:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

De fato, ao recuperarmos seu percurso histórico, constatamos que a formação continuada vem avançando em direção à uma abordagem mais reflexiva, embora aquela de caráter transmissivo ainda se faça presente. A esse respeito, Ferreira e Santos (2016) ressaltam que essa formação tem se organizado por meio de duas perspectivas, configurando-se como uma formação clássica ou interativo-reflexiva, em que a primeira está mais relacionada à transmissão de conhecimentos; e a segunda, ao contrário, valoriza as necessidades formativas dos professores advindas de suas experiências na escola, tendo como foco os processos colaborativos e a reflexão sobre a prática.

Portanto, essa última perspectiva está em consonância com a legislação e com o pensamento teórico de autores como André (2016), para quem a formação docente deve estar associada à ideia de formar um sujeito autônomo, a partir de uma lógica colaborativa. Isso requer um ambiente em que os professores possam expressar suas ideias, ouvir as dos demais e respeitá-las, o que não significa, necessariamente, concordar com elas. Nesse contexto, é importante o

compartilhamento de experiências entre os pares, de maneira que “[...] cada um possa aprender com o outro, valorizando a diversidade de opiniões, de pontos de vista, de conhecimentos e de práticas” (André, 2016, p. 32).

Nessa direção, Nóvoa (2013) defende que em lugar de especialistas focados em compensar supostas “insuficiências” ou corrigir “incompetências” dos professores, a formação docente deve contemplar os próprios professores como formadores de seus pares. Em sua argumentação, o autor destaca “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (Nóvoa, 2013, p. 201). Portanto, esses profissionais que, historicamente, têm ficado à margem, considerados apenas como ouvintes passivos de conhecimentos transmitidos por especialistas, devem ter seus conhecimentos valorizados. E acrescenta que

[...] propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2013, p. 202-203).

Com isso, o autor propõe que a formação leve em conta as necessidades dos professores além de demandas e desafios do trabalho desenvolvido na própria escola, defendendo “[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço de análise partilhada das práticas” (Nóvoa, 2013, p. 205) e a emergência de um “professor coletivo”, ou seja, de um professor que atua de forma colaborativa. Contudo, Nóvoa (2013, p. 206) ressalta que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias [...]”.

Diante dessas incursões, defendemos a perspectiva de uma formação docente pautada na reflexão sobre a prática, que não se constitui um ato solitário, ao contrário, deve ser realizada de forma colaborativa. Considerando a abordagem bakhtiniana, implica o estabelecimento de relações dialógicas e alteritárias, em que os professores se posicionam a partir do lugar que ocupam no mundo, dos conhecimentos e experiências que têm construídas, e, nesse contexto de trocas, cada um é provocado a olhar sobre sua prática, inicialmente, a partir do olhar e palavra do outro, o que resulta neles um novo olhar sobre a prática, podendo ela ser transformada.

No que se refere à formação em audiodescrição – recurso de acessibilidade que se constitui uma tradução intersemiótica ao transformar imagens em palavras – Alves (2012) defende que a formação docente em torno dos princípios da audiodescrição é necessária para que os professores a incorporem em suas práticas pedagógicas. Salienta, ainda, que tal formação

deve considerar “a interlocução efetiva com as dinâmicas e as singularidades da sala de aula e estar orientada pelo princípio da investigação da prática docente” (Alves, 2012, p. 97).

Diante desse cenário, considerando que a articulação com a sala de aula comum integra as atribuições do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse profissional pode constituir-se um dos agenciadores da audiodescrição no contexto escolar. Nessa perspectiva, atua como mediador dos processos formativos desenvolvidos nesse ambiente, colaborando para a apropriação e a utilização desse recurso pelos professores da sala de aula comum, contemplando alunos com e sem deficiência visual.

Com isso, o desafio de respeitar as diferenças dos alunos impõe à escola outros grandes desafios, entre eles a ressignificação das práticas docentes de modo a promover a acessibilidade. Para isso, faz-se necessário a escola construir contextos pedagógicos e formativos pautados na colaboração.

Objetivo da pesquisa

Este estudo objetiva constituir processos de reflexão sobre a prática docente a partir de uma formação continuada em audiodescrição desenvolvida no contexto escolar, fundamentada na colaboração entre a professora do AEE e os professores da sala de aula comum.

Delineando o percurso da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação do tipo intervenção (Souza, 2011), ancorada na filosofia da linguagem de Bakhtin e fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa (Freitas, 2002). Entre suas principais características, destaca-se a perspectiva dialógica, que orienta tanto a construção dos dados quanto sua interpretação.

Do ponto de vista metodológico, a investigação foi estruturada em três etapas: 1. realização de oficinas pedagógicas de formação em audiodescrição, contemplando duas oficinas de motivação, nove de sistematização e uma de avaliação, todas com duração de duas horas; 2. observação da prática docente, conduzida antes e após as oficinas pedagógicas de sistematização e; 3. planejamento pedagógico e mediação docente. Ressalta-se que, previamente a essas etapas, foi aplicado um questionário com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa.

Contudo, para analisar a constituição dos processos de reflexão sobre a prática docente, tomaremos como referência a primeira oficina pedagógica de motivação. Nesse contexto, evidenciou-se o encontro de múltiplas vozes, cujas narrativas e posicionamentos, convergentes ou divergentes, instauraram uma dimensão marcadamente dialógica e alteritária. A partir da alternância das vozes,

constituiu-se um espaço de interlocução em que a pesquisadora e os participantes, bem como os próprios participantes entre si, constituíram-se mutuamente como parceiros dialógicos, produzindo sentidos de forma compartilhada.

O campo de investigação foi uma escola da rede municipal de ensino de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, onde também atuávamos como professora do AEE. Participaram da formação em audiodescrição 29 professores e 04 estagiários, cujas identidades foram preservadas por meio da adoção de nomes fictícios, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica. Cabe destacar que o estudo foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 88648518.0.0000.5292, atendendo às exigências para a realização de estudos envolvendo seres humanos.

Neste artigo, conforme já assinalado, concentraremos nossa análise na primeira oficina pedagógica, correspondente à etapa de motivação, cuja descrição e análise serão apresentadas a seguir.

O encontro com o outro na formação de professor

Como exercício de aproximação dos sujeitos da pesquisa com o objeto de estudo – a audiodescrição – desenvolvemos a primeira oficina motivacional, buscando instigá-los a realizar o que Bakhtin (2016, p. 60) chama de “autocontemplação interior (o eu-para-si)” e a compartilhar com os outros sua própria imagem a partir de um exercício descritivo de si, para, em seguida, recuperá-la na resposta do outro.

Assim, propomos a realização da atividade “Quem sou eu?”, na qual os participantes, com os olhos vendados – tendo Loreena McKennitt como fundo musical –, fizeram uma descrição de si próprios. Ao mesmo tempo, foram orientados a realizar alguns movimentos na sala. Contudo, o desconforto provocado pela perda momentânea da visão indicou ser indispensável fazermos algumas adequações na atividade. Assim, suspendemos a movimentação e os instruímos a ficarem sentados, de modo que, sentindo-se mais seguros, optaram por continuar com os olhos vendados.

Ao comentar o desconforto decorrente da atividade, o professor Arthur afirmou: “estou cansado já de ficar em pé, infelizmente. Estou muito desconfortável [...] porque eu estou com medo de cair aqui. Estou encostado na parede. Realmente é muito, é muito desconfortável perder um sentido”.

Notadamente, em seu relato, o professor revelou que a vivência de tal situação o impactou fortemente, causando um sentimento de insegurança. A esse respeito, Amiralian (1997, p. 22) esclarece que, indubitavelmente, a experiência de ter os olhos vendados provoca na pessoa que não tem deficiência visual um sentimento de incapacidade, tanto em termos físicos quanto psicológicos,

configurando-se uma situação “[...] traumática e perturbadora”. Como reflexo de tal experiência, segundo a autora, constrói-se a ideia de que as pessoas cegas permanecem em uma total escuridão. Também Martins (2009, p. 18), manifestando-se a esse respeito, salienta que

a incorporação imaginativa da cegueira confere acesso à transgressão que está implicada nas experiências de cegueira abrupta, pelo contraponto imediato que estabelece com uma existência sensorial visualmente informada. Mas, exactamente por isso, tende a fomentar uma premonição da cegueira pelo prisma de um déficit e de uma ruptura drástica com o mundo eminentemente visual: o lugar situado de quem vê.

Nessa perspectiva, o autor assinala que o modo como a cegueira tem sido pensada, hegemonicamente, enquanto perda, incapacidade, ou mesmo tragédia, reflete o lugar ocupado por corpos que constroem o mundo a partir da visão e, nesse contexto, as vozes daqueles que vivenciam a cegueira em seus próprios corpos têm sido silenciadas. Esse mesmo autor reconhece que a vivência de experiências sensoriais, nas quais ocorrem as chamadas “projeções imaginativas corpóreas”, podem ser “[...] uma via para a produção de sentido acerca de outras posições estruturais, isto é, como via para as relações empáticas com outros corpos” (Martins, 2009, p. 16).

Assim, apesar de essa vivência sensorial ter se constituído em uma situação desconfortante para os participantes – e, como ressalta Martins (2009), não evidenciar em sua inteireza as complexas e heterogêneas experiências que pessoas cegas vivenciam em seus contextos reais de vida –, propiciou uma reflexão nos participantes acerca desse outro corpo, que apresenta diferenças funcionais, mas nem sempre é percebido ou considerado, como indica o fragmento do relato de uma das professoras:

[...] Estou me sentindo um pouco desconfortável em relação a perder um dos sentidos. Já fiquei tonta, já fiquei angustiada. Acho que não é muito fácil, né? A gente pode, a gente convive com isso, trabalha com inclusão dos alunos, mas você passar por isso é uma sensação diferente. Acho que você se colocar no lugar do outro, né? A gente já tenta fazer isso no dia a dia, mas a prática, acho que é diferente, né? Você sente mais, você percebe de uma maneira diferente (Júlia, informação verbal).

Noutras palavras, reportando-nos ao pensamento bakhtiniano, constatamos que a professora, ao “se colocar no lugar do outro”, estabelece com esse outro (presumido), que tem deficiência visual, uma relação dialógica e alteritária, sendo visivelmente afetada pela suposta posição desse outro no mundo, seus modos de perceber e apreender a realidade. Sob essa ótica, é preciso ter claro que a visão que temos desse outro com deficiência visual é sempre condicionada pelo lugar que ocupamos no mundo, o lugar de quem enxerga. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 21) afirma que o

[...] excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias todos os outros estão fora de mim.

Posteriormente, a partir da escuta das descrições, solicitamos que cada participante descrevesse um ao outro. Expressando-se coletivamente acerca da experiência construída, alguns participantes, como o professor Arthur, consideraram que o fato de estarem vivenciando, momentaneamente, a perda da visão estimulou os demais sentidos, pouco explorados anteriormente, especialmente a audição. Vejamos seu relato: “eu acho que as pessoas prestaram atenção exatamente por não estarem vendo. Como você estava com um sentido cortado, você apurou mais o ouvido, por exemplo”.

Manifestando-se a esse respeito, Kastrup (2015) esclarece que a perda da visão resulta em um redirecionamento da atenção anteriormente centrada na visão. Assim, afirma que tal perda não ocasiona, diretamente, uma “[...] potencialização dos demais sentidos, mas, ao aprender a redirecionar a atenção para eles, a pessoa tira partido de signos que até então não faziam parte de seu domínio cognitivo” (Kastrup, 2015, p. 70-71).

Conforme Amiralian (1997, p. 16), a ausência de visão indica uma necessária reorganização em termos perceptivos, sendo o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas construído por vias diferentes das utilizadas por pessoas que enxergam, de modo que é inadequado compará-las, uma vez que tal ação acaba por qualificar as pessoas cegas “[...] como pessoas deficientes em relação aos videntes”.

Kastrup (2015) explica, ainda, que a perda da visão provoca a chamada “reversão da atenção”, que – caminhando de uma atenção centrada na busca para uma que se abre para o encontro – ocasiona uma grande dificuldade no que diz respeito ao tempo de espera, sendo este, muitas vezes, difícil de suportar, tendo em vista o grande vazio que a pessoa com deficiência visual enfrenta em algumas situações. Desse modo, a partir da experiência de uma perda momentânea da visão que, conforme aponta Martins (2009), está relacionada às implicações de uma cegueira súbita, alguns participantes avaliaram que a atividade também se mostrou desconfortável em virtude do tempo de realização, como ressaltou a professora Karol: “eu achei muito demorado. [...]. Teve uma hora que eu já estava assim, já sem querer mais, com vontade de parar”, evidenciando, assim, a dificuldade quanto à reversibilidade de uma atenção que tem como base a visualidade.

Da mesma forma, o professor Hugo considerou que essa foi sua maior dificuldade quanto à permanência na atividade. Entretanto, com base no relato do referido professor, a partir da chamada “projecção, imaginativa

corpórea” (Martins, 2009), constatamos que, ao ser impactado pela atividade, ainda que do lugar de um corpo que vê, o professor foi estimulado a pensar acerca das especificidades do aluno com deficiência visual e das barreiras que, cotidianamente, ele enfrenta no contexto escolar. Vejamos o seu relato:

Essa questão de se colocar no lugar do outro, acho que foi Carolina que falou aí, Emília também, a galera falou aí. Cara, você imagina um aluno nosso, assim, né, que tem uma deficiência visual, ficar ali submetido a quatro horas, né? fazendo a mesma coisa. Só muda a voz do professor a cada hora, e dependendo se o cara está indo pra outro horário. Meu amigo, se eu tivesse no lugar dele eu pirava, literalmente, eu pirava, eu saía gritando, louco aqui (Hugo, informação verbal).

Noutras palavras, em seu enunciado, o professor evidencia que, pautando-se em uma concepção visuocêntrica – que se caracteriza pela centralidade do uso da visão em detrimento dos demais sentidos – as práticas docentes, frequentemente, não têm considerado as diferenças e, por conseguinte, as necessidades desses alunos, sendo a fala o principal meio de acesso ao conteúdo curricular. Nesse aspecto, Silva (2014) ressalta que é importante os professores oferecerem a seus alunos cegos oportunidades de aprendizagem, por meio de atividades variadas e que os desafiem, estimulando-os em seu processo de desenvolvimento cognitivo. Assim, a autora orienta para que o professor

[...] busque estratégias diferenciadas para o trabalho com os alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção e expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, manipulação e exploração dos objetos de conhecimentos (Silva, 2014, p. 58).

Entre os recursos de acessibilidade, a audiodescrição assume um papel importante no que se refere à acessibilidade comunicacional e curricular, sobretudo para os alunos que apresentam deficiência visual. No contexto dessa oficina motivacional, embora tal recurso não tivesse sido ainda abordado por nós com os participantes, constatamos que, no processo de construção de sua descrição, uma das professoras – por já ter algumas informações sobre a audiodescrição, conforme destacou no questionário – buscou fazer uso de seus conhecimentos sobre o recurso, descrevendo a vestimenta e sua localização no ambiente, como indica o fragmento inicial de sua descrição: “Sou Karina, professora do Ensino da Arte. Estou com calça jeans, sapatilha azul, camisa branca com uns detalhes de flores, casaco de frio aberto, sentada na lateral da sala, próxima à porta”.

Ao avaliar a atividade, a professora Flora relatou ter sentido dificuldade em se concentrar durante as descrições dos outros participantes. Apesar disso, ressaltou que a descrição elaborada pela professora Karina se mostrou mais acessível. A esse respeito, a professora Flora destacou que conseguiu se concentrar, principalmente porque foram enfocadas informações relevantes para

a construção da imagem, como bem pontuou em seu relato: “Karina, ela foi bem clara na descrição dela, assim, muito, [...] porque ela disse onde estava, o local que estava, do jeito que estava”.

Ainda avaliando a atividade desenvolvida, o professor Arthur destacou que, mesmo não tendo gostado da atividade, devido ao desconforto que sentiu por se considerar extremamente visual e ter ficado sem o sentido da visão, percebeu que esse foi um momento “terapêutico” para o grupo.

Assim, a atividade revelou a necessidade de se instaurar, no contexto da escola, processos de escuta, de modo que os sujeitos – professores e alunos – não sejam silenciados. Tais processos, no entanto, não devem ser confundidos com as chamadas “tendências terapêuticas”, que, conforme Nóvoa (1999), têm apresentado resultados negativos no âmbito educacional. Ao contrário, centramos nosso enfoque na perspectiva de a escola contemplar espaços-tempos em que seus sujeitos possam recuperar e narrar suas histórias, como propõe Angelucci (2015).

Essa mesma autora alerta que a rotinização do trabalho docente tem se constituído barreira para a efetivação desses espaços-tempos no contexto da escola e, por conseguinte, resultado em práticas que nos obrigam “[...] a conhecer os(as) estudantes e nossos(as) colegas só de vista. É o famoso olhar clínico, que tudo sabe sem ter que se aproximar. E pior, sem deixar que os(as) outros(as) também se aproximem” (Angelluci, 2015, p. 15), o que, noutras palavras, em uma abordagem bakhtiniana, reflete um contexto escolar marcado por posturas com tendência mais monológicas do que dialógicas.

Conclusão

Com este estudo, foi possível constituir processos de reflexão sobre a prática docente a partir da formação em audiodescrição. Nesse percurso, evidenciou-se a escola como um espaço privilegiado de formação continuada, bem como o papel dos professores na formação de seus pares e, de modo particular, o do professor do AEE como agente formador. Tal processo favoreceu a construção de relações dialógicas e alteritárias entre os docentes, nas quais os diferentes pontos de vista foram valorizados, possibilitando que os participantes fossem mutuamente afetados pela palavra do outro.

Nessa perspectiva, os docentes refletiram colaborativamente sobre suas próprias práticas pedagógicas. Essas reflexões evidenciaram que tais práticas ainda se encontram fortemente ancoradas em uma concepção visuocêntrica de ensino, que tende a desconsiderar as especificidades dos alunos com deficiência visual. Essa constatação reforça a necessidade de se adotarem abordagens pedagógicas que valorizem processos multissensoriais de

aprendizagem, reconhecendo que esses alunos constroem conhecimentos por meio da mobilização dos diferentes sentidos.

Referências

- ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. *In*: SILVA, Luzia Guacira dos Santos; VARELA, Maria da Conceição Bezerra; KRANZ, Cláudia Rosana; ALVES, Jefferson Fernandes. **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores: diálogo entre teoria e prática**: Natal: EDUFRN, 2012. p. 87-103. v. 2.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34 (Coleção Prática pedagógica).
- ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Carla-Biancha-Angelucci-para-o-GT15.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2026.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 jun. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.
- FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 08 jun. 2026.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2026.

KASTRUP, Virginia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 8, n. 3, p. 69-85, 3. quad. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26831/14917>. Acesso em: 08 jun. 2026.

MARTINS, Bruno Sena. O "corpo-sujeito" nas representações culturais da cegueira. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4724>. Acesso em: 08 jun. 2026.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. et al. (org.). **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34 (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 199-210.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014 (Coleção Pedagogia e Educação).

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 35-44 (Coleção Caminhos da pesquisa educacional).

REPERCUSSÃO DA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE COM DOENÇA CRÔNICA

Adriana Garcia Gonçalves¹; Ana Elisa Peixoto Scavacini Machado²
adrigarcia@ufscar.br; aepsmachado@estudante.ufscar.br

¹ *Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos*

² *Estudante do Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos*

Introdução

A classe hospitalar é um serviço de atendimento pedagógico realizado em instituições de saúde, junto a crianças e adolescentes que se encontram impossibilitados(as) de frequentar a escola regular em razão de tratamentos médicos. Seu objetivo é assegurar a continuidade do processo educativo, em vista da redução dos impactos produzidos pelo afastamento escolar (Brasil, 2002, p. 13-15).

Observa-se que a temática classes hospitalares têm atraído a atenção de pesquisadores(as) que buscaram compreender suas características e peculiaridades. Porém, poucos foram os estudos que se dedicaram a entender as percepções de crianças e adolescentes que receberam os atendimentos pedagógicos nas classes hospitalares, seja durante o período de hospitalização, seja em momentos posteriores.

Essa situação foi observada em um levantamento realizado em agosto de 2025 no Portal de Periódicos da CAPES, filtrado pelo idioma português e o período de 2015 a 2025. A expressão “classe hospitalar” (entre aspas) resultou em 79 registros, enquanto a expressão “classes hospitalares” (entre aspas) retornou com 51 registros. Desse total, 19 registros foram excluídos, pois estavam em duplicidade. Então, o total efetivo foi de 111 registros, dos quais apenas 10 se dedicaram a ouvir estudantes hospitalizados(as).

Considerando a necessidade de se dar voz aos(às) estudantes que necessitaram de hospitalizações e, por conta disso, receberam atendimentos pedagógicos nas classes hospitalares, ressalta-se que este estudo se sustenta na metodologia da história de vida, visto que essa abordagem possibilita revelar memórias da hospitalização que envolveram aspectos cognitivos e afetivos, bem como seus desdobramentos nas trajetórias pessoais. Queiroz (1991, p. 5) afirma que história oral é um termo amplo que diz respeito ao relato de fatos ainda não registrados (ou que serão utilizados para complementar uma documentação) e que levam ao conhecimento da experiência pessoal de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade.

Objetivo

Verificar a contribuição da classe hospitalar na história de vida escolar de uma estudante com doença crônica.

Método

O delineamento metodológico da presente investigação fundamentou-se na história de vida, compreendida, a partir da perspectiva de Queiroz (1991, p. 6), como a narrativa elaborada por um indivíduo acerca dos acontecimentos que considera significativos em sua trajetória. Nesse sentido, ao abordar o desenvolvimento dessa metodologia, Queiroz (1991, p. 7-8) afirma que cabe ao(a) entrevistador(a) formular algumas questões usadas apenas para guiar a narrativa, uma vez que é o(a) próprio(a) entrevistado(a) quem decidirá o que será relatado. Convém ressaltar, contudo, que o(a) entrevistador(a) poderá, em determinados momentos, tecer comentários que contribuam para o esclarecimento e o aprofundamento de aspectos abordados ao longo da entrevista.

É nesse sentido que Glat e Antunes (2020, p. 53) destacam a relação de horizontalidade formada entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a), pois rompe com a concepção de que o primeiro detém a produção do conhecimento, enquanto o segundo colabora passivamente com a pesquisa. E Perazzo (2015, p. 126) afirma que, permanecendo a condução da narrativa sob a espontaneidade do(a) entrevistado(a), é este(a) quem assume o papel central na construção dos dados, que depois serão analisados pelo(a) pesquisador(a).

Para tanto, esta investigação contou com a participação de uma pessoa³, que aceitou contribuir com a investigação e atendeu aos critérios de inclusão: [1] ser maior de 18 anos; [2] ter passado por uma condição de doença crônica durante a infância ou a adolescência e [3] ter recebido atendimento pedagógico em classes hospitalares no decorrer da(s) internação(ões) devido a uma doença crônica.

O recrutamento da participante ocorreu por meio da técnica em *snowball*, que nos últimos anos tem sido muito utilizada em pesquisas qualitativas, sobretudo por possibilitar o acesso a amostras de populações pouco conhecidas ou de difícil alcance. Essa técnica tem início com um(a) intermediário(a), que indica outras pessoas, cujos perfis atendem aos critérios de inclusão na pesquisa (Bockorni; Gomes, 2021, p. 106-108).

O primeiro contato com a participante foi uma conversa realizada via *WhatsApp*. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, além de elucidadas algumas

3 Esta investigação faz parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento, que contou com a colaboração de outras três pessoas que frequentaram a classe hospitalar e que compartilharam suas histórias de vida.

4 Convém destacar que o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa

dúvidas sobre o estudo. Esse momento também possibilitou uma aproximação da entrevistadora com a entrevistada, levando a uma relação de confiança que favoreceu a construção dos dados desta pesquisa.

Foi agendado o melhor dia e horário com a participante para a realização da entrevista, que foi realizada remotamente por meio da ferramenta *Google Meet*. A entrevista ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2026, cuja gravação durou 1 hora, 10 minutos e 58 segundos.

Posteriormente, todos os relatos de fala foram transcritos na íntegra com o auxílio do recurso de transcrição do *Microsoft Word*. A pesquisadora fez, manualmente, os ajustes na pontuação, bem como a verificação da fidedignidade da transcrição das verbalizações da entrevista. O processo total levou cerca de 3 horas e foi realizado em 2 etapas.

Em posse da transcrição, foi realizada uma análise temática, a fim de identificar *núcleos de sentido*, cuja presença ou frequência revelam aspectos significativos para os objetivos da pesquisa (Minayo, 2007, p. 316). Assim, no decorrer de toda a entrevista foram abarcadas vertentes da história de vida da participante, que puderam ser categorizadas em dois eixos principais: [1] Impactos da classe hospitalar na história de vida escolar e [2] Relação da classe hospitalar com a escola de origem.

Resultados e Discussão

A participante desta investigação é uma mulher e, na época da entrevista, estava com 27 anos de idade. Ela tem uma condição crônica⁵ devido a um acidente doméstico (ingestão de soda cáustica quando tinha 1 ano e 7 meses de idade), que causou prejuízos nos sistemas digestório e respiratório. Para preservar o seu anonimato, optou-se, nesta investigação, por identificá-la de Hortência.

Considerando as categorias temáticas que resultaram dos dados deste estudo, destaca-se um primeiro eixo, “Impactos da classe hospitalar na história de vida escolar”, que discute as percepções de Hortência sobre suas experiências na classe hospitalar, ressaltando os sentidos e as repercussões dessas vivências ao longo de sua trajetória pessoal. O segundo eixo, “Relação da classe hospitalar com a escola de origem”, aborda alguns aspectos processuais para o reconhecimento e a validação, pela escola regular, das atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da classe hospitalar.

em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, com CAAE 90878025.6.0000.5504, conforme as exigências da Resolução nº 510/2016.

5 De acordo com documento de referência do Ministério da Saúde (Brasil, 2013), doenças crônicas são enfermidades decorrentes de múltiplas causas, que costumam ter um prognóstico incerto, com duração prolongada ou indefinida. O curso clínico de uma doença crônica é variável, podendo incluir períodos de agravamento, gerando, inclusive, incapacidades. Os cuidados demandam diferentes tipos de intervenções que, além de promoverem mudanças no estilo de vida, configuram um processo contínuo de atenção à saúde que nem sempre leva à cura.

Impactos da classe hospitalar na história de vida escolar

Neste eixo, a análise dos dados evidenciou percepções positivas acerca da classe hospitalar, especialmente em relação às atividades ali desenvolvidas. O relato de fala de Hortência revela o seu interesse pela leitura e a atenção das professoras quando experienciou esse serviço.

Minha vida inteira foi dentro do hospital [...]. Eu aprendi a ler com 3 aninhos de idade, no hospital, porque também tinha um clube de leitura [...]. Minha mãe falava que a professora chegava e eu já queria ler um livro [...]. E isso foi muito bom, foi muito importante, porque eu não ia para a escola. Eu sei que não foi no tempo certo (aprender a ler), mas era a minha curiosidade. E no momento que eu estava tendo aquela curiosidade, eu tive como ser correspondida de saber o que era. Então, foi bom demais (Hortência).

Nesse excerto, Hortência relatou que aprendeu a ler aos 3 anos de idade, antecipando-se à faixa etária em que, comumente, ocorre a apropriação desta habilidade⁶. Contudo, para a presente investigação, não importa tanto o dado cronológico, mas a percepção da participante de ter começado a ler ainda muito nova e da importância da classe hospitalar nesse processo. Ademais, Hortência declarou que a classe hospitalar atendeu a sua curiosidade na descoberta do universo da leitura.

Em outro momento de sua narrativa, Hortência compartilhou informações acerca da dinâmica das atividades pedagógicas no hospital e novamente reforçou a importância delas para a sua escolarização:

Tinham dias que eram difíceis, porque eu estava operada ou com dor, mas sempre a professora chegava lá, via que eu estava em algum procedimento, falava "ah, depois eu volto". Deixava as pastas com as lições para eu fazer, eu fazia. E isso me ajudou (Hortência).

No início desse excerto, chama a atenção a necessidade da adequação do planejamento pedagógico diante das intercorrências próprias do período de internação e o quanto isso era percebido pela Hortência. A participante destacou a sensibilidade da professora da classe hospitalar ao flexibilizar a rotina das atividades pedagógicas, considerando sua condição de saúde e respeitando os momentos mais oportunos para sua realização.

Posteriormente, o relato de Hortência evidenciou o comprometimento das professoras da classe hospitalar, não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, como também nas festividades usualmente comemoradas na escola regular:

Tinha as épocas do ano: Dia das Crianças, Carnaval, Páscoa. E a maioria desses feriados eu estava internada no hospital [...]. Nas escolas tinha festinhas e as professoras da classe (hospitalar) sempre se juntavam para

6 Para a educadora e pesquisadora Magda Soares (2022, p. 139), o processo de aquisição da alfabetização costuma durar aproximadamente dos 5 aos 7 anos, esperando-se que seja concluído no máximo até os 8 anos de idade.

poderem estar ali, fazendo o que é feito nas escolas, fazendo ali com a gente, pra gente não se sentir diminuído ou até tirado de estar nessas ocasiões [...]. E era muito bom, porque a gente estava ali, preso dentro do hospital, mas querendo ou não, o mundo não estava todo ali dentro com a gente; mas o momento, que era especial, estava (Hortência).

Nesse excerto, o relato de fala de Hortência aponta o seu conhecimento sobre as comemorações de algumas datas no calendário escolar e ressalta o engajamento das professoras da classe hospitalar ao proporcionarem momentos de envolvimento e participação nas épocas festivas. Assim, acompanhando a percepção da participante, essas ações se configuravam como uma forma de *trazer o mundo* (o exterior) para o interior da classe hospitalar. Então, se a internação leva a uma ruptura da rotina regular, como o afastamento do ambiente escolar, as comemorações dessas festividades na classe hospitalar eram vivenciadas pela Hortência como uma forma de manter um vínculo simbólico com o que acontecia fora do hospital.

Em outro momento, o relato da participante evidenciou que os benefícios das atividades proporcionadas pela classe hospitalar iam muito além do processo de escolarização e da continuidade dos estudos:

Aprendi muita coisa com a classe hospitalar [...]. Até psicologicamente me ajudava, porque a gente que passa por tratamento hospitalar e fica muito tempo no hospital, às vezes, a gente deixa de sonhar um pouco. Mas aí, quando você vê que tem essas oportunidades, que tem alguém para poder se dedicar nessa área, estar te ensinando, é bom demais (Hortência).

No início dessa passagem, Hortência afirmou que a classe hospitalar ajudava, inclusive, em sua saúde mental. A fala da participante apontou que durante a hospitalização, os cuidados se voltam para o tratamento da enfermidade e, no caso de uma condição crônica que implica em longas e constantes internações, as expectativas com o futuro, além das paredes do hospital, são adormecidas. Por isso, chama a atenção no relato da Hortência uma esperança propiciada pela classe hospitalar, pois faz com que os cuidados no hospital não estejam direcionados apenas à sua saúde, mas ao ser humano que está ali e que sonha com um futuro promissor.

Relação da classe hospitalar com a escola de origem

A escola de origem é a instituição de ensino na qual a estudante hospitalizada se encontrava efetivamente matriculada, mesmo estando afastada por conta de uma hospitalização. Neste eixo, a análise dos dados da entrevista com a Hortência mostrou alguns caminhos necessários para a manutenção do vínculo com a escola de origem.

Eles entraram em contato com a secretaria de ensino, da educação, e eles foram me ensinando, conforme [...] o ano que eu estava na escola [...]. Era a escola perto de onde eu morava, da minha casa, da minha residência. E a ponte quem fazia era a minha mãe [...]. Ela entrou em contato com a escola, falou assim 'olha, lá no hospital em que a Hortência está fazendo tratamento tem um apoio de classe hospitalar. As professoras falaram se não tem como vocês fazerem tipo uma planilha, um gabarito do que está sendo estudado esse ano, para poder ser aplicado para ela, para ela acompanhar, não ficar perdida quando ela retornar' [...]. Aí eles montaram um plano escolar [...] fizeram uma pasta, entregaram para a minha mãe e minha mãe entregou para as professoras lá do hospital [...]. E aí elas foram trabalhando com base nisso, porque também são professoras, né? (Hortência).

No início desse excerto, Hortência afirmou que o próprio hospital se encarregou de fazer os procedimentos legais para assegurar o seu direito de escolarização durante o período em que estava hospitalizada. Contudo, conforme seu relato, foi a sua mãe quem entrou em contato com a escola de origem e solicitou um apoio para a efetivação de seus estudos. Vale ressaltar que essa narrativa aponta uma fragilidade do atendimento da classe hospitalar, pois, segundo a participante, não houve a atuação de um(a) profissional responsável pela articulação pedagógica entre a classe hospitalar e a escola de origem da participante. Nesse sentido, entende-se que, caso a família não conseguisse fazer essa ponte, Hortência possivelmente enfrentaria maiores dificuldades para continuar o seu processo de escolarização. Entretanto, cabe destacar que um outro momento do relato evidenciou que as professoras da classe hospitalar não foram omissas nesta questão, uma vez que partiu delas a orientação pela busca desse apoio junto à escola de origem.

De qualquer forma, o fim desse excerto revelou a confiança de Hortência no trabalho realizado pelas professoras da classe hospitalar. Conforme seu relato, por possuírem a mesma formação docente, bastava a escola de origem informar os conteúdos que estavam sendo trabalhados naquele momento e as professoras da classe hospitalar planejavam as atividades que contemplavam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Por fim, Hortência testemunhou a relevância da classe hospitalar ao afirmar:

Eu terminei o ensino, não repeti nenhum ano, concluí [...]. Sou formada no curso técnico de auxiliar em enfermagem [...]. Pretendo fazer faculdade [...] sempre foi uma vontade eu fazer faculdade [...]. O meu sonho sempre foi da faculdade (Hortência).

Nessa passagem, Hortência demonstrou a eficácia da classe hospitalar para a continuidade do processo de escolarização, durante a hospitalização, pois, de fato, esse serviço contribuiu para a garantia do seu direito à educação.

Conclusões preliminares

Esta investigação revelou algumas vertentes do serviço da classe hospitalar que merecem ser pontuadas. Além de se apresentar como um espaço de aquisição de conhecimentos, como por exemplo a leitura, a classe hospitalar foi percebida, ao mesmo tempo, como um local de construção de vínculos com o mundo exterior e de projeção de esperança.

Observou-se também a necessidade de adaptação do planejamento pedagógico às intercorrências de saúde dos(as) pacientes-alunos(as), que aponta para uma dimensão formativa do(a) profissional que vai atuar na classe hospitalar.

Apesar de todo empenho, o relato da participante indica que o serviço da classe hospitalar apresenta fragilidades, como a ausência da construção de um plano escolar articulado com a escola de origem que, neste caso, foram superadas pelo diálogo e mediação da família.

Em suma, ressaltam-se as potencialidades da metodologia da história de vida em pesquisas nessa temática, visto que os fundamentos desta abordagem possibilitam captar a percepção das pessoas que frequentaram as classes hospitalares, contribuindo com as demandas investigativas sobre o atendimento educacional a crianças e adolescentes hospitalizados(as).

Referências

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes para o cuidado das pessoas com doenças crônicas nas redes de atenção à saúde e nas linhas de cuidado prioritárias**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 28 p.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. A metodologia de história de vida na pesquisa em educação especial: a escuta dos sujeitos. In: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020, p. 53-72.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PERAZZO, P. F. Narrativas orais de histórias de vida. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 121-131, jan./abr. 2015. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/pt_BR/article/view/2754/1672. Acesso em: 15 abr. 2026.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

O SABER-FAZER DA PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR

Andréia Gomes da Silva
andreiagslagoa@gmail.com

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN)

Introdução

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) faz parte das políticas públicas inclusivas do Estado do Rio Grande do Norte (RN) como um serviço de apoio especializado, garantindo o direito à educação de estudantes que estejam em tratamento de saúde ambulatorial, hospital-dia, internação, em casas de apoio (domicílio temporário) ou afastados das classes comuns em virtude de tratamento de saúde contínuo em caráter complementar e em colaboração com a escola em que o estudante é matriculado (Rio Grande do Norte, 2018).

A oferta do serviço no Estado está presente em nove instituições conveniadas por meio de Termo de Cooperação Técnica celebrado com a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), sendo elas: Hospital Infantil Varela Santiago; Hospital Maria Alice Fernandes; Hospital Universitário Onofre Lopes; Hospital Monsenhor Walfredo Gurgel; Hospital do Seridó; Associação de Apoio ao Portador de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR); Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva; Grupo de Apoio à Criança com Câncer – GACC e o Instituto do Bem.

O AEHD no RN está amparado por um arcabouço legal fundamentado essencialmente na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394/1996, que em seu Artigo 4º-A assegura o direito ao atendimento educacional ao estudante da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, em consonância com o suporte normativo do Artigo 81-A que garante o Regime Escolar Especial para estudantes da educação básica e superior que estejam impossibilitados de frequentar as aulas presencialmente em razão de tratamento de saúde.

No Estado do RN o AEHD é regulamentado pela Lei Estadual nº.10.320/2018, que "Dispõe sobre o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN" e a Portaria-SEI/RN nº 533/2022 que estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN.

Neste trabalho, apresentamos um recorte da tese de doutorado em educação, "Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar", defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa integra os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGEd-UFRN-CNPq), além de compor dois projetos de pesquisa: (1) Passeggi, M. "Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola" (MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal. Processo N.443695/2018-0, renovado março 2022 a fevereiro 2023) e (2) Passeggi, M. "Narrativa, educação e saúde: epistemologia e métodos da pesquisa (auto) biográfica com crianças" (MCTI/CNPq Chamada nº 06/2019. Processo, n. 307063/2019-4).

O objetivo da pesquisa foi investigar as aprendizagens autobiográficas que as professoras do AEHD desenvolveram em um curso de formação continuada, realizado no âmbito institucional em cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN) e a UFRN, na perspectiva da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006).

Os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação (Passeggi, 2020) fundamentaram o estudo, no qual apresentamos a base referencial das Histórias de Vida em Formação, na abordagem narrativista, por meio do dispositivo da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005), bem como reflexões sobre os fundamentos das narrativas da experiência nos processos de aprendizagem biográfica (Alheit e Dausien, 2006).

Objetivo

Objetivamos, neste artigo, apresentar uma das dimensões identificadas na pesquisa de doutoramento da autora, através das narrativas escritas de oito professoras do AEHD e suas *aprendizagens autobiográficas: o saber-fazer da prática docente no AEHD* (Silva, 2022).

Percurso Teórico-metodológico

Este estudo se insere em uma abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa (auto) biográfica em educação, que permite ao pesquisador recorrer a acontecimentos e experiências pessoais vivenciados, auxiliando na compreensão do fenômeno estudado, com ênfase na perspectiva e na subjetividade do participante (Lüdke; André, 2015). Fundamentamos nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, cujo o foco são as narrativas, em que a ação de narrar gera reflexão e a pessoa que narra é ao mesmo tempo personagem e autor da sua história (Passeggi, 2016). É uma abordagem humana, ética e social, na qual a pessoa

e suas experiências são o centro da pesquisa, que é concebida a partir de uma perspectiva hermenêutica descolonizadora, num paradigma emergente, no qual a pessoa ao narrar desenvolve um exercício interpretativo da experiência vivida.

Assumimos a *aprendizagem autobiográfica* como conceito inspirado nas reflexões de Alheit e Dausien (2006), que defendem a aprendizagem biográfica nos processos de formação de adultos, e em Passeggi (2016, p.75), ao defender o professor como um ser capaz de compreender a “historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por realizar” ao longo da vida e em todas as circunstâncias da vida, produzindo conhecimento sobre as formas de fazer, ser e aprender.

A *aprendizagem autobiográfica* é resultado do processo de reflexividade autobiográfica e do capital autobiográfico (Oliveira, 2019) construído ao longo da vida por meio dos aprendizados formais, não formais e informais. A pessoa que narra aciona seu capital autobiográfico, e por meio da reflexão gera aprendizagens autobiográficas. Esse processo requer uma Isto requer da pessoa uma ação hermenêutica de interpretação e reinterpretação das experiências, a fim de gerar aprendizagens autobiográficas (Silva, 2022).

O contexto da pesquisa foi o curso de formação continuada realizada institucionalmente, em serviço, pelas secretarias de educação do Estado do RN e do município do Natal, em parceria em parceria com o Programa de Formação Continuada do Centro de Educação da UFRN (PROFOCO/UFRN), com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a IX Formação Continuada para Professores e Coordenadores que atuam nas Classes Hospitalares e Domiciliares do RN, curso de extensão vinculado à UFRN, com carga horária de 80h e certificação emitida pela PROEX/UFRN.

Participaram do estudo oito professoras que atuam no AEHD, contudo todos os 24 professores do AEHD do RN fizeram o curso. Para seleção das participantes da pesquisa criamos quatro critérios: (1) ter participado do curso de Formação Continuada; (2) ser professor de classe hospitalar e domiciliar de diferentes instituições, com vistas a diversificar as experiências narradas; ter produzido trabalho final do curso; e (4) ter disponibilidade para participar da pesquisa. Para o uso das narrativas orais obtidas por meio da entrevista episódica, fizemos uso de pseudônimos, em observância aos critérios de sigilo assinados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Silva, 2022).

Durante o curso de formação continuada realizado em 2019, as professoras foram convidadas a escrever um resumo expandido, pautado nas narrativas da experiência, como um produto final da pesquisa-ação-formação, para apresentação no formato de comunicação oral no IV Seminário Regional sobre Atendimento Educacional Hospitalar e V Fórum sobre AEHD no RN, publicado nos anais do evento.

O curso de formação foi fundamentado nos princípios da pesquisa-ação-formação, em que a “escrita de si como prática de formação é a dimensão

autopoiética da reflexão biográfica” (Passeggi, 2011). As professoras, nesse exercício de escrever as narrativas da experiência, buscam em si as experiências que lhes passaram, que lhes tocaram e que lhes aconteceram (Larrosa, 2002); elencam o que lhes foi significativo e narram por meio da escrita.

Essas narrativas da experiência são fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação, pois ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando uma interpretação da experiência narrada e atribuindo sentido a ela.

Para identificar as aprendizagens autobiográficas desenvolvidas pelas professoras do AEHD no curso de formação continuada fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação-formação realizamos a análise das narrativas escritas apresentadas por meio de quatro resumos expandidos, adotando a análise temática apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2002) que sugere um processo gradativo de redução do texto, num modelo de adensamento gradual das narrativas. A proposta de análise, com redução gradual de texto, nos encaminha para a compreensão hermenêutica das narrativas das professoras, criando critérios de categorização temática, a partir de temáticas recorrentes e não recorrentes.

Neste estudo, a pesquisa-ação-formação assume destaque no campo da pesquisa e da formação docente, como dispositivo que oportuniza a pesquisadores e participantes de pesquisas narrarem suas experiências, refletirem sobre elas e formar-se. Em interface a formação docente, buscamos apresentar reflexões importantes que contribuam para investigar as aprendizagens autobiográficas desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no curso de formação continuada.

O *saber-fazer* da prática docente no AEHD

Apresentamos neste item as aprendizagens autobiográficas construídas pelas professoras, a partir das reflexões sobre saber-fazer da prática docente no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. O *saber-fazer* na prática docente AEHD está associada ao *saber-ser* defendido por Paulo Freire (1996), que exige do professor uma postura de ação-reflexão-ação sobre a própria prática.

Algumas narrativas foram escritas individualmente e outras em coautoria, conforme às normativas do evento. As professoras apresentaram quatro trabalhos com temáticas de experiências que lhes tocaram, que lhes passaram e que lhes aconteceram de forma significativa, as quais despertaram o desejo de produzir conhecimento e gerar aprendizagens (Larrosa, 2002). Dessa forma, organizamos as análises a partir das temáticas de pesquisa das próprias professoras.

Os resumos expandidos são trabalhos acadêmicos, por meio dos quais as professoras narram e refletem sobre as experiências, dão sentido a essas narrativas pelo processo de reflexividade autobiográfica e gerando aprendizagens autobiográficas alicerçadas na prática de um saber-fazer no AEHD.

Nossa pesquisa-ação-formação assume uma postura emancipatória, em que as professoras produzem conhecimento a partir da prática refletida, constituída no seu saber-fazer no chão do hospital, cujas narrativas são a mediação do conhecimento de si.

Cada resumo expandido escrito pelas professoras do AEHD é a expressão de suas aprendizagens autobiográficas. Ao narrar, elas olham para si, revisitam as memórias e as experiências dos seus percursos profissionais e pessoais, e (re)significam suas práticas docentes por meio da narrativa escrita, como um ato formativo e autoformativo. Elas realizam a travessia do saber do senso comum para um saber epistêmico por meio da reflexão, tornando-se autoras de seus conhecimentos, capazes de produzir ciência a partir de suas experiências e da capacidade crítica reflexiva. Dessa forma, elaboramos um quadro síntese das aprendizagens autobiográficas que extraímos por meio das análises dos trabalhos.

Quadro 1 - Síntese das aprendizagens autobiográficas - o *saber-fazer* da prática docente no AEHD

Título do resumo expandido e autoria	Aprendizagens autobiográficas
Relato de experiência: a leitura e escrita no ambiente hospitalar (Cavalcante, 2020)	- A prática docente como lugar de escuta da criança nas dimensões da educação e da saúde, em que a ação docente é realizada a partir da narrativa da criança; - Reconhecimento da criança como sujeito capaz de narrar e produzir conhecimento; - Prática docente que possibilita a reflexão da criança para a compreensão de suas experiências e do processo de hospitalização e adoecimento; - Leitura e escrita como práticas que permitem à criança construir sentidos sobre a história lida em articulação com a própria história.
A afetividade na relação professor e aluno em classe hospitalar: atuação, desafios e avanços (Nogueira, 2020)	- Prática docente pautada na sensibilidade, escuta e afetividade; - Reconhecimento da importância da ação pedagógica articulada com outros profissionais do hospital; - Compreensão da criança como sujeito integral; - Percepção de que a prática docente no hospital não é a mesma da escola comum; - Exigência de uma prática reflexiva que possibilite a (re)significação da ação de ensinar.

A prática que se faz em diálogo: sobre educação em contexto hospitalar e formas outras de ser escola (Rodrigues; Passeggi; Alves, 2020)	- O AEHD como lugar de integração entre os profissionais da educação e da saúde, como agentes da educação na ação educativa; - Prática dialogada com os saberes disciplinares dos profissionais da saúde na busca pela aprendizagem dos estudantes, na contribuição para a construção da identidade da escola no hospital e no fortalecimento dos vínculos entre criança, professores e profissionais; - Reconhecimento de que a prática docente do AEHD diferente da prática docente na escola comum; - Prática docente com objetivo comum entre educação e saúde, na busca pelo desenvolvimento, cuidado e bem-estar das crianças em adoecimento.
Formação continuada: ressignificando a prática pedagógica em contextos hospitalares (Galvão; Medeiros; Rocha, 2020)	- Prática docente pautada na ação de refletir sobre a própria prática, exigindo o movimento de (re)significação permanente; - Compreensão das variáveis do ato de dar aula no hospital e a necessidade da reflexão crítica docente; - Percepção da reflexão crítica como um ato formativo; - Reconhecimento da escola no hospital como um espaço que exige o distanciamento da prática na escola comum.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises dos resumos expandidos publicados nos Anais do IV Seminário Regional sobre Atendimento Educacional Hospitalar e V Fórum sobre Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (Silva, 2022).

Reconhecemos algumas unidades nas narrativas das professoras que dialogam entre si e que se fazem presentes nas suas aprendizagens autobiográficas, com destaque para: a escuta ao que diz a criança como ação indispensável para a realização da prática docente; o reconhecimento da criança como sujeito integral; a dialogicidade entre educação e saúde; a prática docente específica para o AEHD; e a capacidade docente de reflexão crítica da própria prática.

Podemos dizer que as aprendizagens autobiográficas produzidas pelas professoras foram constituídas nas dimensões autoformativa - quando as professoras se assumem como agentes de sua formação; heteroformativa - quando elas se formam com o outro, sejam seus pares, profissionais da saúde e estudantes; e na dimensão ecoformativa - quando elas se formam no meio em que estão, no chão do hospital.

Nossa pesquisa-ação-formação inscreve-se no paradigma reflexivo e emancipatório, no qual as professoras se formam a partir das suas experiências e se emancipam na produção de conhecimento, gerando uma ciência que atende a subjetividade humana.

Considerações finais

Assumimos neste estudo as narrativas da experiência das professoras do AEHD como fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação, que se localizam na perspectiva da pesquisa-ação-formação, que por sua vez está vinculada a um paradigma antropoformador (Pineau, 2005). A narrativa é o objeto de estudo, reflexão e formação de quem narra (as professoras do AEHD) e de quem interpreta essas narrativas (a pesquisadora), processo no qual todos se formam por meio do processo de *reflexividade autobiográfica*. Ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando uma interpretação da experiência narrada e atribuindo-lhe sentido, *gerando aprendizagens autobiográficas*.

As narrativas da experiência contribuem para compreendermos os mecanismos e estratégias formativas alcançadas pelas professoras do AEHD na pesquisa-ação-formação, como elas representam essas experiências e quais aprendizagens autobiográficas foram desenvolvidas.

Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- CAVALCANTE, Elâne Cristina Ramos. Relato de experiência: a leitura e escrita no ambiente hospitalar. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 4.; FÓRUM SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR DO RN, 5., 2020, Natal. **Anais** [...]. Natal: [s. n.], 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Maria de Fátima; MEDEIROS, Marivânia Gonçalves; ROCHA, Paula Suerda da Silva. Formação continuada: ressignificando a prática pedagógica em contextos hospitalares. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 4.; FÓRUM SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR DO RN, 5., 2020, Natal. **Anais** [...]. Natal: [s. n.], 2020.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

NOGUEIRA, Luciana. A afetividade na relação professor e aluno em classe hospitalar: atuação, desafios e avanços. *In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 4.; FÓRUM SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR DO RN, 5., 2020, Natal. Anais [...].* Natal: [s. n.], 2020.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada**. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Paradigma**, Maracay, v. 41, p. 57-79, 2020. DOI: doi.org.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. DOI: doi.org. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. Tradução de Américo Sommerman. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 10.320, de 5 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN. **Diário Oficial do Estado do RN**, Natal, RN, 6 jan. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria SEI-RN nº 533, de 06 de julho de 2022. Estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 7 jul. 2022.

RODRIGUES, Senadaht Baracho; PASSEGGI, Maria da Conceição; ALVES, Lucimaria Edivânia. A prática que se faz em diálogo: sobre educação em contexto hospitalar e formas outras de ser escola. *In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 4.; FÓRUM SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR DO RN, 5., 2020, Natal. Anais [...].* Natal: [s. n.], 2020.

SILVA, Andréia Gomes da. **Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar**. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM DISTROFIA MUSCULAR DE DUCHENNE

Monica Silva de Azevedo; Jacyene Melo de Oliveira Araújo
monica.azzevedo@gmail.com, jacyenearaujo@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) constitui uma importante estratégia de garantia do direito à educação de estudantes impossibilitados de frequentar a escola por motivos de saúde. Essa modalidade, prevista em normativas nacionais como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e respaldada pelo princípio da equidade, é parte essencial das políticas de inclusão educacional no Brasil.

Os estudos evidenciam que essa modalidade de ensino, embora prevista nas políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação, ainda se apresenta de forma incipiente no campo acadêmico e nas práticas institucionais, sendo marcada por uma produção científica limitada e por fragilidades em sua implementação. Tal cenário evidencia a necessidade de problematizar o lugar do APD nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas, considerando sua importância para a continuidade do processo de escolarização de estudantes impossibilitados de frequentar o espaço escolar regular. Dessa forma, o atendimento domiciliar deve ser compreendido como uma estratégia inclusiva de garantia do direito à educação, pautada na equidade e na valorização das singularidades dos sujeitos. (BRASIL, 2002; Ceccim, 1999; Mendes, 2006; Pletsch, 2009; Salla, 2017).

A escolha desse caso justifica-se por sua relevância para a compreensão dos desafios, das possibilidades e das contribuições do Atendimento Pedagógico Domiciliar para a continuidade do processo de escolarização de estudantes em situação de adoecimento e impossibilitados de frequentar regularmente o ambiente escolar.

Objetivo

Analisar de que maneira o Atendimento Pedagógico Domiciliar contribuiu no processo de escolarização de um estudante com Distrofia Muscular de Duchenne, problematizando sua organização, intencionalidade pedagógica e inserção no campo da Educação Inclusiva.

Método

Para tanto adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em um estudo de caso, articulada à investigação empírica por meio de entrevistas com a família e os profissionais envolvidos na oferta do APD e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto domiciliar. A metodologia adotada constitui uma estratégia investigativa apropriada quando se pretende compreender fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2015).

Com o objetivo de compreender o funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar, utilizaram-se múltiplos instrumentos de coleta de dados, como: entrevista aberta com a mãe do estudante, entrevista semiestruturada com a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; o estagiário, três professores e o coordenador pedagógico da escola de origem do estudante e observação documental para análise de conteúdo.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional, considerando sua relação direta com o Atendimento Pedagógico Domiciliar no município investigado. Participaram da investigação:

- Três professores de licenciatura que atuaram diretamente no Atendimento Pedagógico Domiciliar;
- Uma Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação;
- Um Coordenador Pedagógico da escola de origem do estudante;
- A mãe do estudante acompanhado pelo APD.

Os critérios de inclusão consideraram a participação efetiva no serviço no ano de 2022, bem como a disponibilidade dos sujeitos em contribuir voluntariamente com a pesquisa. Para preservação da identidade dos participantes, foram utilizadas codificações durante a análise e apresentação dos dados, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

A entrevista semiestruturada constituiu um dos principais instrumentos de produção de dados desta pesquisa. Esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador explorar percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado, articulando um roteiro previamente elaborado com a flexibilidade necessária para aprofundar questões emergentes ao longo do diálogo. Conforme Manzini (2020), a entrevista semiestruturada favorece a obtenção de informações detalhadas sobre determinado tema, ao mesmo tempo em que oferece segurança ao pesquisador por meio de um roteiro orientador. Nessa mesma direção, Minayo (2016) destaca que a entrevista é

uma estratégia privilegiada na pesquisa qualitativa por permitir o acesso às interpretações que os sujeitos constroem sobre suas experiências e contextos sociais.

Os dados produzidos por meio das entrevistas, da análise documental e dos registros de observação foram analisados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam a descrição, organização e interpretação das comunicações, permitindo a construção de inferências acerca dos significados presentes nos discursos e documentos analisados.

A análise dos dados revelou as seguintes categorias temáticas: Processo de implementação do APD para o estudante; Os desafios enfrentados no processo de implementação; As contribuições do APD para o processo de escolarização do estudante; As práticas pedagógicas desenvolvidas com o estudante; A luta da família pela garantia dos direitos do estudante; As dimensões emocionais no contexto do APD e os Desafios dos profissionais envolvidos no contexto.

Resultados Preliminares

A análise dos resultados permitiu evidenciar aspectos centrais relacionados ao Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), dentre os quais se destacam: o conhecimento limitado acerca dessa modalidade de atendimento; lacunas na formação acadêmica voltada à educação especial na perspectiva inclusiva; a percepção de impotência frente aos desafios inerentes ao APD e ao atendimento do público-alvo da educação especial; a relevância do planejamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e articuladas ao currículo; o emprego de recursos audiovisuais e tecnológicos como estratégias de mediação pedagógica; a necessidade de suporte pedagógico para o enfrentamento das demandas da educação especial inclusiva; e a importância da consolidação de políticas públicas que assegurem os direitos dos sujeitos atendidos.

Conclusões preliminares

Os dados analisados até o momento permitem compreender que o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) desempenhou um papel significativo na garantia do direito à educação do estudante participante da pesquisa. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados durante sua implementação, o atendimento possibilitou a continuidade do processo de escolarização em um período no qual a condição de saúde do estudante impedia sua frequência regular à escola. Nesse sentido, o APD mostrou-se uma importante estratégia de enfrentamento dos processos de exclusão educacional frequentemente vivenciados por estudantes em situação de adoecimento.

As narrativas dos participantes revelam que a efetividade do APD não pode ser analisada apenas a partir dos conteúdos curriculares desenvolvidos ou do alcance das competências e habilidades previstas para a etapa de ensino. Seus efeitos também se manifestam na manutenção dos vínculos com a escola, no fortalecimento do sentimento de pertencimento, na valorização das potencialidades do estudante e na preservação de seu direito de participar da vida social e educacional, mesmo diante das limitações impostas pela doença.

Dessa forma, os achados apontam que, embora o APD tenha alcançado resultados relevantes na trajetória escolar do caso investigado, sua consolidação como política pública educacional demanda investimentos em formação continuada, planejamento institucional, definição de fluxos e normativas, além da garantia de condições adequadas para o trabalho pedagógico. Somente a partir desse fortalecimento será possível assegurar que o direito à educação dos estudantes em situação de adoecimento deixe de depender de iniciativas isoladas e passe a constituir uma ação efetivamente estruturada no âmbito dos sistemas de ensino.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 10, p. 41-44, 1999.
- MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009
- SALLA, H.; MOREIRA, G. E. Panoramas das políticas públicas para o atendimento pedagógico domiciliar no Brasil. **Educar Em Revista**, 39, e86441, 2023. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.864>
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E DOCUMENTOS DA REDE LATINO-AMERICANA E CARIBENHA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS HOSPITALIZADOS OU EM TRATAMENTO

Valéria Carla Vieira Gomes¹; Adriana Garcia Gonçalves²
valeria@estudante.ufscar.br

¹Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da universidade Federal de São Carlos – UFSCar ²Professora do Departamento de Psicologia - Dpsi e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Introdução

Este trabalho trata-se de um recorte dos dados coletados de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento. A pesquisa que está sendo desenvolvida, objetiva discutir a respeito do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar da Região Nordeste do Brasil. No entanto, para aprofundamento da temática, discutiremos o que vem sendo apresentado, discutido e documentado nos países da América do Sul. O recorte aqui apresentado refere-se a busca realizada de documentos e publicações existentes no site oficial da Rede Latino-americana e Caribenha pelo direito à Educação de Crianças e Jovens Hospitalizados ou em tratamento (REDLACEH) e que faz parte do nosso trabalho.

O atendimento às crianças e Jovens hospitalizados vem sendo disseminado não apenas nos países da América Latina e Caribe, mas em outros países do mundo. No entanto, a busca por esses dados no site oficial da REDLACEH tem como propósito buscar informações e aproximações de práticas nos países com realidades mais próximas que as nossas, ou seja, nos países da América do Sul.

Nesse sentido, listaremos o que é apresentado no site oficial da REDLACEH e apresentaremos as discussões que se aproximam com nossa pesquisa.

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os documentos contidos no site oficial da REDLACEH, expondo o que se tem escrito e divulgado para discussão e reflexões sobre o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) nos países que compõe a América Latina e o Caribe, tendo em destaque os países da América do Sul.

Método

Para a coleta de dados utilizamos a pesquisa no site oficial da REDLACEH, buscando os livros e documentos que foram divulgados sobre o AEHD. Realizamos o acesso pelo site Oficial da REDLACEH (<https://www.redlaceh.org/>) e em seguida foi explorado o ícone: Livros y documentos (<https://www.redlaceh.org/librosydocs/>). Nesses ícones, contém um total de cinco livros e oito documentos. Para esse momento, descreveremos todos os livros e documentos disponibilizados no site. Organizamos os documentos e livros numa planilha do Word, depois baixamos de forma gratuita e organizamos numa pasta no computador para posteriormente realizarmos uma análise criteriosa. Para este trabalho, o propósito foi de identificar os documentos e livros disponibilizados no site que tratam a respeito do AEHD nos países que compõe a América Latina e o Caribe, tendo em destaque os países da América do Sul, que serão os países que utilizaremos em nossa tese

Após a separação por categorias, realizamos a leitura dos livros e documentos e selecionamos aqueles que farão parte da nossa pesquisa de doutorado, por se relacionar diretamente com os países da América do Sul.

Resultados e Discussão

Como resultado de nossa pesquisa no site oficial da REDLACEH, encontramos um total de cinco livros e oito documentos referentes ao escopo dos países que estão relacionados com nossa pesquisa.

Nesse sentido, para esse momento, apresentaremos através de uma listagem em forma de Quadro, o tipo, o título e o ano da publicação, de acordo com a ordem de disponibilização no próprio site.

Quadro 1 Publicações no Site Oficial da REDLACEH

Tipo de publicação	Título	Ano de publicação
Livro	Aulas Hospitalarias Reflexiones de la VIII Jornada sobre pedagogía Hospitalaria	2006
Livro	La pedagogía Hospitalaria hoy Análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales	2013
Livro	REDLACEH: Diez años de trayectoria Pedagogía Hospitalaria Modalidad Educativa Inclusiva por el Derecho a la Educación de las Personas en Situación de Enfermedad	2016
Livro	Compendio IV Congreso REDLACEH Memorias del IV Congreso Internacional REDLACEH	2019

Livro	Modelo de intervención educativa y administrativa en el ámbito hospitalario: El caso de las escuelas de la Fundación Carolina Labra Riquelme	----
Documento	Declaración Final VI Congreso Panamá	2025
Documento	Análisis REDLACEH Ley Marco	2025
Documento	Desarrollo Académico de la Pedagogía Hospitalaria	2020
Documento Oficiais	Declaración Final IV Congreso de Pedagogía Hospitalaria	2019
Documento Oficiais	Ley Marco	2015
Documento Oficiais	Declaración Congreso de México	2013
Documento Oficiais	Protocolo de Acuerdo de Santiago de Chile	2006
Documento Oficiais	Declaración de los derechos del niño, niña o joven hospitalizado o en tratamiento de Latinoamérica y El Caribe en el ámbito de la educación	2009

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Após a listagem e leituras dos livros e Documentos Oficiais publicizados no site, percebemos que de um modo geral, os textos encontram-se escritos no espanhol. E, neles, são evidenciadas práticas educacionais nos espaços hospitalares, apresentando as discussões que perpassam elementos legislativos, da prática, do reconhecimento do trabalho, dos avanços e da necessidade de divulgação e ampliação das discussões.

Nesse sentido, apresentaremos em ordem posta no Quadro 1, o que cada uma das publicações no site Oficial da REDLACEH divulga, bem como as convergências com nosso trabalho de pesquisa.

O livro Aulas Hospitalarias - Reflexiones de la VIII Jornada sobre pedagogía Hospitalaria (Salas de aula hospitalares- Reflexões da VIII Conferência sobre Pedagogia Hospitalar), tradução nossa, nos traz reflexões do que foi discutido a respeito do atendimento com o tema: "Promoção e Desenvolvimento de Salas de Aula Hospitalares na América Latina e no Caribe", organizada pelo Ministério da Educação do Chile, o Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina e no Caribe e a Fundação Educacional Carolina Labra Riquelme, realizada na cidade de Santiago em 2006.

O livro disponibiliza algumas reflexões da conferência objetivando disseminar as ideias apresentadas no evento e contribuir para ampliar as discussões sobre o direito à educação de qualidade para todos como um marco no qual a pedagogia hospitalar está fortemente situada, buscando garantir o

direito de crianças hospitalizadas com doenças crônicas e/ou em tratamento. Além disso, apresenta instituições que buscam disseminar o atendimento hospitalar e a fala das palestrantes do evento a respeito de temas específicos desse atendimento. Temos também um pouco da história e do marco legal das salas de aula hospitalares no Chile, com especial atenção ao projeto educacional da Fundação Carolina Labra Riquelme. E o livro finaliza com resumos das experiências compartilhadas na 8ª Conferência sobre Pedagogia Hospitalar.

Nesse sentido, converge com nosso trabalho por apresentar experiências de países da América do Sul, entre eles o Chile e traz uma síntese das experiências da América do Sul, que faz parte do escopo do nosso trabalho.

O livro *La pedagogía Hospitalaria hoy - Análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales* (Pedagogia Hospitalar Hoje: análise de políticas, áreas de intervenção e formação de profissionais), tradução nossa, publicado em 2016, foi escrito por um grupo de pesquisadores pertencentes à REDLACEH e oferece os fundamentos teóricos da Pedagogia Hospitalar e sua conceituação no contexto latino-americano, englobando três eixos temáticos: Políticas, Áreas de Intervenção e Formação Profissional.

O livro apresenta dados que levaram a REDLACEH reconhecer a necessidade de mais pesquisas para o alcance de um número maior de professores, com o objetivo de proporcionar um maior conhecimento a respeito do trabalho pedagógico que é desenvolvido nesse atendimento.

Em comemoração aos dez anos da REDLACEH, foi lançado em 2016 o livro *REDLACEH: Diez años de trayectoria - Pedagogía Hospitalaria Modalidad Educativa Inclusiva por el Derecho a la Educación de las Personas en Situación de Enfermedad* (REDLACEH: Dez anos de experiência Pedagogia Hospitalar: Uma Abordagem Educacional Inclusiva para o Direito à Educação de Pessoas com Doenças), tradução nossa, que traz um compêndio das diversas atividades, como pesquisa, estudo, coordenação, análise e apoio dados a REDLACEH. E relata o progresso realizado pela REDLACEH em relação aos objetivos definidos desde a sua criação, e sobre as organizações vinculadas à Rede.

O *Compendio IV Congreso REDLACEH - Memorias del IV Congreso Internacional REDLACEH* (Compêndio do 4º Congresso REDLACEH - Memórias do 4º Congresso Internacional REDLACEH), tradução nossa, apresenta as atas e as discussões ocorridas no evento, apontando as investigações, experiências pedagógicas inovadoras e os marcos legais de alguns países que já implantaram a pedagogia hospitalar, entre eles o Chile, Espanha, Colômbia, Brasil, Peru, Mexico, Equador, Guatemala, Argentina e Panamá, através dos trabalhos apresentados e escritos.

O *Modelo de intervención educativa y administrativa en el ámbito hospitalario: El caso de las escuelas de la Fundación Carolina Labra Riquelme*

(Modelo de intervenção educacional e administrativa no ambiente hospitalar: o caso das escolas da Fundação Carolina Labra Riquelme), tradução nossa, é um livro disponibilizado no site que apresenta um estudo feito por Sylvia Riquelme Acuña, sobre as escolas hospitalares da Fundação Carolina Labra Riquelme, no Chile.

A autora, busca identificar e analisar evidências das práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas nas escolas da Fundação, bem como fortalecer e sistematizar os procedimentos das práticas docentes e administrativas da Fundação Carolina Labra Riquelme, para que possam ser utilizados como modelo.

Além dos livros acima citados, o site Oficial apresenta oito Documentos que serve de referência para os pesquisadores na área que buscam fundamentar-se nos documentos oficiais de alguns países.

Nesse sentido, o primeiro Documento apresentado refere-se *Declaración Final VI Congreso Panamá* (Declaração Final VI Congresso Panamá), tradução nossa, o documento renova e estabelece diretrizes e compromissos estruturados para o fortalecimento da Pedagogia Hospitalar como Modalidade educativa na América Latina e Caribe.

A *Análisis REDLACEH Ley Marco* (Lei de Estrutura de Análise REDLACEH), tradução nossa, é outro documento anexado ao site que mostra como a Pedagogia Hospitalar deve ser estruturada a partir da convergência entre a legislação existente e as resoluções do VI Congresso.

O Documento intitulado *Desarrollo Académico de la Pedagogía Hospitalaria* (Desenvolvimento Acadêmico da Pedagogia Hospitalar), tradução nossa, traz uma reflexão a respeito da definição da Pedagogia Hospitalar, considerando os aspectos geográfico, político e social específicos. Além disso, apresenta uma reflexão no campo semântico trazendo elementos conceituais de Saussure, Pierce e Morris, e articula as ações da Pedagogia Hospitalar com signos representativos na função pragmática da pesquisa da REDLACEH.

A *Declaración Final IV Congreso de Pedagogía Hospitalaria* (Declaração Final do IV Congresso de Pedagogia Hospitalar), tradução nossa, publicada em 2019, apresenta as instruções e estabelece os compromissos para o fortalecimento da Pedagogia Hospitalar na Política, na Gestão Educativa e na Formação de profissionais da área.

A *Ley Marco* (Lei-Quadro), tradução nossa, de 2015 se refere a um documento que apresenta a legislação que versa sobre o direito à educação de crianças e jovens hospitalizados ou doentes na América Latina e no Caribe, aprovada na XXX Assembleia Ordinária do Parlamento Latino-Americano, realizada na cidade do Panamá. Apresentando os vinte e um artigos que trata entre outras questões. sobre o público, o objetivo, o funcionamento, as responsabilidades, o trabalho desenvolvido, as adequações curriculares a relação com a escola de

matrícula, a carga horaria dos professores e o retorno do estudante a escola de matrícula, após o atendimento nos estabelecimentos educacionais hospitalares.

A *Declaración Congreso de México de 2013* (Declaração do Congresso do México de 2013), tradução nossa, apresenta um texto que reflete sobre os resultados dos encontros realizados em 2010 e 2011, e visa sensibilizar a comunidade internacional, a respeito das políticas, das diferentes áreas de intervenção e da formação profissional em Pedagogia Hospitalar.

O *Protocolo de Acuerdo de Santiago de Chile de 2006* (Protocolo de Acordo de Santiago de 2006), tradução nossa, é um marco histórico que vai formalizar a união de representantes de diversos países e da UNESCO, para a constituição de uma Rede Regional, que posteriormente passou a ser a REDLACEH, cujo objetivo é defender o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens doentes e/ou em tratamento de saúde.

E, sendo o documento político – institucional que tem princípios de cooperação internacional, visa conscientizar a sociedade como um todo sobre a importância de promover a criação, o desenvolvimento e o fortalecimento de Salas de Aula Hospitalares, para assegurar o exercício legítimo do direito a uma educação de qualidade para crianças e jovens hospitalizados ou em tratamento ambulatorial em seus respectivos países.

E, por fim, o site disponibiliza a *Declaración de los derechos del niño, niña o joven hospitalizado o en tratamiento de Latinoamérica y El Caribe en el ámbito de la educación* (Declaração dos direitos de crianças e jovens hospitalizados em tratamento na América Latina e no Caribe no campo da educação), tradução nossa. Esse documento apresenta doze direitos das crianças, adolescentes e jovens, definidos a partir da Assembleia Geral da REDLACEH, realizada no Brasil.

Entre os direitos temos: o direito de receber educação enquanto hospitalizado ou em tratamento de saúde; direito dos países de estabelecer as regulamentações necessárias para a garantia do apoio educacional eficiente e eficaz a esse público; direito a ser educado por profissional da educação especializado; direito a receber um serviço educativo integral, considerando os aspectos físicos, psicológicos, espirituais, familiares, afetivos, cognitivos, artísticos e culturais; direito a receber educação nos estabelecimentos de saúde em lugares adequados; direito de receber educação no local onde se encontra, quando não for possível transferi-lo(a) para a sala de aula e/ou escola hospitalar; Direito à educação domiciliar por educadores qualificados quando sua condição de saúde o justificar; direito de ter sua família informada sobre a existência de Escolas Hospitalares e Domiciliares; direito de manter contato e vínculo com sua escola de matrícula e a possibilidade de retornar a ela; direito de receber visitas de colegas de classe e de sua escola de matrícula para manutenção de seu vínculo; direito de ter os estudos concluídos na sala de aula do hospital e

ser reconhecido pelas autoridades educacionais públicas, permitindo-lhes sua progressão; direito de que adultos não interfiram em qualquer tipo de interesse ou relacionamento pessoal, seja político, religioso, social, econômico ou de qualquer outra natureza, que impeça seu acesso legítimo à Educação durante sua hospitalização ou tratamento médico ambulatorial.

Todos os trabalhos disponibilizados no site oficial da REDLACEH, apresentam discussões que abarcam os aspectos teóricos do trabalho de doutorado. Assim, a experiência dos países da América do Sul postas nos livros e documentos disponibilizados, sem dúvida, contribuem para a ampliação das discussões, como um maior número de informações a respeito do que vem sendo feito em outras realidades próximas a do Brasil.

Conclusão

Ficou perceptível nas leituras dos textos o quanto se tem avançados nas discussões a respeito do atendimento aos estudantes hospitalizados e em tratamento de saúde. No entanto, é notório também que é preciso ampliar as discussões e especialmente a divulgação do que vem sendo feito nos mais diferentes países. E, acima de tudo buscar uma unicidade entre o diálogo com os governos para que de fato haja uma luta de estado para a garantia do direito dessas crianças e adolescentes.

Assim concluindo afirmando que muito ainda é preciso ser feito, especialmente no que tange as ações relacionadas a efetivação das políticas públicas e a legislação que está posta, pois não basta apenas ter Leis que amparem esse atendimento, mas é necessário o cumprimento da legislação como forma de garantir o exercício do direito a esses estudantes.

Os documentos aqui apresentados são apenas alguns registros do que é feito em países que estão buscando o cumprimento do direito desses estudantes. Mas, é preciso maior divulgação, aumento das discussões e articulação para o fomento de ações impulsionadoras que se voltem para a estudante em tratamento internado ou em tratamento de saúde que se encontra temporariamente afastado de suas escolas de matrículas.

Referência

ACUÑA, Sylvia Riquelme (org.). **Compendio del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH**. Diálogos Santillana, 2019.

ACUÑA, Sylvia Riquelme (org.). **Modelo de intervención educativa y administrativa en el ámbito hospitalario**: El caso de las escuelas de la Fundación Carolina Labra Riquelme. 2013.

BOVE, Pia Cardone de et al. **REDLACEH**: diez años de trayectoria - Pedagogía Hospitalaria Modalidad Educativa Inclusiva por el Derecho a la Educación de as Personas en Situación de Enfermedad.

PINTO, Alicia Bobadilla et al. **La Pedagogía Hospitalaria hoy** - Análisis de las políticas, los âmbitos de intervención y la formación de profesionales.

RIQUELME, Fundación Carolina Labra (org.). **Aulas Hospitalarias**: Reflexiones de la VIII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria. Santiago de Chile, 2006.

Documentos:

Declaración final del VI Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria "desarrollo y desafíos de la pedagogía hospitalaria como modalidad educativa en América Latina y el Caribe".

Criterios unificados para Latinoamérica y El Caribe - Investigaciones y constitución de ésta en Panamá - Estudio del contexto mundial para caracterizar el modelo Latinoamericano.

Pedagogía Hospitalaria- Martha Arrieta

Declaración final del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria ciudad de Panamá, 2019.

Ley Marco sobre el derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados o en situación de enfermedad en America Latina y el Caribe aprobada en la XXX Asamblea Ordinaria del Parlamento Latinoamericano celebrada en mayo de 2015, en ciudad de Panamá.

Declaratoria. Protocolo de Acuerdo Santiago de Chile.

Declaración de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, 9 de septiembre de 2009 en la Asamblea General de REDLACEH (Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños y Jóvenes Hospitalizados o en Tratamiento)

Apoio: Cnpq

METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Isabel Cristina da Silva¹, Milena Oliveira de Lira²
isabel.1315471@educar.rn.gov.br, milenalira@nei.ufrn.br

Secretaria de Estado da Educação do Esporte e do Lazer SEEC/RN¹; Núcleo de Educação da Infância CAp-UFRN²

Introdução

As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos processos educacionais, exigindo da escola e dos docentes novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias pedagógicas capazes de promover maior participação, autonomia e protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento, rompendo com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão mecânica de conteúdos e colocando o estudante como sujeito ativo da aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas favorecem uma aprendizagem crítica, reflexiva e significativa, na qual os estudantes participam de maneira efetiva das atividades propostas. Nessa perspectiva, autores como Paulo Freire (2013), John Dewey (1959), Jean Piaget (2014) e Lev Vygotsky (2007) defendem processos educativos fundamentados na interação, na experiência e na participação ativa dos sujeitos. Para Freire (2013), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção; já Dewey (1959) compreende a aprendizagem como resultado da participação do estudante em situações concretas e significativas.

No âmbito da educação inclusiva, essas metodologias assumem papel relevante, especialmente no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual (DI), uma vez que a inclusão escolar requer práticas pedagógicas que considerem as especificidades e potencialidades de cada estudante, assegurando sua participação efetiva nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, pesquisas recentes apontam que estratégias como aprendizagem baseada em projetos, jogos digitais e gamificação têm contribuído para ampliar o engajamento, a interação social e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas (Sailer; Homner, 2020).

A gamificação destaca-se nesse contexto por incorporar elementos característicos dos jogos, como desafios, níveis, recompensas e feedbacks, favorecendo a motivação e o envolvimento dos estudantes. Estudos evidenciam que práticas gamificadas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo,

social e emocional de estudantes com deficiência intelectual (Melo; Glat, 2019), fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas (Klock *et al.*, 2020; Pereira; Cristo, 2021).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública estadual localizada na periferia de Natal/RN.

Objetivo

Investigar e analisar de que forma as metodologias ativas, articuladas à gamificação e a estratégias inclusivas, podem contribuir para o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, promovendo maior participação, autonomia e desenvolvimento da aprendizagem.

Método

A pesquisa possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Natal/RN. O estudo fundamentou-se na perspectiva da pesquisa descritiva e exploratória, buscando compreender como as metodologias ativas podem contribuir para o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Assim, este artigo constitui um desdobramento prático da pesquisa de mestrado do autor (Silva, 2021), materializando e avaliando as ações pedagógicas decorrentes daquela proposição teórica.

Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica, aplicação de questionários com professores da Educação Básica, observação participante das práticas pedagógicas e a efetiva aplicação da proposta de intervenção, que foi colocada em prática de forma subsequente à conclusão do mestrado. A ação foi desenvolvida em uma turma do 5º ano de uma escola pública de Natal/RN, sendo os seus achados e vivências estruturados e apresentados neste artigo.

Durante a intervenção, foram analisadas diferentes estratégias pedagógicas voltadas à inclusão escolar, destacando-se o uso de jogos educativos digitais mediados por tablets e chromebooks com a turma do 5º ano. Essas ferramentas viabilizaram dinâmicas táteis e atividades de alfabetização baseadas em feedback imediato, assegurando o engajamento e a acessibilidade dos estudantes com deficiência intelectual.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a utilização das metodologias ativas, articuladas à gamificação e ao Plano Educacional Individualizado (PEI), favoreceu avanços significativos no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual.

As estratégias pedagógicas implementadas envolveram desafios progressivos, jogos educativos digitais, atividades interativas, recompensas simbólicas, feedback imediato e adaptação das atividades conforme os níveis de aprendizagem. Observou-se maior engajamento e participação dos estudantes nas atividades de leitura e escrita, sobretudo quando as propostas incorporavam desafios de formação de palavras, produção de pequenas histórias, interpretação de textos e resolução de missões pedagógicas com apoio de recursos digitais, e recursos tecnológicos como a plataforma Wordwall, Canvas, notebook LM, aplicadas em tablets e Chromebooks, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador.

Assim, a gamificação por meio de desafios graduais de formação de palavras, quizzes de compreensão leitora, missões para produção de pequenas histórias por meio da escrita/imagens, e recompensas simbólicas (medalhas que preenchiam cartelas e quadros referentes as atividades em desenvolvimento a cada etapa concluída, contribuiu para ampliar o tempo de permanência nas atividades, reduzir comportamentos de evasão pedagógica e estimular a autonomia na realização das tarefas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das interações sociais e do protagonismo estudantil, uma vez que os estudantes passaram a participar mais ativamente das situações de aprendizagem, demonstrando avanços no reconhecimento de letras, associação fonema-grafema, formação de palavras e compreensão de pequenas produções escritas.

Entre os recursos utilizados destacaram-se jogos educativos e plataformas digitais voltadas ao reconhecimento de letras por meio de atividades de identificação da letra inicial e associação entre letras, imagens e sons, formação de palavras com desafios de organização de sílabas e composição de palavras, consciência fonológica e leitura inicial utilizando exercícios de identificação de rimas, segmentação silábica e correspondência fonema-grafema, realizadas no Wordwall, Escola Games, Kahoot, e atividades produzidas também no Canva Educacional, adaptadas às necessidades pedagógicas dos estudantes com deficiência intelectual e articuladas ao Plano Educacional Individualizado (PEI).

Conclusões preliminares

As metodologias ativas configuram-se como importantes estratégias pedagógicas para o fortalecimento da educação inclusiva, especialmente no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa evidenciou que práticas pedagógicas baseadas na participação ativa como a gamificação aplicada por meio de tablets e Chromebooks articulados ao PEI, favorecem aprendizagens mais significativas, colaborativas e inclusivas, gerando avanços reais na consciência fonológica e na autonomia dos estudantes.

Além disso, o estudo reforça a importância da formação continuada docente para utilização dessas metodologias e ferramentas no contexto da educação inclusiva. Portanto, torna-se necessário ampliar espaços de formação e melhorias estruturais na escola, incentivo às práticas pedagógicas inovadoras que valorizem as potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KLOCK, Ana Carolina Tomé; GASPARINI, Isabela; PIMENTA, Marcelo Soares; AMANTE, Lucia. **User characteristics in gamification for education: A systematic literature review**. Computers & Education, [s. l.], v. 165, p. 104141, dez. 2020.

MELLO, Amanda de; GLAT, Rosana. **O uso de jogos digitais como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 785-798, 2019.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

PEREIRA, Alan de Oliveira; CRISTO, Fabrício. **Gamificação na educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 29, p. 452-475, 2021.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

SAILER, Michael; HOMNER, Lisa. The gamification of learning: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 77-112, mar. 2020.

SILVA, Isabel Cristina da. **O uso das metodologias ativas no processo de ensino de crianças com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ÁREA DE MATEMÁTICA: CONCEITOS DE CONTAGEM E MEDIDA

Carolina França Barros Sakagushi; Eduardo José Manzini;
carolinafbarros.cb@gmail.com; eduardo.manzini@unesp.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN

Introdução

A avaliação de estudantes com deficiência, incluindo a intelectual, é um dos primeiros passos para a elaboração do Plano Educacional Individualizado, hoje, documento obrigatório que deve estar presente nas escolas (Brasil, 2025). A partir da avaliação é possível realizar um planejamento e, conseqüentemente, a construção de recursos concretos para essa população, um dos requisitos quase indispensáveis como demonstram os estudos da área (Darub, 2025).

No que se refere a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, nem sempre há instrumentos prontos que possam auxiliar nesta tarefa, mas alguns pesquisadores já têm se empenhado nessa tarefa. Oliveira (2008) elaborou, junto com as diretorias técnicas do Município de São Paulo, um guia intitulado Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual que apresenta comportamentos esperados para cada ano do Ensino Fundamental, sendo que existe uma área específica para o desenvolvimento de conteúdos da disciplina Matemática.

Quando o assunto é avaliação para a área de matemática, que envolve o raciocínio lógico-matemático, um dos conceitos mais utilizados tem sido o conceito de conservação, desenvolvido por Piaget (1999). O autor demonstrou que conceito de conservação é uma habilidade que evolui em estágios de desenvolvimento do pensamento pré-operacional até o formal. Para o autor, a conservação pode se referir à quantidade, massa, volume e comprimento (Piaget, 1999). Não há uma idade específica para cada um desses tipos intitulados de conservação, mas é um conceito importante quando se trata de conhecimento lógico-matemático.

Em busca de referencial teórico sobre instrumentos de avaliação, na área de matemática, para estudantes com deficiência intelectual foi encontrado o estudo de Costa, Picharillo, Elias (2017), que desenvolveu um protocolo de avaliação composto por 34 itens que usam cartões, figuras, materiais concretos como os blocos de encaixe. O objetivo original do protocolo era avaliar contagem e medidas com uma população de estudantes com deficiência intelectual na faixa etária de 5 a 10 anos que frequentavam a escola entre o 1º ao 5º ano escolar.

Esse material, tornou-se a fundamentação teórica para o desenvolvimento do presente trabalho.

Objetivo

Portanto, tem-se como objetivo elaborar recursos pedagógicos, utilizando o protocolo de Costa, Picharillo, Elias (2017), para avaliar um estudante com deficiência intelectual em relação aos conceitos de matemática no que se refere a contagem e medidas.

Método

O presente estudo caracteriza-se como uma abordagem descritiva ao avaliar um estudante com deficiência intelectual, gênero masculino, com 13 anos de idade, matriculado no 7º ano Ensino Fundamental 2. O estudante recebia atendimento educacional especial na escola que frequentava.

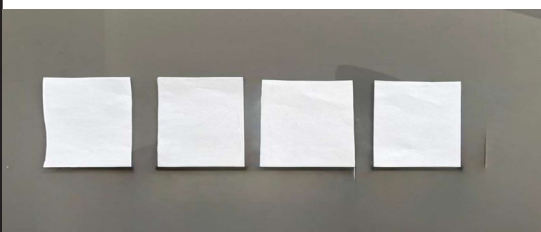
Os materiais para avaliação foram construídos a partir da descrição contida no protocolo: fichas como indicação de quantidades; grupo de objetos de material escolar (cola, tesoura, borrachas, dentre outros), brinquedos e figuras geométricas como triângulo, quadrado e círculos.

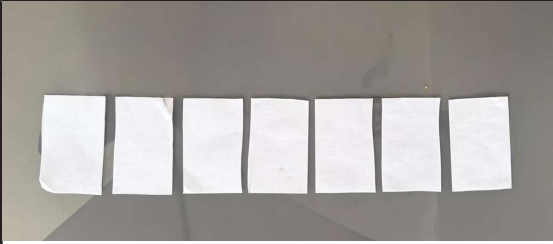
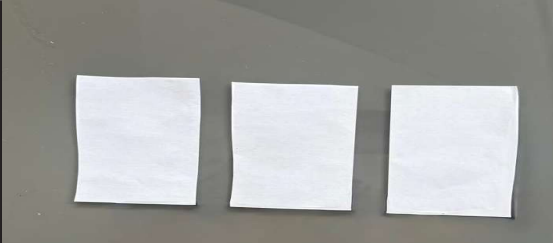
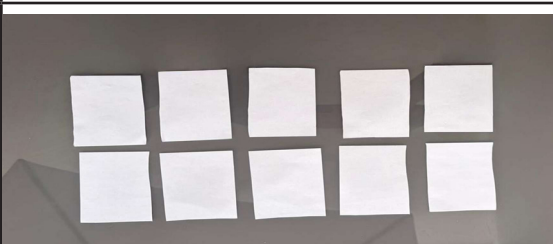
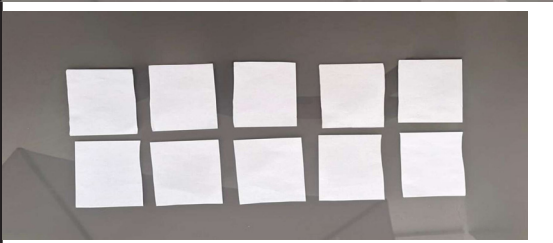
A avaliação foi aplicada pela professora de Atendimento Educacional Especializado na escola em que o estudante estava matriculado. O tempo de avaliação foi cerca de 11 minutos. Como a aplicação do protocolo foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, foi possível manter o ambiente organizado, silencioso e com redução de estímulos visuais, buscando favorecer a atenção, a concentração e o desempenho do estudante durante a execução das atividades propostas.

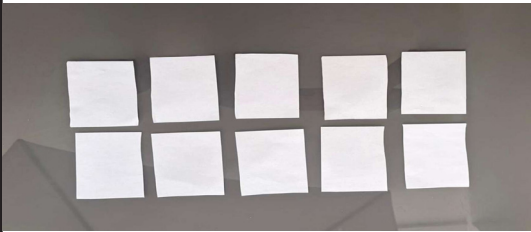
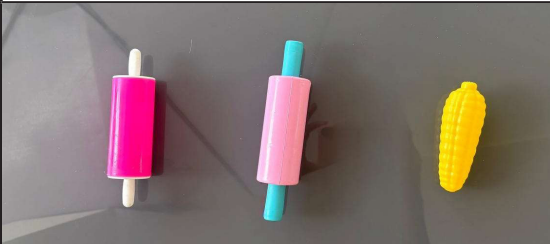
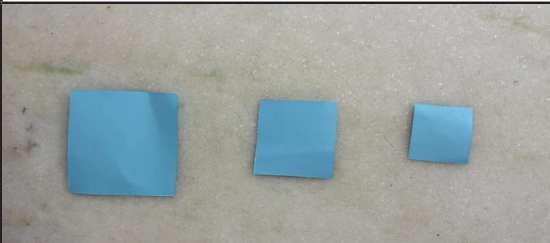
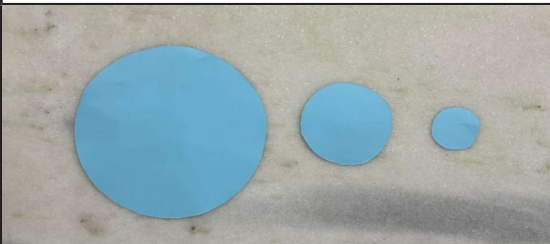
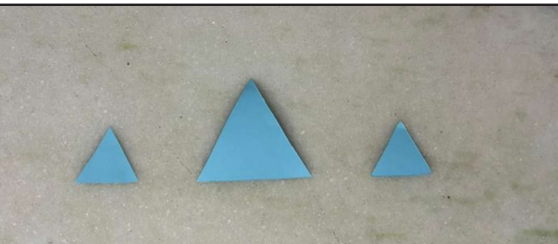
Resultados e Discussão

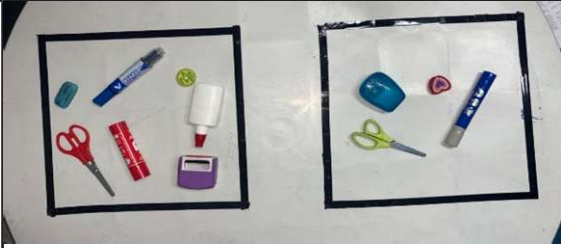
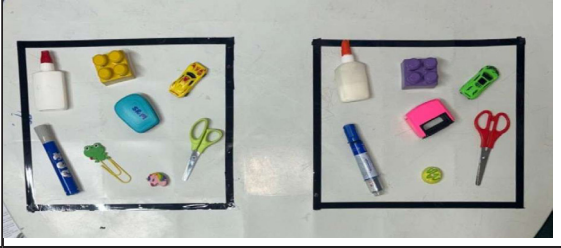
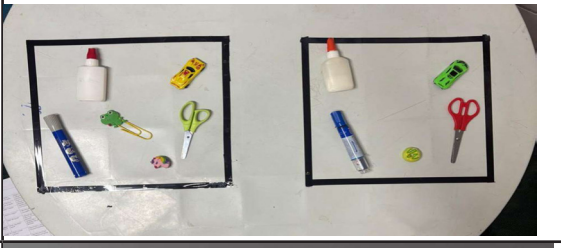
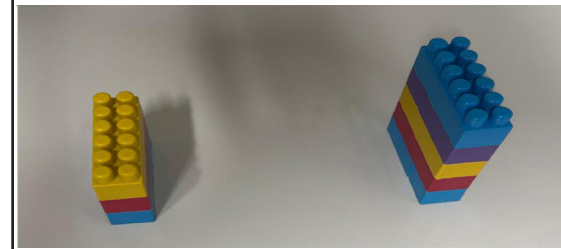
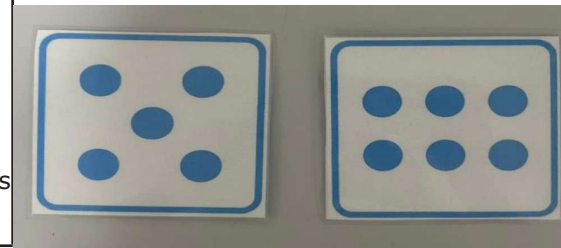
O quadro a seguir apresenta, por meio de fotos, os recursos que foram elaborados para a avaliação.

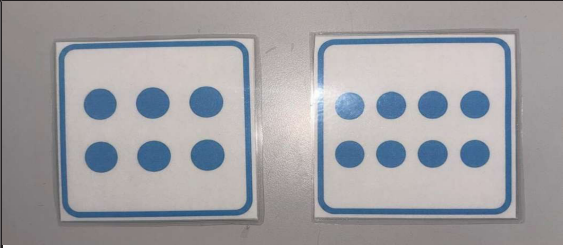
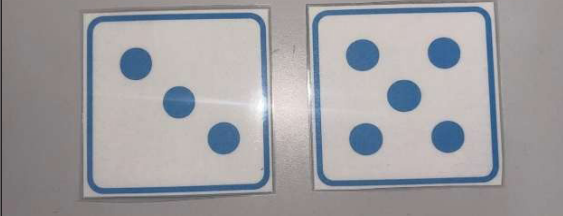
Quadro 1 – Protocolo de avaliação de habilidades de contagem e medidas

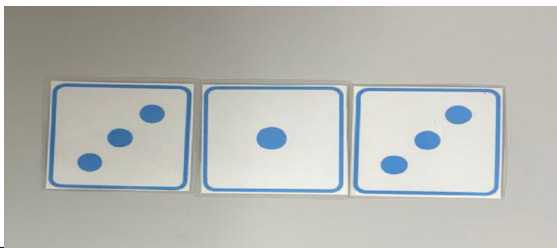
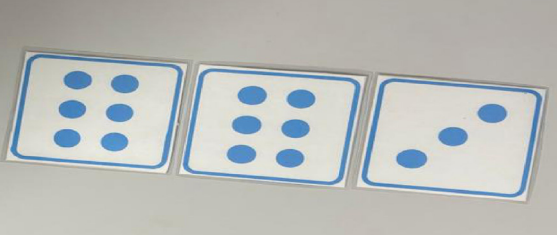
	Habilidade	Arranjo de Materiais	Fotos	Instrução	Respostas
1	Contar até 10			Conte até 10.	Recitar o nome dos numerais em sequência
2	Contar número de fichas	Colocar 4 fichas sobre a mesa.		Conte quantas fichas têm aqui.	Dizer "4"

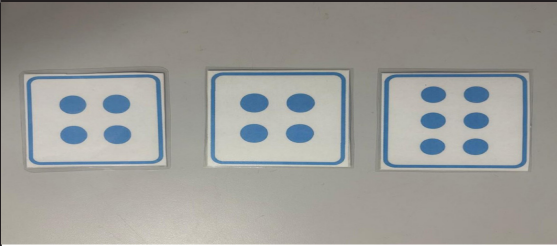
3	Contar número de fichas	Colocar 7 fichas sobre a mesa.		Conte quantas fichas têm aqui.	Dizer "7"
4	Contar número de fichas	Colocar 3 fichas sobre a mesa.		Conte quantas fichas têm aqui.	Dizer "3"
5	Ler um número impresso e dizer o que vem na sequência	Colocar um cartão com o numeral 2 impresso sobre a mesa.		Esse é o (completar) e depois vem o (completar).	Dizer "2" ... "3"
6	Ler um número impresso e dizer o que vem na sequência	Colocar um cartão com o numeral 8 impresso sobre a mesa.		Esse é o (completar) e depois vem o (completar).	Dizer "8" ... "9"
7	Ler um número impresso e dizer o que vem na sequência	Colocar um cartão com o numeral 5 impresso sobre a mesa.		Esse é o (completar) e depois vem o (completar).	Dizer "5" ... "6"
8	Selecionar número de fichas	Colocar 10 fichas sobre a mesa.		Pegue 5 fichas e coloque na minha mão.	Pegar 5 fichas e entregar para o instrutor
9	Selecionar número de fichas	Colocar 10 fichas sobre a mesa.		Pegue 2 fichas e coloque na minha mão.	Pegar 2 fichas e entregar para o instrutor

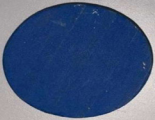
10	Selecionar número de fichas	Colocar 10 fichas sobre a mesa.		Pegue 8 fichas e coloque na minha mão.	Pegar 8 fichas e entregar para o instrutor
11	Comparar objetos unitários (tridimensionais)	Colocar três objetos distintos sobre a mesa		Qual é o maior?	Apontar para o objeto com maior dimensão
12	Comparar objetos unitários (tridimensionais)	Colocar três objetos distintos sobre a mesa		Qual é o menor?	Apontar para o objeto com menor dimensão
13	Comparar objetos unitários (tridimensionais)	Colocar dois objetos iguais e um distinto sobre a mesa		Quais são iguais?	Apontar para os dois objetos com mesma dimensão
14	Comparar o tamanho de formas geométricas bidimensionais	Colocar três quadrados de tamanhos distintos		Qual o quadrado maior?	Apontar para o quadrado com maior dimensão
15	Comparar o tamanho de formas geométricas bidimensionais	Colocar três círculos de tamanhos distintos		Qual o círculo menor?	Apontar para o círculo com menor dimensão
16	Comparar o tamanho de formas geométricas bidimensionais	Colocar três triângulos, sendo dois iguais e um maior		Quais os triângulos iguais?	Apontar para os dois triângulos com mesma dimensão

17	Comparar quantidades de objetos	Colocar um conjunto com sete e outro com quatro objetos sobre a mesa		Onde tem mais?	Apontar para o conjunto com sete objetos
18	Comparar quantidades de objetos	Colocar um conjunto com oito e outro com sete objetos sobre a mesa		Onde tem menos?	Apontar para o conjunto com sete objetos
19	Comparar quantidades de objetos	Colocar um conjunto com seis e outro com cinco objetos sobre a mesa		Onde tem mais?	Apontar para o conjunto com seis objetos
20	Comparar tamanhos de objetos unidimensionais	Colocar uma fileira com cinco blocos retangulares encaixados do brinquedo Monta Fácil e outro com seis		Qual desses é o maior?	Apontar para a fileira com seis blocos
21	Comparar tamanhos de objetos unidimensionais	Colocar uma fileira com oito blocos retangulares encaixados do brinquedo Monta Fácil e outro com quatro.		Qual desses é o menor?	Apontar para a fileira com quatro blocos
22	Comparar tamanhos de objetos unidimensionais	Colocar uma fileira com três blocos retangulares encaixados do brinquedo Monta Fácil e outro com cinco.		Qual desses é o maior?	Apontar para a fileira com cinco blocos
23	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar dois cartões com bolinhas desenhadas: um com cinco bolinhas e outro com seis		Qual tem mais bolinhas?	Apontar para o cartão com seis bolinhas

24	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar dois cartões com bolinhas desenhadas: um com seis bolinhas e outro com oito		Qual tem mais bolinhas?	Apontar para o cartão com oito bolinhas
25	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar dois cartões com bolinhas desenhadas: um com três bolinhas e outro com cinco		Qual tem menos bolinhas?	Apontar para o cartão com três bolinhas

26	Comparar quantidades ditadas			Se você tem 6 fichas e eu tenho 5, quem tem menos?	Dizer "Você"
27	Comparar quantidades ditadas			Se você tem 4 fichas e eu tenho 7, quem tem menos?	Dizer "Eu"
28	Comparar quantidades ditadas			Se você tem 8 fichas e eu tenho 3, quem tem menos?	Dizer "Você"
29	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar três cartões com bolinhas desenhadas, um ao lado do outro, com as quantidades: 3, 1, 3		Pegue os dois cartões iguais.	Pegar os dois cartões com 3 bolinhas
30	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar três cartões com bolinhas desenhadas, um ao lado do outro, com as quantidades: 6, 6, 3		Pegue os dois cartões iguais.	Pegar os dois cartões com 6 bolinhas

31	Comparar quantidades de forma visual	Apresentar três cartões com bolinhas desenhadas, um ao lado do outro, com as quantidades: 4, 4, 6		Pegue os dois cartões iguais	Pegar os dois cartões com 4 bolinhas
----	--------------------------------------	---	--	------------------------------	--------------------------------------

32	Nomear figuras geométricas bidimensionais	Colocar um quadrado sobre a mesa		Qual o nome dessa figura?	Dizer "Quadrado"
33	Nomear figuras geométricas bidimensionais	Colocar um círculo sobre a mesa		Qual o nome dessa figura?	Dizer "Círculo"
34	Nomear figuras geométricas bidimensionais	Colocar um triângulo sobre a mesa		Qual o nome dessa figura?	Dizer "Triângulo"

A avaliação contou com a participação de forma colaborativa do estudante, demonstrando compreensão das instruções apresentadas e envolvimento nas tarefas desenvolvidas.

Durante a avaliação das habilidades matemáticas básicas, o aluno demonstrou desempenho satisfatório na maior parte das tarefas propostas, com desempenho de 94% de acerto. Respondeu rapidamente e apresentou domínio da sequência numérica oral até 10, reconhecimento de quantidades, compreensão da relação entre número e quantidade, comparação de grandezas, além de identificar e nomear figuras geométricas bidimensionais. Com isso, obteve um desempenho satisfatório, cometendo equívoco em apenas duas questões do protocolo: 1) na terceira tarefa, em que consistia em contar um conjunto contendo sete fichas, o estudante respondeu que havia seis; 2) na questão 10, o aluno deveria pegar oito fichas dentre um conjunto de 10, mas entregou sete fichas. Tais equívocos podem estar relacionados à questão de atenção, pois, como avaliado, conseguiu contar até 10 em tarefa anterior. Uma nova avaliação nestas tarefas poderia reavaliar essa questão.

Assim, considerando o desempenho global, observa-se que tais erros ocorreram de forma isolada, uma vez que o estudante obteve êxito nas demais atividades envolvendo contagem, identificação de quantidades e comparação numérica, demonstrando compreensão da maioria dos conceitos matemáticos básicos avaliados.

Conclusão

Pode-se avaliar que o protocolo teve um nível de facilidade para este estudante. Um caminho para avançar na avaliação de raciocínio lógico-matemático é a elaboração de um protocolo de avaliação que exija desempenho mais complexo na área de matemática.

Referências

COSTA, Ailton Barcelos da; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; ELIAS, Nassim Chamel. Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 255-272, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 07 jun. 2026.

DARUB. Ana Keully Gadelha dos Santos. Ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual: estado do conhecimento sobre as pesquisas. **Revista Guia – permanencia e y exito académico**. V. 1, p. 2-14, 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2008. v. 01. 128p.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS SOBRE ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Josefa Kallyne de Medeiros Pinho de Azevedo, Gêssica Fabiely Fonseca
kallyneemedeiros@gmail.com; gessica.fonseca@ufrn.br

*Centro de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte*

Introdução

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação inclusiva tem impulsionado importantes transformações nas políticas públicas educacionais e nas concepções que orientam o processo de escolarização das pessoas com deficiência. (Brasil, 1988; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025).

No entanto, embora o acesso desses estudantes às escolas comuns represente um avanço significativo na consolidação de seus direitos, a permanência com participação efetiva e aprendizagem continua figurando entre os principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino. Tornando-se como um dos princípios da política nacional de educação especial inclusiva - PNEEI, onde em seu artigo 2º tem-se: "II - a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;". Dessa forma, a efetivação do direito à educação ainda demanda a consolidação de práticas pedagógicas que assegurem condições reais para a aprendizagem desses estudantes, superando uma perspectiva de inclusão centrada apenas na matrícula e na frequência escolar e avançando para uma educação que promova o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva Sassaki (2005) expande essa concepção ao categorizar a acessibilidade como o conjunto de condições que permite às pessoas com deficiência utilizar com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes e meios de comunicação. Isso posto, torna-se evidente que a inclusão não se concretiza apenas pela matrícula, mas pela acessibilidade curricular que assegurem a todos os estudantes oportunidades reais de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

Ademais, compreender o currículo como um instrumento de inclusão implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas também das barreiras produzidas pelos contextos escolares,

pelas práticas pedagógicas e pela própria organização do ensino. Dessa forma, as autoras Pimentel, Souza e Silva (2020, p. 305), afirmam:

para assegurar a participação, permanência e conclusão nesse nível de ensino, faz-se necessária a desconstrução de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, o que envolve, dentre outras coisas, a construção de espaços físicos e relacionais mais adequados e de currículos mais acessíveis.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois historicamente, esses sujeitos foram submetidos a práticas educacionais marcadas pela segregação, pela baixa expectativa em relação às suas capacidades e pela compreensão de que as barreiras atitudinais, conceituais e/ou arquitetônicas constituíam obstáculos intransponíveis ao processo de escolarização. Isso posto, Pimentel, Souza e Silva (2020, p. 308), continuam explicitando:

“a garantia desse direito não constitui, portanto, favor às pessoas com deficiência nem redução das exigências relacionadas à qualidade, mas significa oferecer condições plenas de acesso ao saber”.

Diante desse contexto, torna-se pertinente compreender como a produção científica nacional tem abordado a acessibilidade curricular no âmbito da Educação Especial, considerando que a sistematização do conhecimento produzido possibilita identificar tendências investigativas, referenciais teóricos, lacunas e desafios que permeiam essa temática.

Objetivo

É nesse contexto que a presente revisão insere-se, pois tem por objetivo geral mapear as produções científicas nacionais sobre acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, à luz das contribuições do coensino, especialmente no contexto do ensino médio.

E por objetivos específicos:

- Rastrear as produções científicas que abordam a acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual no contexto das etapas do ensino fundamental e ensino médio.
- Identificar tendências e lacunas na produção científica nacional acerca da acessibilidade curricular, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação básica.
- Analisar a distribuição temporal entre os anos de 2021 a 2026 das produções científicas nacionais sobre acessibilidade curricular.

Método

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão sistemática da literatura, propiciando o “exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). Esse método possibilita a síntese e a análise crítica do conhecimento produzido sobre determinado fenômeno, contribuindo para a identificação de tendências, lacunas e perspectivas de investigação, a fim de “garantir a consistência, transparência e a integridade” (Donato; Donato, 2019, p. 228).

Procedimentos de busca e seleção das produções científicas

A identificação, seleção e inclusão das produções científicas foram conduzidas conforme as recomendações do protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), adaptado para revisões sistemáticas da literatura. A adoção desse protocolo possibilita maior transparência e rigor metodológico no processo de busca, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, assegurando a reprodutibilidade da pesquisa, sendo assim, segundo Donato e Donato (2019) o protocolo deve estabelecer de forma clara os critérios adotados para a inclusão e exclusão dos trabalhos.

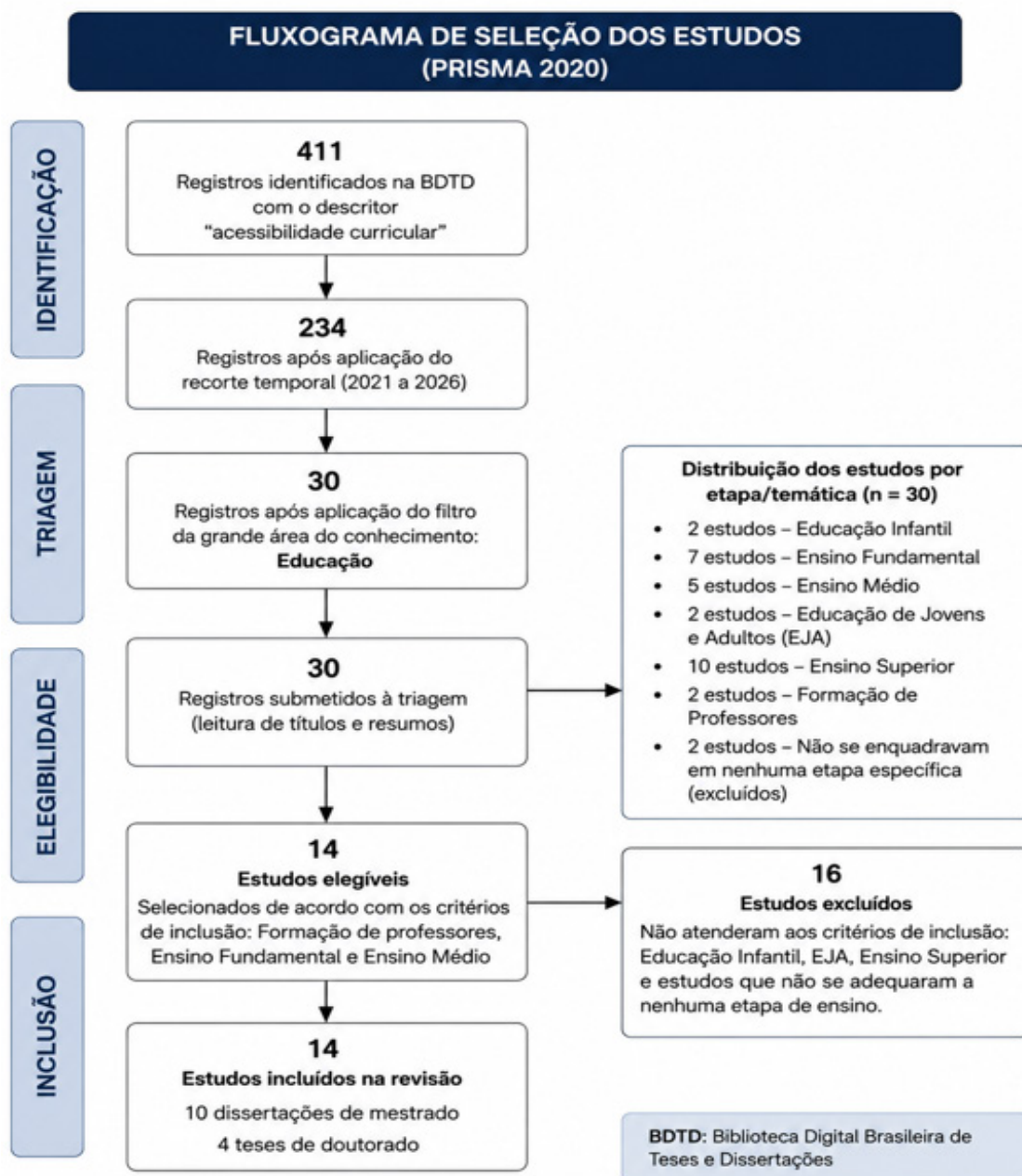
Inicialmente, na etapa de identificação, procedeu-se à busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “acessibilidade curricular”, recuperou-se 411 estudos. Após a aplicação do recorte temporal, compreendendo o período de 2021 a 2026, permaneceram 234 trabalhos. Em seguida, foi aplicado o filtro correspondente à grande área do conhecimento: Educação, resultando em 30 estudos para a etapa de triagem.

Na etapa de triagem, realizou-se a leitura flutuante dos títulos e dos resumos dos estudos, com o objetivo de verificar sua pertinência ao objeto desta pesquisa e classificá-los quanto à etapa de ensino abordada e ao tipo de publicação (tese ou dissertação). Os trabalhos foram distribuídos da seguinte forma: a) 2 estudos sobre Educação Infantil; b) 7 estudos sobre Ensino Fundamental; c) 5 estudos sobre Ensino Médio; d) 2 estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA); e) 10 estudos sobre Ensino Superior; f) 2 estudos sobre formação de professores e g) 2 estudos que não enquadravam-se em nenhuma etapa específica da educação e, por isso, foram excluídos.

Na etapa de elegibilidade, foram considerados os critérios de inclusão previamente estabelecidos para esta revisão de literatura, sendo selecionados apenas os estudos relacionados à formação de professores, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, por apresentarem maior aproximação com o objeto de investigação desta pesquisa. Foram excluídos os estudos referentes à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Superior, por não atenderem aos objetivos propostos.

Ao final do processo de seleção, na etapa de inclusão, compuseram o corpus da revisão 14 estudos, dos quais 10 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado, que subsidiaram essa revisão sistemática da literatura acerca da acessibilidade curricular no ensino fundamental e ensino médio.

Sendo exemplificado pelo fluxograma abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora.

Em um segundo momento, procedeu-se à busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando combinações de descritores por meio do operador booleano

AND. Foram empregados os seguintes descritores: “acessibilidade curricular” AND “coensino”, “acessibilidade curricular” AND “deficiência intelectual” e “acessibilidade curricular” AND “formação continuada”.

Na etapa de identificação, a busca na BDTD recuperou um trabalho utilizando os descritores *acessibilidade curricular* AND *coensino*, 45 trabalhos com os descritores *acessibilidade curricular* AND *deficiência intelectual* e 111 trabalhos com os descritores *acessibilidade curricular* AND *formação continuada*.

Na fase de triagem, aplicou-se inicialmente o recorte temporal compreendido entre os anos de 2021 e 2026. Após essa delimitação, permaneceram um estudo para a combinação *acessibilidade curricular* AND *coensino*, 21 estudos para *acessibilidade curricular* AND *deficiência intelectual* e 58 estudos para *acessibilidade curricular* AND *formação continuada*. Em seguida, foi aplicado o filtro referente à grande área do conhecimento Educação, reduzindo os resultados para um, oito e dezoito estudos, respectivamente.

Na etapa de elegibilidade, procedeu-se à leitura flutuante dos títulos e resumos das produções recuperadas, considerando sua aderência ao objetivo desta revisão. Os oito estudos encontrados com os descritores *acessibilidade curricular* AND *deficiência intelectual* e os dezoito estudos identificados com os descritores *acessibilidade curricular* AND *formação continuada* foram excluídos por se tratarem de registros duplicados. Dessa forma, permaneceu apenas um estudo proveniente da busca com os descritores *acessibilidade curricular* AND *coensino*, o qual compôs o corpus inicial dessa revisão sistemática da literatura. Sendo explicitado através da tabela abaixo:

Tabela 1 – Elegibilidade de trabalhos

Etapas do PRISMA (2020)	Acessibilidade Curricular and coensino	Acessibilidade curricular and deficiência intelectual	Acessibilidade curricular and formação continuada
Identificação	1	45	111
Após recorte temporal (2021 – 2026)	1	21	58
Após aplicação de filtro da área: EDUCAÇÃO	1	8	18
Exclusão por duplicidade	0	8	18
Estudos incluídos	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Na base de dados SciELO, a etapa de identificação não recuperou estudos para a combinação dos descritores: *acessibilidade curricular* AND *coensino*. A busca utilizando os descritores: *acessibilidade curricular* AND *deficiência intelectual* resultou em um único artigo, que foi excluído durante a etapa de elegibilidade por corresponder a uma duplicata já identificada na BDTD. Para a combinação *acessibilidade curricular* AND *formação continuada*, não foram encontrados estudos.

Resultados Preliminares

Os resultados da busca evidenciam que, embora a temática da acessibilidade curricular venha ganhando espaço nas discussões acadêmicas nos últimos 5 anos, ainda são escassas as produções que articulam diretamente esse conceito ao coensino, à deficiência intelectual e à formação continuada. Essa constatação reforça a pertinência da presente revisão, uma vez que evidencia lacunas no conhecimento científico e aponta para a necessidade de ampliar as investigações sobre estratégias que favoreçam a efetivação da educação inclusiva por meio da acessibilidade curricular, especialmente no ensino fundamental e ensino médio.

Conclusões preliminares

Esse estudo mapeou a produção científica nacional sobre acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, à luz das contribuições do coensino, com especial atenção às pesquisas desenvolvidas no Ensino Fundamental e, sobretudo, no Ensino Médio. A partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde foi possível sistematizar a produção acadêmica recente e identificar tendências e lacunas que permeiam esse campo de investigação.

Os resultados evidenciaram que, embora a temática da acessibilidade curricular tenha ampliado sua presença nas pesquisas brasileiras nos últimos anos, ainda permanece reduzido o número de estudos que estabelecem relações entre acessibilidade curricular, deficiência intelectual, coensino e formação continuada de professores. Da mesma forma, observou-se uma concentração das produções em determinadas etapas da escolarização, com reduzida incidência de pesquisas direcionadas ao Ensino Médio, evidenciando a necessidade de ampliar as investigações voltadas a esse contexto.

As lacunas identificadas nesta revisão revelam a necessidade de fortalecer pesquisas que articulem acessibilidade curricular, deficiência intelectual e coensino, especialmente no âmbito do Ensino Médio, etapa que ainda apresenta reduzida produção científica, apesar dos desafios impostos à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o avanço das discussões sobre acessibilidade curricular no cenário educacional brasileiro, oferecendo um panorama da produção científica nacional e evidenciando aspectos ainda pouco explorados pela literatura.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **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: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jun 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 jun 2026.

DONATO, H.; DONATO, M. **Etapas na condução de uma revisão sistemática**. Acta Med Port, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. DOI <https://doi.org/10.20344/amp.11923>. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923/5635>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PIMENTEL, Susana Couto; SOUZA, Maria de Fátima de Andrade; SILVA, Rodrigo da Luz. Práticas inclusivas na Educação Superior: condições para a acessibilidade curricular. In: RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, p. 305-330. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cnpbk/pdf/ribeiro-9786589524922.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

VIVÊNCIAS COM O TANGRAM NO PIBID EQUIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Mábia Fernandes Silva; Fernanda Maria da Silva Cardeal;
Sara Santos Martins
mabia.silva@urca.br; fernanda.cardeal@urca.br; sara.martins@urca.br

Universidade Regional do Cariri

Introdução

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, uma vez que busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades educacionais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os sistemas de ensino devem assegurar condições que promovam a inclusão escolar e eliminem barreiras que dificultem a participação dos estudantes nos diferentes espaços educativos.

Nesse contexto, a formação de professores assume papel fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar exige uma transformação nas práticas educativas, de modo que a diversidade seja compreendida como uma característica inerente ao ambiente escolar. Assim, torna-se necessário que os futuros docentes vivenciem experiências formativas que ampliem seus conhecimentos sobre metodologias e recursos capazes de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

A formação inicial docente deve possibilitar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias que contribuam para uma educação mais equitativa. Para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, sendo a formação um processo permanente de construção e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva da Equidade (Parfor Equidade) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Equidade) constituem espaços importantes para a formação de professores comprometidos com os princípios da educação inclusiva.

Entre os recursos pedagógicos que podem contribuir para esse processo destaca-se o Tangram, um quebra-cabeça de origem chinesa composto por sete peças geométricas: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Sua utilização favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção espacial, da criatividade e da resolução de problemas. Além disso, possibilita abordagens interdisciplinares envolvendo diferentes áreas do conhecimento, especialmente a Matemática e a Língua Portuguesa.

Segundo Heck (2018), o Tangram constitui um importante recurso didático para o ensino da geometria, uma vez que permite a construção de conceitos matemáticos por meio da manipulação concreta das peças. Sua utilização também favorece a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Foi nesse contexto que estudantes do Parfor Equidade participantes do PIBID Equidade participaram de uma oficina pedagógica sobre o uso do Tangram. A atividade possibilitou a exploração das potencialidades do recurso e promoveu reflexões acerca de sua utilização em práticas pedagógicas inclusivas. Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão: quais contribuições uma oficina pedagógica com o Tangram pode oferecer à formação docente para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as contribuições de uma oficina pedagógica com o Tangram para a formação docente inclusiva de estudantes participantes do PIBID Equidade no âmbito do Parfor Equidade. Busca-se descrever as atividades desenvolvidas durante a oficina, discutir as possibilidades de utilização do Tangram no ensino da Matemática e da Língua Portuguesa e analisar as potencialidades desse recurso para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Método

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da participação em uma oficina pedagógica sobre o uso do Tangram realizada com estudantes do Parfor Equidade participantes do PIBID Equidade.

A atividade ocorreu na Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Crajubar, e contou com a participação de aproximadamente 17 licenciandos. A oficina foi desenvolvida em uma sala organizada para favorecer a interação entre os participantes, que permaneceram reunidos em uma mesa coletiva durante a realização das atividades.

Inicialmente, a professora responsável apresentou a origem do Tangram e explicou as características das sete peças que compõem o material. Em seguida, foram distribuídos conjuntos do Tangram para todos os participantes, que passaram a explorar suas possibilidades de construção por meio de modelos previamente disponibilizados.

Figura 1 - Vivências da oficina pedagógica com o Tangram realizada com os estudantes do Parfor Equidade e participantes do PIBID Equidade



Fonte: elaboração própria (2026).

(a) Organização do ambiente e dos materiais da oficina; (b) Participantes realizando a exploração inicial do Tangram; (c) Participante realizando a montagem de figura com o Tangram; (d) Resultado da construção da figura proposta; (e) Participante realizando atividade de montagem com apoio das instruções disponibilizadas; (f) Produção de narrativa a partir das figuras construídas.

Ao longo da oficina, foram realizadas atividades voltadas ao reconhecimento das formas geométricas, à montagem de figuras e à construção de narrativas. Em um dos momentos da atividade, os participantes selecionaram figuras produzidas com o Tangram, colaram-nas em folhas de papel e elaboraram histórias a partir das imagens escolhidas.

Os dados que fundamentam este relato foram produzidos por meio das observações realizadas durante a oficina e dos registros fotográficos efetuados pela autora, permitindo a análise das aprendizagens, reflexões e contribuições decorrentes da experiência vivenciada

Resultados Preliminares

A oficina teve início com a apresentação da origem do Tangram e de suas características principais. Após a contextualização histórica do recurso, a professora distribuiu os conjuntos para os participantes e demonstrou diferentes possibilidades de construção de figuras. Nesse momento, observou-se que muitas licenciandas possuíam pouco conhecimento sobre o Tangram e desconheciam suas potencialidades pedagógicas.

À medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, foi possível perceber o interesse e o encantamento das participantes diante das diversas possibilidades de utilização do recurso em contextos educacionais. Esse aspecto evidencia a importância de experiências formativas que ampliem o repertório metodológico dos futuros professores. Conforme Freire (1996), a formação docente deve favorecer processos permanentes de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as possibilidades de intervenção educativa.

Durante a exploração das peças, as participantes identificaram as figuras geométricas que compõem o Tangram e discutiram conceitos relacionados à geometria plana, como número de lados, formas e relações espaciais. A montagem individual das figuras possibilitou o desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção espacial, além de estimular a concentração e a criatividade. Nos momentos em que surgiam dificuldades, observou-se a colaboração entre as participantes, que compartilhavam estratégias e auxiliavam umas às outras na resolução dos desafios propostos.

Segundo Heck (2018), o Tangram favorece a construção de conceitos matemáticos por meio da manipulação concreta, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Tal constatação foi percebida durante a oficina, uma vez que as participantes demonstraram maior compreensão dos conteúdos à medida que manipulavam as peças e exploravam diferentes formas de composição.

Outro aspecto relevante foi a atividade de produção de histórias. Após selecionar figuras construídas com o Tangram, as participantes colaram as imagens em folhas de papel e elaboraram narrativas a partir delas. Essa proposta permitiu refletir sobre as possibilidades de articulação entre Matemática e Língua Portuguesa, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da oralidade e da produção textual.

As discussões também contemplaram as potencialidades do recurso para a educação inclusiva. As participantes destacaram que o Tangram pode despertar o interesse de crianças com diferentes perfis de aprendizagem, especialmente por seu caráter visual, concreto e lúdico. Houve destaque para as possibilidades de utilização com estudantes com Transtorno do Espectro Autista

(TEA), considerando que as cores, as formas e a manipulação das peças podem contribuir para a atenção e o envolvimento nas atividades.

Nesse sentido, as reflexões realizadas aproximam-se das contribuições de Mantoan (2006), ao defender que a inclusão escolar exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e ampliem suas oportunidades de participação. O Tangram mostrou-se um recurso acessível e flexível, capaz de favorecer diferentes formas de aprendizagem e expressão.

Por fim, as participantes compartilharam possibilidades de utilização do recurso em diferentes contextos educacionais, incluindo a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas discussões evidenciaram a ampliação do repertório pedagógico das licenciandas e reforçaram a importância de experiências formativas voltadas para a construção de práticas inclusivas.

Conclusões preliminares

A experiência vivenciada na oficina pedagógica com o Tangram permitiu compreender as diversas possibilidades de utilização desse recurso no contexto educacional e evidenciou sua relevância para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

As atividades desenvolvidas demonstraram que o Tangram pode contribuir significativamente para o ensino da Matemática, especialmente no trabalho com conceitos geométricos, raciocínio lógico e percepção espacial. Além disso, as propostas voltadas à construção de histórias evidenciaram seu potencial interdisciplinar, possibilitando articulações com a Língua Portuguesa por meio da oralidade, da criatividade e da produção textual.

As discussões realizadas durante a oficina favoreceram reflexões sobre a utilização do recurso com estudantes com e sem deficiência, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de aprendizagem. Nesse sentido, o Tangram revelou-se um recurso acessível, versátil e capaz de promover maior participação dos estudantes nas atividades propostas.

Conclui-se que a oficina contribuiu para ampliar o repertório pedagógico dos participantes, estimulando a reflexão sobre estratégias inclusivas que podem ser desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, a experiência reforça a importância de ações formativas que aproximem os futuros professores de recursos pedagógicos comprometidos com a inclusão e com a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

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

HECK, Miriam Ferrazza. Contribuições do Tangram para a aprendizagem de Matemática. **Revista de Educação, Inovação e Docência**, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO PONTE PARA A AUTONOMIA: A TRAJETÓRIA DE GIULIA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA SALA COMUM

Anelita Fernandes de Amorim; Maridinágema Gurgel Praxedes; Macielma Cunha da Silva
amorimanelita66@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais paradigmas educacionais contemporâneos, fundamentada no reconhecimento do direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento em ambientes escolares comuns. Esse movimento resulta de transformações sociais, políticas e educacionais que passaram a compreender a diversidade humana como elemento constitutivo dos espaços escolares, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas para atender às diferentes formas de aprender presentes nas salas de aula.

No Brasil, os avanços legais relacionados à inclusão escolar têm contribuído para a construção de sistemas educacionais mais acessíveis e democráticos. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça o compromisso do Estado com a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo a necessidade de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que dificultam sua trajetória escolar (BRASIL, 2025).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental na promoção da acessibilidade curricular e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a participação efetiva dos estudantes. Conforme Mendes (2018), o AEE consiste em um conjunto de serviços e recursos organizados para identificar, elaborar e disponibilizar estratégias capazes de minimizar ou eliminar barreiras que dificultam o processo educacional. Trata-se, portanto, de um serviço complementar e suplementar à escolarização, não substitutivo ao ensino comum.

A perspectiva contemporânea da Educação Especial afasta-se de concepções centradas exclusivamente no diagnóstico e nas limitações individuais. Em seu lugar, emerge uma compreensão fundamentada no modelo biopsicossocial da deficiência, segundo o qual as dificuldades enfrentadas pelos estudantes resultam da interação entre características individuais e barreiras

presentes no ambiente. Dessa forma, o foco das intervenções desloca-se para a construção de contextos educacionais acessíveis e inclusivos.

Segundo Pletsch (2020), a atuação pedagógica voltada aos estudantes público-alvo da Educação Especial deve partir do reconhecimento de suas potencialidades e da identificação dos obstáculos que interferem em seus processos de aprendizagem. Para a autora, o desenvolvimento não pode ser compreendido apenas a partir das limitações decorrentes da deficiência, mas deve considerar as oportunidades educativas disponibilizadas, a qualidade das mediações pedagógicas e as expectativas construídas pela escola.

Entre os estudantes atendidos pelo AEE encontram-se aqueles com Deficiência Intelectual, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Entretanto, tais limitações não determinam de forma absoluta as possibilidades de aprendizagem. Ao contrário, estudos têm demonstrado que experiências pedagógicas significativas e mediações adequadas podem favorecer avanços expressivos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes.

No caso específico da discalculia, observa-se um transtorno específico da aprendizagem relacionado às habilidades matemáticas, manifestando-se por dificuldades na compreensão de conceitos numéricos, no raciocínio lógico-matemático, na resolução de cálculos e na manipulação de informações quantitativas. Frequentemente, tais dificuldades repercutem na autoestima, na motivação e no engajamento dos estudantes, especialmente quando associadas a experiências repetidas de fracasso escolar.

A aprendizagem da matemática representa um desafio particular para muitos estudantes com Deficiência Intelectual e discalculia. Em contextos pedagógicos excessivamente abstratos, pautados na memorização mecânica e na resolução repetitiva de exercícios, esses estudantes tendem a apresentar maior sobrecarga cognitiva, sentimentos de incapacidade e comportamentos de evitação. Torna-se necessário, portanto, adotar estratégias que possibilitem diferentes formas de acesso ao conhecimento matemático.

É nesse cenário que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganha relevância. O DUA constitui uma abordagem pedagógica baseada na premissa de que os currículos devem ser planejados desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes. Conforme Sebastián-Heredero (2020), essa abordagem organiza o processo educativo a partir de múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para todos.

A perspectiva do DUA rompe com a lógica tradicional das adaptações individualizadas realizadas apenas após a identificação das dificuldades dos estudantes. Segundo Zerbato e Mendes (2021), a proposta consiste em planejar

recursos e estratégias que possam ser utilizados por todos os alunos, reduzindo a necessidade de intervenções segregadoras e promovendo maior equidade educacional.

O presente artigo apresenta uma experiência desenvolvida durante o estágio supervisionado do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizado na Escola Municipal Mário Eugênio de Lira, localizada no município de Natal/RN, no período de maio a julho de 2026. A pesquisa teve como foco o estudo de caso da estudante Giulia, diagnosticada com Deficiência Intelectual e discalculia.

Durante os atendimentos iniciais, observou-se que Giulia apresentava baixa autoestima, insegurança diante das atividades matemáticas e elevados níveis de ansiedade, especialmente em situações avaliativas. A estudante demonstrava dependência intensa de recursos concretos para realizar operações básicas e frequentemente expressava sua sobrecarga cognitiva por meio da pergunta: “E de pensar?”.

Essa expressão, repetida constantemente ao longo dos atendimentos, revelou-se um importante indicador das barreiras enfrentadas pela estudante diante das exigências cognitivas relacionadas ao raciocínio matemático. A partir dessa constatação, elaborou-se uma proposta de intervenção fundamentada nos princípios do DUA, utilizando a Tabuada de Pitágoras como recurso pedagógico universal para toda a turma.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da mediação social e do uso de instrumentos culturais que ampliam as possibilidades de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Tabuada de Pitágoras foi concebida como um instrumento mediador capaz de favorecer a transição entre formas concretas e abstratas de pensamento matemático, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança da estudante.

Objetivo geral:

Analisar os impactos de uma intervenção pedagógica desenvolvida entre maio e julho de 2026, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, por meio da utilização universal da Tabuada de Pitágoras, visando ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da autonomia e da autoestima de uma estudante com Deficiência Intelectual e discalculia.

Objetivos específicos:

- Viabilizar a transição estruturada do pensamento matemático puramente concreto (marcado pelo uso exaustivo de lápis de cor

como material de contagem) para o raciocínio abstrato nas operações de multiplicação e divisão.

- Implementar a Tabuada de Pitágoras como ferramenta de uso coletivo para toda a turma regular, eliminando barreiras atitudinais, mitigando o sentimento de diferenciação e fortalecendo o senso de pertencimento, conforme preconiza a educação inclusiva na escola comum (ROPOLI et al., 2010).
- Reduzir o quadro de ansiedade e a sobrecarga mental de Giulia durante atividades que demandam esforço reflexivo ou em períodos pré-avaliativos externos, tornando a aplicação da matemática mais leve e acessível.
- Fomentar a autonomia cognitiva e resgatar a autoestima da estudante, transformando a postura inicial de desconforto e esquiva em proatividade na resolução de problemas aritméticos no cotidiano escolar.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa e natureza interventiva, focado na aplicação prática de recursos inclusivos no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Mário Eugênio de Lira, em Natal, RN, entre maio e julho de 2026. O sujeito central da pesquisa foi a estudante Giulia, e a coleta de dados estruturou-se a partir do estudo de caso, observação sistemática da participante, entrevistas pedagógicas e análise documental dos relatórios escolares, entrevista familiar, registros da estagiária que a acompanha.

O plano de intervenção foi estruturado e executado com rigor metodológico ao longo de cinco etapas processuais:

Etapa 1: Avaliação Pedagógica Inicial: Realizou-se a observação das sessões de AEE e das aulas na sala comum para documentar os mecanismos de resolução de problemas da aluna, identificando a forte dependência do suporte concreto (lápiz) e a manifestação de angústia cognitiva traduzida pela pergunta "E de pensar?".

Etapa 2: Planejamento sob a Ótica do DUA: Desenhou-se uma estratégia baseada na universalização de recursos e na acessibilidade curricular (PLETSCH, 2023). Em vez de criar um material exclusivo para Giulia, selecionou-se a Tabuada de Pitágoras (uma matriz de dupla entrada) para ser confeccionada e distribuída para todos os estudantes da classe comum. Selecionaram-se, adicionalmente, jogos matemáticos digitais interativos de suporte.

Etapa 3: Mediação e Introdução do Recurso no AEE: Giulia foi introduzida ao manuseio tátil e visual da Tabuada de Pitágoras individualmente no espaço do

AEE. A mediação pedagógica ensinou a estudante a cruzar linhas e colunas para encontrar os resultados aritméticos, estimulando a percepção de padrões visuais em substituição à contagem unitária de objetos.

Etapa 4: Aplicação Coletiva e Universalização na Sala Regular: A Tabuada de Pitágoras foi entregue e trabalhada de forma homogênea com toda a turma regular. Foram propostos desafios matemáticos coletivos no quadro e projetor multimídia, integrando Giulia plenamente na dinâmica comum do grupo e removendo qualquer rótulo segregador.

Etapa 5: Avaliação Processual e Formativa: Mensurou-se o nível de autonomia alcançado por Giulia, o grau de redução do uso de materiais concretos paralelos e as mudanças atitudinais da estudante ao responder a estímulos reflexivos complexos.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram mudanças significativas no desempenho acadêmico, no comportamento e na participação da estudante. Durante as observações iniciais, verificou-se forte dependência de materiais concretos para a realização de cálculos matemáticos. O uso constante de lápis de cor como estratégia de contagem tornava o processo lento e cognitivamente desgastante.

A recorrente pergunta “E de pensar?” expressava a percepção da estudante diante da complexidade das tarefas matemáticas. Mais do que uma simples dúvida, essa fala revelava sentimentos de insegurança, ansiedade e medo do erro, frequentemente associados às experiências escolares anteriores.

Marin e Braun (2018) destacam que processos avaliativos centrados exclusivamente no desempenho tendem a reforçar sentimentos de incapacidade em estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. No caso analisado, a ansiedade intensificava-se especialmente em períodos que antecederiam avaliações externas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais acessíveis e acolhedoras.

A introdução da Tabuada de Pitágoras proporcionou uma reorganização significativa da forma como a estudante acessava os conteúdos matemáticos. O recurso permitiu visualizar relações numéricas por meio de padrões espaciais, reduzindo a necessidade de memorização mecânica e de contagens repetitivas.

Ao utilizar a tabela, Giulia passou a identificar resultados por meio do cruzamento de linhas e colunas, desenvolvendo gradativamente estratégias mais eficientes para resolução de problemas. Essa mudança contribuiu para diminuir a sobrecarga da memória operacional, possibilitando maior concentração na compreensão das situações-problema.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o recurso funcionou como um instrumento mediador do desenvolvimento cognitivo. Conforme Vygotsky

(1998), instrumentos culturais ampliam as capacidades humanas ao possibilitar novas formas de organização do pensamento. Nesse sentido, a Tabuada de Pitágoras favoreceu a construção de caminhos alternativos para a aprendizagem matemática.

Outro resultado relevante relaciona-se à redução da dependência exclusiva dos materiais concretos. Embora a estudante continuasse utilizando estratégias visuais de apoio, observou-se progressiva ampliação de sua autonomia na resolução de operações de multiplicação e divisão.

Os efeitos da intervenção ultrapassaram os aspectos acadêmicos. A utilização universal do recurso com toda a turma promoveu impactos significativos no sentimento de pertencimento escolar. Diferentemente das adaptações individualizadas tradicionalmente utilizadas, a Tabuada de Pitágoras passou a ser compreendida como uma ferramenta legítima para todos os estudantes.

Essa estratégia está alinhada aos pressupostos do DUA, que defendem a construção de currículos flexíveis e acessíveis desde sua origem. Ao eliminar a diferenciação explícita entre estudantes, a proposta contribuiu para reduzir barreiras atitudinais frequentemente presentes nos contextos escolares.

Observou-se ainda ampliação da participação da estudante nas atividades coletivas. Giulia passou a responder perguntas com maior frequência, demonstrou disposição para resolver desafios matemáticos e apresentou maior interação com colegas durante as atividades propostas.

O fortalecimento da autoestima foi outro aspecto evidenciado. Experiências sucessivas de êxito favoreceram a construção de uma imagem mais positiva de suas capacidades acadêmicas. A estudante passou a enfrentar situações anteriormente evitadas, demonstrando maior confiança diante das demandas escolares.

Os resultados corroboram pesquisas recentes que apontam o DUA como uma abordagem promissora para a promoção da inclusão escolar. Ao oferecer múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, expressão da aprendizagem e engajamento, essa perspectiva amplia as oportunidades de sucesso acadêmico para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Além disso, a experiência reforça a importância da articulação entre o AEE e a sala comum. A construção coletiva de estratégias pedagógicas possibilitou a continuidade das intervenções para além do espaço especializado, fortalecendo a inclusão no cotidiano escolar.

Conclusão

O estudo de caso desenvolvido com a estudante Giulia evidencia que as dificuldades associadas à Deficiência Intelectual e à discalculia podem ser significativamente minimizadas quando os processos educativos são organizados

a partir de práticas pedagógicas acessíveis, inclusivas e fundamentadas em evidências.

A utilização da Tabuada de Pitágoras como recurso universal demonstrou potencial para promover avanços no raciocínio lógico-matemático, na autonomia, na autoestima e na participação escolar da estudante. A experiência revelou que a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais produz impactos que transcendem o desempenho acadêmico, alcançando dimensões emocionais e sociais fundamentais para o desenvolvimento humano.

Os resultados reforçam o papel do Atendimento Educacional Especializado como importante articulador de estratégias inclusivas capazes de favorecer o acesso ao currículo e a aprendizagem significativa. Mais do que oferecer recursos específicos, o AEE contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo da escola.

A experiência também evidencia a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem como referência para o planejamento educacional inclusivo. Ao propor recursos acessíveis a todos os estudantes, o DUA fortalece a participação, reduz processos de estigmatização e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Embora se trate de um estudo de caso, os achados oferecem importantes contribuições para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Recomenda-se a realização de novas pesquisas envolvendo diferentes contextos escolares, componentes curriculares e recursos fundamentados no DUA, ampliando o conhecimento científico sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referências

BRASIL. Decreto no 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 202, p. 1-5, 21 out. 2025.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado: políticas e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar, práticas pedagógicas e acessibilidade curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELABORAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Carolina Ramos Freitas de Oliveira ¹; Eduardo José Manzini ²
ramos.freitas@unesp.br

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília; ² Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Introdução

A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que na educação refere-se ao uso de dispositivos, recursos, estratégias e práticas para promover a participação plena e o aprendizado de estudantes com necessidades específicas. O objetivo principal da área de Tecnologia Assistiva na educação é eliminar barreiras, proporcionando aos estudantes considerados com deficiência as ferramentas necessárias para participar ativamente no ambiente educacional. Isso pode incluir o uso de tecnologias como softwares específicos, dispositivos adaptativos, comunicação aumentativa e alternativa, entre outros, para garantir a acessibilidade, o protagonismo do estudante no seu processo escolar. Os recursos e equipamentos da área de Tecnologia Assistiva não apenas ampliam as oportunidades de aprendizado, mas também promovem equidade, contribuindo para a construção de ambientes educacionais para todos (Brasil, 2004).

O conceito de Tecnologia Assistiva apresentado no Caderno 5 dos Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015; 2026), especialmente em seu artigo 3º, define a Tecnologia Assistiva 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, 2026, p. 10).

Para Manzini, essa definição brasileira é singularizada - grafada no singular - e difere da norte-americana ao incluir não apenas produtos, mas também metodologias, estratégias e práticas pedagógicas. Além disso, destaca a interdisciplinaridade da área, envolvendo profissionais de diversas áreas. O foco principal é promover a participação das pessoas com deficiência, com ênfase em autonomia, independência e inclusão social (Manzini, 2012).

Pode-se destacar então, nos conceitos apresentados, que a Tecnologia Assistiva é um:

[...] conhecimento aplicado e é também um serviço que tem por objetivo promover e qualificar o desempenho de pessoas com deficiência em funções variadas e, assim, romper impedimentos ou limitações de acesso e participação (Brasil, 2026).

O Atendimento Educacional Especializado, enquanto componente da educação inclusiva, demanda não apenas uma compreensão aprofundada das especificidades das deficiências, transtornos ou outras condições, mas também habilidades pedagógicas e estratégias específicas que favoreçam o pleno desenvolvimento de cada estudante. Nesse contexto, é imperativo que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado possuam uma formação sólida, atualizada e alinhada com as demandas sobre o uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, auxiliando na promoção da autonomia e independência dos estudantes considerados com deficiência dentro e fora da escola. Essa abordagem reflete a visão brasileira de Tecnologia Assistiva como uma área dinâmica e interdisciplinar, que vai além de dispositivos específicos, abrangendo uma variedade de abordagens e recursos para melhorar a qualidade de vida e promover a equidade na vida das pessoas consideradas com deficiência.

Nos cadernos pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026) destacou-se as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

Verificando as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que constam na Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, percebe-se que quase todas, direta ou indiretamente, dizem respeito à acessibilidade e Tecnologia Assistiva. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a importância do Atendimento Educacional Especializado em todas as escolas, portanto naquelas que ainda não têm o serviço do AEE, é necessário implementar a Tecnologia Assistiva, registrando-a no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante (Brasil, 2026, p.15).

O professor do Atendimento Educacional Especializado tem, portanto, um papel importante dentro das escolas para implementação e uso dos recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, pois é ele quem identifica, organiza, elabora e produz recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial na quebra de barreiras. Isso contribui para o desenvolvimento integral desse estudante (Brasil, 2025).

Portanto, cabe a esse profissional articular com a família e os demais profissionais que atendem e acompanham o desenvolvimento desses estudantes, e com o trabalho colaborativo, pensarem e planejarem os melhores recursos e equipamentos da área de Tecnologia Assistiva para proporcionar autonomia e independência dentro e fora da escola.

Objetivo

O estudo teve com objetivo identificar e descrever a elaboração e o uso dos recursos de tecnologia assistiva sob o ponto de vista do professor do Atendimento Educacional Especializado. Portanto, o objeto de estudo foi o relato dos professores.

Método

A pesquisa em pauta enquadra-se em um estudo transversal e descritivo cuja coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista não estruturada. Trata-se de um recorde de estudo maior sobre o uso de Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva na escola, no qual os professores participantes responderam ao Questionário Tecnologia Assistiva em Educação (Manzini; Maia; Gasparetto, 2008;). Ao final do questionário foi introduzida duas perguntas para estimar se havia outros recursos na Sala do Atendimento Educacional Especializado além daqueles que o questionário trazia. Na resposta, o professor quantificou quantos recursos a mais possuía feitos por ele na sala: 1 a 5; 6 a 10; 11 a 15; 16 a 20; mais que 20. Essa pergunta foi então usada como critérios para selecionar os entrevistados para o presente estudo.

Participantes e local

Os participantes da pesquisa foram cinco professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado em um município do interior do estado de São Paulo.

O quadro que segue apresenta algumas características desses participantes:

Quadro 1 – Características dos participantes

Entrevistado	Gênero	Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo da entrevista
E1	Feminino	entre 36 e 40 anos	pedagogia	5 anos	26'04
E2	Feminino	entre 31 e 35 anos	pedagogia	3 anos	47'53
E3	Feminino	entre 45 e 50 anos	pedagogia e letras	6 anos	31'52
E4	Feminino	entre 45 e 50 anos	pedagogia	22 anos	36'01
E5	Feminino	mais de 50 anos	pedagogia	13 anos	30'16

Fonte: elaborado pelos próprios autores

Procedimentos para coleta de dados

A entrevista não estruturada tem como característica uma pergunta única que dá origem a um diálogo com o entrevistado. As demais perguntas ocorrem dentro desse contexto (Manzini, 2020).

Para início da entrevista, houve um preâmbulo contextualizando o entrevistador sobre o objetivo pretendido e finalizando com indagação principal da entrevista:

Vamos conversar um pouquinho sobre tecnologia assistiva. Você respondeu um questionário que tinha vários recursos e três perguntas para eles. Se você conhecia o recurso, lembra? tinha uma foto do recurso, se você conhecia, se ele tinha na sua escola e se você sabia usar um ou não. E, por último, outras duas perguntas falando se para além daqueles recursos, se você tinha confeccionado outros recursos e quantos recursos você tinha confeccionado. Você colocou que confeccionou mais de dez [...]. Então, eu queria que você me contasse quais recursos você confeccionou e me falar um pouquinho sobre eles.

A partir desse preâmbulo, iniciou-se a entrevista não estruturada, e perguntas adicionais eram realizadas para aprofundar o conteúdo falado. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição.

Tratamento e análise

As entrevistas gravadas foram transcritas utilizando normas da língua portuguesa, de forma integral, ou seja, tudo o que foi falado na entrevista foi transcrito. A análise da informação (Manzini, 2020) foi utilizada para a elaboração de categorias. Para o presente estudo foram elencadas as categorias: 1) Nome do recurso; 2) Público a que se destina; 3) Descrição do recurso; 4) Situação de uso; 5) Estratégias; e, 4) Habilidades trabalhadas. Essas categorias são apresentadas no Quadro 2.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir do quadro que segue:

Quadro 2 – Recursos identificados e descritos

Recurso	Público	Descrição do recurso	Situação de uso	Estratégia	Habilidades trabalhadas
Jogo Pizzaria Maluca adaptado	Estudante com paralisia cerebral	Jogo comercial adaptado com velcro nos pinos para evitar que as peças se soltem durante a manipulação	Utilizado em atividades de correspondência e montagem das pizzas	Adaptação de recurso existente para ampliar a participação do estudante	Atenção, participação e autonomia

Recurso	Público	Descrição do recurso	Situação de uso	Estratégia	Habilidades trabalhadas
Relógio em braille	Estudante com deficiência visual	Relógio analógico padrão com numeração em braile em EVA	Utilizado para ensinar horas e organização temporal	Levou para a estudante e pedia para tocar e perceber as horas. Adaptação tátil para acesso ao conteúdo curricular	Noção temporal, matemática e autonomia
Suplã adaptado	Estudantes com dificuldades motoras e de autonomia	Base em EVA com marcações para posicionamento de prato, copo e talheres	Utilizado durante as refeições escolares	Leva na hora das refeições e aponta para criança onde precisa colocar os objetos	Autonomia, alimentação
Prancha de comunicação do ComunicaTEA (baixa tecnologia)	Estudantes com necessidades complexas de comunicação	Prancha impressa contendo símbolos gráficos organizados por categorias, plastificado e encadernado	Utilizada em diferentes momentos da rotina escolar para apoiar a comunicação	Usa na sala de aula colocando embaixo da carteira e pedindo para professora tirar e apontar	Comunicação, interação social e antecipação
Flipbook de comunicação	Estudantes com TEA e dificuldades de comunicação	Livro portátil contendo pictogramas organizados em páginas, plastificado e encadernado	Utilizado para expressão de necessidades, desejos e escolhas	Usa no atendimento na sala de recursos apontando a rotina	Comunicação
Comunicador individualizado	Estudantes não oralizados ou com fala limitada	Recurso personalizado contendo vocabulário funcional específico do estudante, plastificado	Utilizado em situações de comunicação cotidiana	Aponta a rotina do estudante	Comunicação
Livro sensorial	Estudantes com TEA, deficiência intelectual e paralisia cerebral	Livro confeccionado com tecidos, zíperes, botões, velcro e atividades manipulativas	Utilizado para exploração tátil e realização de atividades de vida diária	No atendimento pede para criança brincar	Coordenação motora fina, percepção tátil e preensão
Ábaco adaptado	Estudantes com dificuldades em matemática	Ábaco de madeira adaptado com numerais de plástico e peças manipuláveis	Utilizado em atividades de contagem e quantificação	No atendimento pede para criança brincar.	Contagem, quantificação, raciocínio lógico e atenção

Recurso	Público	Descrição do recurso	Situação de uso	Estratégia	Habilidades trabalhadas
Material temático das Lojas Cem	Estudante com TEA e hiperfoco em Lojas Cem	Material pedagógico elaborado com imagens, catálogos e atividades relacionadas ao interesse do estudante plastificada e com velcro	Utilizado para quebra a resistência do estudante em realizar atividades	Ensino baseado em interesses específicos	Atenção, alfabetização, comunicação e participação
Recurso com foto e nome próprio	Estudantes em processo de alfabetização	Material contendo fotografia da criança, nome escrito e letras móveis, plastificado, com velcro e canetões	Utilizado para reconhecimento e montagem do nome	Aprendizagem baseada na identidade da criança	Reconhecimento do nome, leitura e escrita
Cardápio visual	Estudantes com seletividade alimentar (TEA)	Recurso com imagens de alimentos que o estudante gosta e do cardápio da escola organizados em categorias, impresso em forma de livro	Utilizado para escolhas alimentares e ampliação do repertório de alimentos	Mãe do estudante levava um alimento por semana para ser inserido e depois que usavam a imagem, oferecia o alimento	Comunicação, autonomia e alimentação
Painel de vogais com vocalizadores	Estudantes com dificuldade na fala (NCC)	Painel contendo vogais associadas a figuras e gravações sonoras que é usado com pilhas e gravação da voz	A criança aciona o vocalizador e relaciona o som à letra correspondente e a imagem de um animal	Associação multisensorial entre imagem, som e grafema	Consciência fonológica, alfabetização e comunicação
Atividades estruturadas TEACCH	Estudantes com TEA	Recursos confeccionados com caixas, velcro, prendedores e figuras organizadas visualmente	Utilizados em atividades de classificação, pareamento e sequenciação	Ensino estruturado, a professora oferece em atendimento e vai dando dicas verbais	Atenção, autonomia, classificação e organização.
Objetos de referência para rotina	Estudantes com TEA e deficiência múltipla	Objetos reais como colher, mamadeira, fralda e copo utilizados para representar atividades da rotina	Apresentados antes das atividades para antecipação dos acontecimentos	Antecipação concreta da rotina em sala de aula, pegando o objeto e mostrando para o estudante	Comunicação, organização temporal e autonomia

Recurso	Público	Descrição do recurso	Situação de uso	Estratégia	Habilidades trabalhadas
Engrossador de lápis	Estudantes com dificuldades motoras	Adaptação confeccionada em EVA para aumentar a espessura do lápis	Utilizado durante atividades de escrita	Faz ursinhos no EVA para criança gostar	Preensão, coordenação motora fina e escrita
Engrossador de talheres	Estudantes com comprometimento motor	Adaptação confeccionada em EVA para facilitar o uso de talheres	Utilizado durante a alimentação	Entortou a colher e ia na hora do recreio ensinar	Alimentação independente e coordenação motora fina
Rotina visual	Estudantes com TEA	Prancha contendo imagens organizadas em sequência para representar as atividades do dia	Utilizada na SRM e na sala comum	Antecipação e previsibilidade mostrando todos os dias para a criança	antecipação e compreensão da rotina
Pareamento de animais	Estudantes com TEA e deficiência intelectual	Recurso com figuras removíveis para associação de imagens, impresso, plastificado e com velcro	Utilizado em atividades individuais e estruturadas na sala de recursos		Atenção, discriminação visual e pareamento
Pareamento de frutas	Estudantes com deficiência intelectual e TEA	Material com figuras de frutas para associação e classificação		Uso no atendimento concreto	Classificação, vocabulário
Painel de comportamentos esperados	Estudantes com TEA	Painel visual contendo exemplos de comportamentos adequados e inadequados, impresso e plastificado	Utilizado para orientação e mediação comportamental	Apoio visual para autorregulação	Habilidades sociais, comportamento
Fichas plastificadas de alfabetização		Fichas contendo letras, sílabas, palavras e imagens	Utilizadas em casa e na escola durante o período de ensino remoto e presencial	Reutilização de materiais e apoio à alfabetização	Leitura, escrita e consciência fonológica
Cardápio de alimentação saudável	Estudantes com seletividade alimentar	Material visual para identificação e classificação de alimentos saudáveis e não saudáveis	Utilizado em atividades de educação alimentar		Educação alimentar, comunicação

Recurso	Público	Descrição do recurso	Situação de uso	Estratégia	Habilidades trabalhadas
Caderno de músicas com pictogramas	Estudantes com dificuldades de comunicação	Caderno contendo letras de músicas acompanhadas por símbolos gráficos	Utilizado durante atividades musicais e de comunicação	Comunicação mediada pela música em sala de aula	Comunicação, linguagem

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

A análise dos dados evidencia que os recursos confeccionados pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado não podem ser compreendidos apenas como materiais de apoio pedagógico, mas como recursos de Tecnologia Assistiva, instrumentos mediadores que buscam eliminar barreiras à participação, à aprendizagem e ao acesso ao currículo dos estudantes público da Educação Especial. Ao observar os recursos produzidos e as finalidades atribuídas a eles pelas participantes, percebe-se uma estreita relação entre as necessidades dos estudantes, as demandas do contexto escolar e os conhecimentos construídos pelas professoras ao longo de sua prática profissional.

Os resultados revelam uma predominância de recursos visuais, manipuláveis e de baixo custo, confeccionados com materiais como EVA, velcro, papelão, tampinhas, plastificação e objetos reutilizados. Nesse sentido, os recursos confeccionados pelas participantes configuram-se como a Tecnologia Assistiva desenvolvidas a partir das demandas concretas dos estudantes e das condições reais de atuação nas escolas.

Outro aspecto relevante refere-se à forte presença de recursos destinados à comunicação, especialmente pranchas, livros de comunicação, *flipbooks*, chaveiros comunicativos e rotinas visuais. A recorrência desses materiais sugere que as professoras compreendem a comunicação como um elemento central para a participação escolar. Assim, a frequência com que esses recursos aparecem nas entrevistas evidencia uma preocupação das professoras em garantir condições comunicativas que favoreçam a aprendizagem e as relações sociais.

A análise também demonstra que a confecção dos recursos ocorre de forma personalizada. As participantes relataram produzir materiais a partir dos interesses específicos dos estudantes, utilizando temas como super-heróis, Copa do Mundo, personagens infantis e outros focos. Essa característica indica uma compreensão do ensino centrada no estudante, em que os recursos não são produzidos de forma padronizada, mas construídos considerando as singularidades de cada sujeito. Sob essa perspectiva, os achados dialogam com Manzini (2013), ao destacar que a escolha e a elaboração de recursos devem partir das necessidades identificadas no contexto de uso e das características do

usuário, e da formação do professor para usá-los, sendo insuficiente considerar apenas as propriedades técnicas do recurso.

Outro resultado significativo refere-se à predominância de recursos voltados para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, da alfabetização e da coordenação motora fina. Tais habilidades aparecem de forma recorrente em praticamente todas as entrevistas, sugerindo que as professoras compreendem a Tecnologia Assistiva como um instrumento que garante a participação nas atividades escolares e não apenas como uma ferramenta compensatória.

Além disso, os dados revelam uma compreensão ampliada da escola atual. As participantes relatam compartilhar recursos com professores da sala comum, profissionais de apoio e famílias, indicando que os materiais confeccionados extrapolam os limites do atendimento na sala de recursos. Essa prática aproxima-se da perspectiva colaborativa defendida pela Educação na perspectiva Inclusiva, na qual a eliminação de barreiras é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Nessa direção, os recursos produzidos assumem um papel articulador entre os diferentes contextos de aprendizagem, favorecendo a continuidade das estratégias e ampliando as oportunidades de participação dos estudantes.

Conclusão

Por fim, os resultados permitem concluir que os recursos confeccionados pelas professoras constatarem que as estratégias pedagógicas e recursos que são a Tecnologia Assistiva buscam responder às necessidades concretas dos estudantes tentando promover a comunicação, autonomia, acesso ao currículo e participação efetiva dentro e fora da sala de aula.

Referências

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas / CORDE. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>.2007

BRASIL. **Lei 13146** de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL, **decreto 12.773** de 8 de dezembro de 2025 (Política Nacional de Educação Especial Inclusiva), 2025

MANZINI, Eduardo José; MAIA, Shirley Rodrigues; GASPARETO, Maria Elisabete Rodrigues F. **Questionário TAE: tecnologia assistiva para educação**. Brasília: Comitê de Ajudas Técnicas, 2008.

MANZINI, Eduardo José; Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 13-24, jan./jun. 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Londrina: ABPEE, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na educação. *In*: SILVA, Linda Carter Souza da Silva *et al.* (org.). **Não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola**: inclusão escolar na formação de professores. Natal: Caule de Papiro, 2026. p. 103-122.

ROCHA, A. N. D. C.; MASSARO, M.; BERSCH, R. C. R.; **Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva**. Organização: LUSTOSA, F. G.; NUNES, F. S. F.; SILVA, M. S. (org.) Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 52 p. il. color. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 5).

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM JOGO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AUTORIA À LUZ DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Gisllayne Cristina de Araújo Brandão, Rafael Oliveira Freire, Adja Ferreira de Andrade

gisllaynebrandao@gmail.com, rafabateramusical@hotmail.com, adja@imd.ufrn.br

*Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais,
Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Introdução

Diante do aumento de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas, a educação especial na perspectiva inclusiva precisa se aperfeiçoar para atender aos estudantes nas suas especificidades e auxiliar no desenvolvimento de habilidades que os auxiliem no seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é complementar ou suplementar o processo de escolarização desses estudantes (Brasil, 2008) possui o desafio de realizar planejamentos de acordo com as necessidades dos estudantes. Além disso, sabemos que é de extrema relevância a elaboração e adaptação de recursos pedagógicos para viabilizar a participação e aprendizagem dos alunos, eliminando possíveis barreiras para que a aprendizagem ocorra.

Na maioria das vezes o professor elabora recursos que serão utilizados pelos discentes. Neste trabalho, apresentamos uma experiência na qual os estudantes participaram ativamente da construção do recurso, inclusive do seu planejamento, assumindo o protagonismo e a autoria do processo com mediação da professora do AEE, na perspectiva construcionista defendida por Papert (1980).

Ainda na perspectiva da construção realizada pelos estudantes, observamos os processos da aprendizagem propostos por Zimmerman, os quais indicam os processos de planejamento, execução, monitoramento e autorreflexão. Complementando essa ideia, McKeachie *et al.* (1987) propõem as dimensões cognitivas, metacognitivas e o gerenciamento de recursos, incluindo os materiais e a ajuda de outras pessoas, nesse caso da professora.

Em relação a metacognição defendida por Flavell (1979), engloba a consciência sobre a capacidade que os indivíduos possuem de refletir sobre os seus próprios processos cognitivos, auxiliando no monitoramento da aprendizagem e criação de estratégias para a realização de determinada tarefa.

Na esfera da educação inclusiva, Mantoan (2015) ressalta a importância de práticas pedagógicas intencionais que propiciem a participação ativa dos estudantes, garantindo a eles o direito da aprendizagem.

Nessa conjuntura, esta publicação aborda uma experiência desenvolvida no AEE com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede pública de um município do Rio Grande do Norte, na qual foi realizada a construção de um jogo pedagógico inspirado no universo Pokémon, analisando os processos cognitivos, metacognitivos e de gerenciamento de recursos mobilizados ao longo da atividade.

Objetivo

Analisar os processos cognitivos, metacognitivos e de gerenciamento de recursos utilizados pelos estudantes no processo de construção colaborativa de um jogo pedagógico realizada no Atendimento Educacional Especializado, à luz da literatura sobre aprendizagem autorregulada, que para Zimmerman (2008), compreende a regulação da aprendizagem realizada pelo estudante com o objetivo de planejar as metas e alcançá-las, incluindo o estabelecimento de estratégias.

Método

Este estudo é de natureza qualitativa, tendo em vista que se trata de um relato de experiência pedagógica sistematizado realizado no Atendimento Educacional Especializado em uma escola da rede pública, com alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, um aluno do 2º ano e outro do 5º ano que apresentam níveis semelhantes de leitura e escrita, com Transtorno do Espectro Autista.

O desenvolvimento da proposta foi organizado em etapas, quais sejam:

1. Sondagem inicial dos interesses dos estudantes acerca do tipo de jogos que eles gostam, com identificação de temas e formatos de jogos que o grupo apresentasse maior interesse;
2. Planejamento colaborativo do jogo, momento em que foram definidos os elementos como personagens, categorias (força, agilidade, raridade), regras e estrutura das cartas;

Figura 1 - Planejamento do jogo



Fonte: Arquivo dos autores (2026).

3 Construção do jogo, construção das cartas, definição de *layout*, criação dos personagens, criação de envelopes. Foram utilizadas folhas A4, cartolinas, coleções de madeira, tesoura, cola. Também na fase de criação foi utilizada a ferramenta de IA ChatGPT para a criação de uma imagem da pokebola para compor a parte externa das cartas;

Figura 2 - Construção de uma carta em andamento.

Fonte: Arquivo dos autores
(2026).

Figura 3 - Construção de outra carta em andamento.

Fonte: Arquivo dos autores
(2026).

4. Mediação docente, ocorreu sempre que necessário ou que os alunos requisitaram, preservando a autonomia dos estudantes, para auxiliar na organização e estruturação do jogo e nas tomadas de decisão;

5. Jogo e reavaliação, momento em que os estudantes utilizam o material produzido por eles revisando a usabilidade, as regras e propondo ajustes para a versão final, que ficará com eles, os estudantes definirão como realizarão a divisão ou se farão duas versões, uma para cada.

Ressalta-se que a experiência está em andamento no momento da elaboração deste artigo, foram realizadas as etapas de sondagem dos interesses, planejamento colaborativo, definição das categorias, elaboração inicial das regras do jogo, criação dos personagens juntamente com as definições dos seus nomes e construção das primeiras cartas do jogo. As etapas seguintes que incluem a finalização do jogo e a utilização para alterações, serão realizadas no segundo semestre do corrente ano.

A Inteligência Artificial generativa ChatGPT foi utilizada como recurso auxiliar na organização e no planejamento da estrutura do artigo. O uso da IA está em conformidade com a Política de Integridade na Atividade Científica (CNPQ, 2026).

Resultados Preliminares e Discussão

A proposta da construção de um jogo surgiu a partir de uma proposição realizada pela professora de que os estudantes criassem os seus próprios jogos, sendo observado que os estudantes possuíam interesse acentuado pelo universo Pokémon, o que possibilitou a motivação e o engajamento dos alunos.

No momento do planejamento, os estudantes definiram, com mediação da professora os elementos estruturais do jogo, personagens, categorias e regras. Essa etapa envolveu negociação entre pares, organização de ideias, tomada de decisão e resolução de problemas, sendo observados processos cognitivos e metacognitivos.

Na etapa da construção, foi iniciada a produção dos personagens, cartas e regras, além de definição do *design* do jogo. Nessa atividade foi possível verificar a mobilização de estratégias de gerenciamento de recursos, como organização do material disponível: papelão, cartolina, coleção de madeira, de cera, tinta aquarela, cola, entre outros, divisão de tarefas e solicitação de apoio da professora. Nesse momento foi possível perceber a dimensão social da aprendizagem, conforme proposto por Pintrich (2000), que aborda a busca de ajuda como estratégia de aprendizagem.

Durante a atividade os estudantes foram revisando suas próprias produções, fazendo sugestões nas produções do outro, ajustando as regras, alterando as cartas e reavaliando as características dos personagens. Nesse momento foram realizados processos metacognitivos, como proposto por Flavell

(1979), tendo em vista que monitoraram e regulação as suas próprias ações. Envolvendo sempre autorreflexão, quando comparavam com a versão que já conhecem do jogo e propondo melhorias.

A organização do jogo sempre envolvia gestão do tempo, ao passo que ocorria durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, de materiais, colaboração entre os estudantes, divisão de tarefas, para Pintrich (2000), caracterizadas como gerenciamento de recursos.

Vale salientar que a aprendizagem foi ocorrendo ao longo do processo, desenvolvendo atenção, concentração, oralidade, produção textual ancorada na perspectiva construcionista proposta por Papert (1980) e com a autorregulação descrita por Zimmerman (2000 e 2002).

As nuances que indicam aproximações com as literaturas de aprendizagem autorregulada compreendem o planejamento, monitoramento e autorreflexão.

Conclusões preliminares

A experiência analisada consiste na construção colaborativa de um jogo que visa favorecer os processos cognitivos, metacognitivos e de gerenciamento de recursos pelos estudantes, estratégias associadas à aprendizagem autorregulada. A aprendizagem ocorreu e continua ocorrendo durante o processo de construção do jogo, ao longo do processo de criação e utilização realizada pelos estudantes com mediação da professora.

No que diz respeito à construção colaborativa é importante que o professor que pretenda replicar essa experiência esteja atento a esse modelo de trabalho, observando se, durante as interações, há um bom nível de engajamento entre os participantes, se os conflitos estão sendo mediados de forma adequada, se as tomadas de decisões estão ocorrendo coletivamente, como se estabelece a comunicação entre os discentes e qual o papel da mediação exercida pelo professor como coordenador do processo.

Os resultados apontam o engajamento dos estudantes, a autoria, manutenção da atenção, concentração, negociação, resolução de problemas. O objetivo foi de apresentar uma prática pedagógica que dialoga com a literatura e amplia possibilidades de intervenções pedagógicas, colocando os estudantes como protagonistas do processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2026.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Portaria CNPq n.º 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a **Política de Integridade na Atividade Científica**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/integridade-na-pesquisa/politica-de-integridade-na-atividade-cientifica>. Acesso em: 1 jul. 2026.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring**: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MCKEACHIE, W. J. *et al.* **Teaching and Learning in the College Classroom**. A Review of the Research Literature, 1987.

PAPERT, S. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 451–502.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166–183, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

O ESTUDO DE CASO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA /UFRN

Linda Carter Souza da Silva
linda.carter@nei.ufrn.br

Núcleo de Educação da Infância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Historicamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como um serviço de caráter complementar ou suplementar à escolarização de estudantes que são do público da Educação Especial Inclusiva, sendo esses, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A primeira menção em âmbito nacional ao serviço se deu com a promulgação da Constituição Federal (1988), sendo, portanto, um marco legal fundamental ao movimento de validação e reconhecimento do AEE.

Durante os anos de 1990, o movimento de inclusão social e educacional no Brasil ascendeu significativamente e, com isso, a sistematização de leis e decretos que subsidiam as práticas educacionais inclusivas no contexto das instituições escolares. Entre eles, os mais recentes são o Decreto 12.686/2025, o Decreto 12.773/2025 e a portaria nº 421/2026 que dispõem sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - RENE EI,

O objetivo principal do estudo em tela é analisar o processo de estruturação do Estudo de Caso no contexto do Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). Aquele, se apresenta como instrumento de identificação das barreiras e registro das informações e estratégias referentes à inclusão escolar do público da educação especial.

O texto tem por base teórica, autores como: Brasil (1988), Mendes e Vilaronga (2017), Brasil (2025;2026), entre outros.

Atualmente, o AEE do Núcleo de Educação da Infância (NEI) possui 74 (setenta e quatro) crianças com necessidades educacionais específicas (NEE) e uma professora efetiva. Organizado em contraturno e de forma colaborativa no contexto da sala de referência/aula o AEE atende 19 (dezoito) crianças dos turnos matutino e vespertino, estando estas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Este cenário já apresenta desafios, no que diz respeito, ao quantitativo insuficiente de professores para atender a demanda supracitada. Portanto,

reforçando a necessidade de mais profissionais que atuem na área da Educação Especial Inclusiva na instituição.

Vale ressaltar que, a estruturação do Estudo de Caso no âmbito do AEE busca favorecer a identificação das necessidades de apoio, das barreiras e das estratégias e recursos favoráveis aos estudantes público da educação especial inclusiva.

Objetivo

Analisar o processo de estruturação do Estudo de Caso no contexto do Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Método

O método adotado é o Estudo Caso (Yin, 2001; Stake, 2010). Conforme Yin (2001) um estudo de caso é:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (p. 32).

Em Stake (2010, p.11), o estudo de caso “[...] es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”

A pesquisa é bibliográfica a partir dos marcos legais, recentes e, que se apresentam como norteadores das práticas no campo da educação especial inclusiva. De acordo com Lima e Mioto (2007, p. 40), esse tipo de pesquisa:

[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Resultados e Discussão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço especializado voltado à um determinado grupo que apresenta necessidades específicas. Este serviço se apresenta através de inúmeras demandas voltadas aos profissionais que atuam neste lugar, entre elas, destacamos a construção do Estudo Caso. Conforme o decreto 12.686/2025, o estudo de caso é constituído por:

[...] Metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial. (Brasil, 2025, p.5).

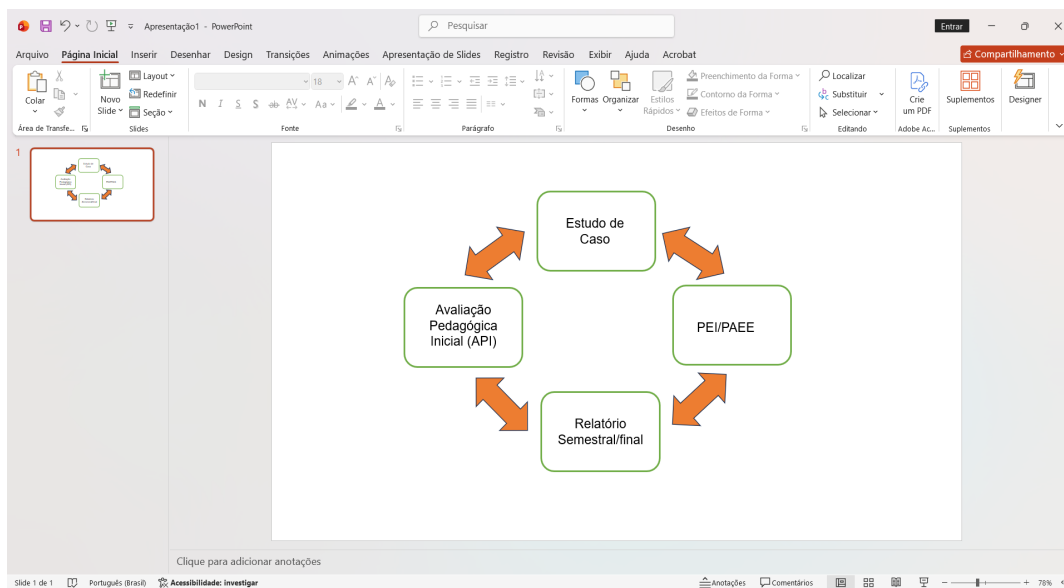
Ventura (2007) expõe o estudo de caso como uma investigação empírica, que compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. O que dialoga com a definição exposta mais acima.

Partir do conhecimento/reconhecimento do/a estudante com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação é, sobretudo, caracterizá-lo para toda a comunidade escolar por meio do AEE. Para isso, outra documentação pedagógica basilar é a avaliação pedagógica inicial (API). Este é o ponto central no diálogo com os pais/responsáveis, no sentido de compreender as necessidades e os avanços a respeito do/a estudante. A portaria 4522/2024 coloca no capítulo IV, artigo 28, inciso I:

1º A avaliação pedagógica inicial do estudante com Necessidades Educacionais Específicas terá o objetivo de favorecer a organização das turmas na sua composição, quanto ao número de estudantes com NEE por turma, bem como a identificação da necessidade de acessibilidades na escola e profissionais de apoio especializado. (Portaria 4522/2024).

Ainda, compreendemos que, conhecer o fluxograma de organização da documentação pedagógica do AEE, é de fundamental importância na estruturação do atendimento. Vejamos a seguir:

Figura 1 - Fluxograma da documentação pedagógica do AEE



Fonte: Produzido pela autora/2026

A partir da Figura 1, é possível compreender o lugar central do Estudo de Caso como metodologia necessária na articulação entre as primeiras informações apresentadas à escola pela família acerca do/a estudante com a possibilidade de produção dos documentos necessários, sendo estes, o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e os relatórios.

A produção do Estudo de Caso no Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN) foi pensada a partir da perspectiva da colaboração. O trabalho colaborativo no contexto da educação especial inclusiva é um desafio atual e emergente. Mendes e Vilaronga (2017) pontuam que o trabalho colaborativo é um processo e que se faz necessário definir papéis com foco em um planejamento colaborativo, assim, conseqüentemente, será possível se evidenciar um trabalho colaborativo. Ainda, conforme Mendes (2006), se faz necessário considerar que a implementação do trabalho colaborativo requer tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e principalmente, persistência.

Dessa forma, foi nos momentos de planejamento com os professores de sala de referência/aula que a professora do AEE iniciou o processo de construção dos estudos de caso. Devido a carga horária de 40 horas com dedicação exclusiva, os professores do NEI planejam suas aulas, como também, com os professores especialistas (AEE, educação física e música) e a coordenação de ensino, durante seus contraturnos.

No caso do diálogo estabelecido com o AEE, ele se dá uma vez ao mês. Dessa forma, foi apresentado a estrutura inicial do estudo de caso, em acordo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025): I - identificação inicial das demandas individuais e barreiras; II - análise das barreiras e do contexto escolar; III - identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e IV - definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.

Em um documento compartilhado entre professora do AEE e professores de sala e, tendo por referência a estrutura indicada pelo Decreto 12.686/2025, foi possível escrever os estudos de caso. Antes considerando a necessidade ou não deste documento, como também, compreendendo a natureza do documento como de ordem pedagógica, portanto, sem ter o laudo médico por referência ou ponto de partida. Dessa forma, consideramos que, crianças com ou sem laudo, a depender das suas necessidades de apoio, as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas e, a necessidade de estratégias e recursos de acessibilidade tivessem seus estudos de casos inseridos em suas pastas de acompanhamento pedagógico e, mais que isso, tivessem através de um texto que considera todos esses pontos, seu perfil e demandas contempladas pela escola.

É importante frisar que, o Estudo de Caso é um documento inconcluso, pois ele é revisitado a todo momento, a fim de acompanhar as demandas individuais, a eliminação das barreiras e a aplicabilidade das estratégias e recursos voltados às peculiaridades anteriormente identificadas.

Conclusão

As pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, nos dias atuais, devem ocupar os espaços que lhes são de direito. A escola sendo a materialização do direito à educação garantido precisa compreender esse público na perspectiva da completude humana.

A nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) enfatizou a necessidade da metodologia do Estudo de Caso como ponto de partida para atender as pessoas com necessidades educacionais específicas em suas particularidades.

O NEI sendo uma escola de aplicação lançou-se na estruturação do Estudo de Caso de forma colaborativa, tendo a profissional do AEE em articulação com os professores das crianças. Este se apresenta como um diálogo inicial, afinal, a instituição compreende que o trabalho colaborativo se estende a outros atores, tais como: famílias, profissionais da equipe multidisciplinar e gestão da escola. Eis, um dos grandes desafios, estabelecer diálogos contínuos e construtivos com gestão, professores, famílias e equipe multidisciplinar.

Dessa forma, o percurso de consolidação dos estudos de caso na escola se encontra em um contínuo processo de avaliação. Isto porque a escola é um lugar de respeito às diferenças, de estímulo ao exercício da cidadania, da autonomia e das aprendizagens e, por isso, necessita constantemente, rever, objetivos, demandas, estratégias e recursos pensados e executados.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2026?]. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva- PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 91, Brasília, DF, p. 45, 18 de maio de 2026.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VIRALONGA, Carla A. R; Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4,n.1, p.19 - 32, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 4522, de 27 de setembro de 2024. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Ano 91, n. 15.762, Natal, RN, 27 set. 2024. Disponível em: <https://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12024-09-27.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2026.

STAKE, R. **Investigación com estúdio de casos**. 5. ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2010.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 31 mai 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENTENDER PARA ACOLHER: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Luzia Neta Dantas Andrade ¹; Geórgia Maria de Alencar Maia ²
luziandandrade@gmail.com

¹PARFOR EQUIDADE - curso de Licenciatura em Educação Especial inclusiva, Universidade Regional do Cariri (URCA); ² Departamento de Letras, Universidade Regional do Cariri (URCA)

Introdução

A educação inclusiva vem se consolidando como um importante instrumento da garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento humano dos estudantes público-alvo da educação especial. Segundo Mantoan (2007, p.45):

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças (Mantoan, 2007, p. 45).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas acessíveis, acolhedoras e significativas, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a construção de uma escola mais humana, democrática e inclusiva (2008, p.16).

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar experiências exitosas desenvolvidas no contexto do AEE, evidenciando os impactos positivos de um ambiente acolhedor no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e cultural dos estudantes atendidos.

As ações realizadas buscaram fortalecer o protagonismo estudantil, a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) destaca que as práticas pedagógicas inclusivas precisam assegurar condições para que os estudantes desenvolvam habilidades acadêmicas e funcionais, fortalecendo sua autonomia, participação e inserção efetiva no ambiente escolar e na vida em sociedade.

Em consonância com esses princípios, diversas experiências foram desenvolvidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, destacando-se projetos voltados à leitura e alfabetização, produção textual em Braille,

construção de cordéis, festivais de poesia, atividades científicas e culturais, além de ações interdisciplinares que promoveram a participação ativa dos estudantes em eventos educacionais e projetos.

Vale destacar que para a realização dessas ações, foram estabelecidas parcerias institucionais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando a realização de atividades diversificadas, como ecoterapia, aulas de campo em museus, iniciativas de empreendedorismo inclusivo e produção de materiais pedagógicos em Braille. Essas experiências ampliaram as oportunidades de aprendizagem e contribuíram para o fortalecimento da autonomia, da participação e do protagonismo dos alunos em diferentes contextos educacionais e sociais.

Com isso, as vivências desenvolvidas evidenciaram a importância da articulação entre escola, família e comunidade como elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva significativa. Essa parceria favorece o acolhimento, o acompanhamento e a valorização das potencialidades dos estudantes, promovendo condições mais efetivas para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Dessa forma, as experiências apresentadas demonstram que práticas pedagógicas humanizadas e colaborativas podem transformar a educação, promovendo não apenas avanços na aprendizagem, mas também inclusão social, respeito, reconhecimento e protagonismo. Sacristan (2000, p. 49) ressalta que "A educação deve capacitar os sujeitos para compreenderem a realidade, intervirem nela e transformá-la.

Ao valorizar as singularidades de cada estudante e criar oportunidades efetivas de participação, o Atendimento Educacional Especializado reafirma seu compromisso com uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na garantia de direitos.

Objetivo Geral

Apresentar experiências exitosas desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando as contribuições de um ambiente acolhedor para o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e cultural dos estudantes atendidos.

Objetivo Específicos

- Descrever as experiências desenvolvidas no âmbito do AEE voltadas à promoção da inclusão educacional.
- Evidenciar o papel do ambiente acolhedor no fortalecimento dos processos de aprendizagem e participação dos estudantes.
- Refletir sobre as contribuições das ações realizadas para o

desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo estudantil.

Método

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco a promoção da inclusão, do protagonismo estudantil e da aprendizagem significativa dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O relato fundamenta-se na descrição, análise e reflexão das práticas pedagógicas realizadas ao longo do atendimento, considerando as vivências, os desafios enfrentados e os resultados alcançados no processo educativo.

As experiências aqui apresentadas foram desenvolvidas por meio de ações pedagógicas diversificadas, planejadas de acordo com as necessidades específicas dos estudantes, contemplando atividades de leitura e escrita, produção de materiais acessíveis, projetos culturais, científicos e interdisciplinares, além de parcerias institucionais voltadas ao desenvolvimento integral dos educandos.

A análise das experiências ocorreu de forma descritiva e reflexiva, buscando evidenciar as contribuições dessas práticas para o fortalecimento da autonomia, da participação e da inclusão dos estudantes nos diferentes espaços escolares e sociais.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos às experiências vivenciadas, valorizando os processos, as interações e as transformações observadas no contexto educacional. Para tanto, o relato busca compartilhar práticas exitosas desenvolvidas no AEE, contribuindo para a reflexão e o fortalecimento de ações inclusivas no âmbito escolar.

As ações foram desenvolvidas de forma dinâmica, participativa e colaborativa, considerando as potencialidades, interesses, necessidades educacionais específicas e o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, as atividades buscaram promover a participação ativa dos alunos em situações reais de aprendizagem, fortalecendo a autonomia, a autoestima, a socialização e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

As ações foram fundamentadas nos princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), priorizando a eliminação de barreiras, a valorização das potencialidades dos estudantes e a construção de oportunidades equitativas de participação e aprendizagem.

Segundo Zerbato (2021, p. 13), o DUA configura-se como:

Uma abordagem curricular que auxilia os docentes a identificarem e removerem as barreiras de aprendizagem, permitindo aos estudantes formas diferentes de se envolver e aprender e, principalmente,

reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nessa perspectiva, buscou-se assegurar o acesso, a permanência e o protagonismo dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e centradas em suas necessidades e singularidades.

Conforme previsto na legislação brasileira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da escola, constituindo-se como um serviço essencial para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes do PAEE. Nesse sentido, o AEE desempenha um papel fundamental na eliminação de barreiras e na promoção de recursos e estratégias que favoreçam a efetivação do direito à educação inclusiva e à plena participação desses estudantes no sistema educacional (Brasil, 2015).

Dessa forma, vale ressaltar que as práticas pedagógicas trabalhadas envolveram os projetos interdisciplinares institucionalizados conforme a legislação, e foram direcionadas as áreas da leitura, escrita, artes, cultura, ciência, matemática e empreendedorismo, desenvolvidos em parceria com professores da sala comum, equipe gestora, famílias e instituições da comunidade.

Entre as ações realizadas destacaram-se os projetos de leitura e alfabetização, a produção de textos em Braille, a construção de cordéis, os festivais de poesia e as atividades voltadas à valorização da identidade, da cultura e da expressão artística dos estudantes.

Nos festivais promovidos pelo projeto “Alunos que inspiram”, as atividades foram organizadas a partir das temáticas estabelecidas nos regulamentos anuais. Em 2023, foi desenvolvida a esquete teatral “Minha Negritude”, promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Em 2024, os estudantes participaram com a produção nomeada “Maria, Mulher Guerreira”, enfatizando o protagonismo feminino e a superação de desafios. Em 2025, a temática “Um Olhar Vivo Sobre Minha Cidade” possibilitou a valorização da história, da cultura e dos espaços de convivência do município, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa, da criatividade e do sentimento de pertencimento social.

Os festivais de poesia foram realizados com a participação de toda a comunidade escolar, envolvendo estudantes, professores, famílias e equipe gestora, em um processo coletivo de produção, apreciação e valorização da linguagem poética como instrumento de expressão, inclusão e desenvolvimento das competências leitora e escritora.

No campo das parcerias institucionais, destacam-se as ações desenvolvidas com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC),

por meio de oficinas de confecção de bijuterias, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, criatividade, autonomia e possibilidades de geração de renda. Também foi estabelecida parceria com a Ecocariri, possibilitando a participação dos estudantes em atividades de ecoterapia, contribuindo para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e socioafetivo.

Como estratégia de ampliação dos espaços de aprendizagem, foram realizadas aulas de campo em museus e outros ambientes educativos, proporcionando experiências concretas que favoreceram a construção do conhecimento, a inclusão cultural e a interação social dos estudantes.

No âmbito da aprendizagem matemática, foi desenvolvido o jogo pedagógico “Tabuleiro Minado”, criado como recurso didático acessível para o ensino de Equações do Primeiro Grau, especialmente para estudantes com deficiência visual e baixa visão.

Diante do desenvolvimento das atividades, foram utilizados materiais adaptados, recursos táteis e estratégias lúdicas que permitiram a compreensão dos conceitos matemáticos por meio da exploração concreta, da resolução colaborativa de problemas e da participação ativa dos estudantes. A experiência resultou em significativo avanço na aprendizagem, além de conquistar reconhecimento no Ceará Científico.

Paralelamente, foram promovidos encontros sistemáticos com as famílias, visando fortalecer a parceria entre escola e comunidade, ampliar a compreensão sobre as especificidades dos estudantes e construir estratégias conjuntas de acolhimento, inclusão e acompanhamento do processo educacional.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento das ações evidenciaram o impacto positivo de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no acolhimento, na escuta ativa, no protagonismo estudantil e na valorização das potencialidades dos estudantes PAEE.

O trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstrou que a construção de ambientes acessíveis, afetivos e colaborativos favorece significativamente o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e cultural dos alunos.

Entre os resultados mais expressivos destacam-se as premiações conquistadas no projeto “Alunos que Inspiram”, no qual os estudantes obtiveram, por dois anos consecutivos, o primeiro lugar nas etapas regional e estadual na categoria Pessoa com Deficiência (PcD), recebendo medalhas e troféus que simbolizam não apenas o reconhecimento de seus talentos, mas também a efetividade das práticas inclusivas desenvolvidas pela escola.

Outro marco relevante foi a participação no Ceará Científico, por meio do projeto Tabuleiro Minado, que conquistou o primeiro lugar estadual na

categoria PcD. O trabalho recebeu reconhecimento em todo o estado, resultando na publicação de artigo científico na Revista Ceará Científico, além da conquista de troféus e medalhas. Tal resultado demonstra que, quando lhes são garantidas oportunidades e recursos acessíveis, os estudantes podem alcançar elevados níveis de aprendizagem, produção científica e protagonismo.

No campo do empreendedorismo inclusivo, a parceria estabelecida com o SENAC possibilitou a realização de oficinas de confecção de bijuterias, culminando em uma exposição aberta à comunidade. Durante duas semanas de produção, os estudantes desenvolveram habilidades motoras, criatividade, autonomia e trabalho em equipe, apresentando e comercializando parte dos produtos confeccionados, além de realizarem doações de peças produzidas. A experiência contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da percepção de suas capacidades produtivas e sociais.

As atividades de ecoterapia, desenvolvidas em parceria com a Ecocariri, também apresentaram resultados significativos, especialmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observou-se melhora no comportamento, ampliação da interação social, maior engajamento nas atividades escolares e avanços no processo de aprendizagem. As famílias relataram elevado nível de satisfação e reconhecimento da importância do acolhimento proporcionado pela escola e pelas instituições parceiras.

As aulas de campo realizadas em espaços culturais e históricos ampliaram as possibilidades de aprendizagem para além dos muros da escola. As visitas ao Museu de Paleontologia de Santana do Cariri, ao Museu Patativa do Assaré, ao Museu Luiz Gonzaga, em Exu, e ao complexo histórico do Horto do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, proporcionaram experiências enriquecedoras de natureza cultural, histórica e social, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e o fortalecimento da identidade regional dos estudantes.

Nos festivais de poesia, realizados com a participação de toda a comunidade escolar, os estudantes do AEE destacaram-se por meio de apresentações teatrais, musicais e poéticas que evidenciaram suas capacidades criativas, expressivas e comunicativas. Essas vivências constituíram importantes oportunidades de participação, reconhecimento e valorização das diferenças no contexto escolar. Nessa perspectiva, Bezerra (2021, p. 15) afirma que:

A diversidade deve ser não apenas um conceito, mas premissa pela qual organizam os serviços e espaços educacionais, de modo que as múltiplas alteridades possam experimentar a educação escolar como forma, conteúdo e direito subjetivo.

Corroborando essa compreensão, as produções desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento da comunicação, da oralidade, da autoconfiança e da valorização da diversidade humana no ambiente escolar, evidenciando que

práticas pedagógicas inclusivas favorecem a participação efetiva dos estudantes e o reconhecimento de suas potencialidades e particularidades.

Os projetos de leitura, alfabetização e produção em Braille também apresentaram resultados relevantes. Foram observados avanços significativos na leitura e escrita, especialmente no reconhecimento e registro do nome próprio, no desenvolvimento da consciência fonológica, na ampliação do vocabulário e na construção de conceitos matemáticos básicos, como contagem e quantificação.

De modo geral, os resultados demonstram que as experiências desenvolvidas promoveram crescimento acadêmico, cultural, emocional e socioemocional dos estudantes. O fortalecimento da autoestima, a ampliação das interações sociais, o desenvolvimento da autonomia e o aumento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar evidenciam que a inclusão efetiva ocorre quando o estudante é reconhecido em suas potencialidades e encontra oportunidades reais de participação, aprendizagem e protagonismo.

Conclusão

As experiências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado evidenciaram que a inclusão se concretiza quando há compreensão, acolhimento e compromisso coletivo com o desenvolvimento integral dos estudantes.

O trabalho colaborativo entre escola, família e instituições parceiras favoreceu avanços acadêmicos, sociais, emocionais e culturais, promovendo oportunidades reais de participação e protagonismo.

As premiações conquistadas, os avanços na aprendizagem e o fortalecimento da autonomia representam importantes indicadores do impacto das ações desenvolvidas. Contudo, a maior conquista observada foi a transformação vivenciada pelos próprios estudantes, expressa no fortalecimento da autoestima, no sentimento de pertencimento e na alegria de participar ativamente da vida escolar.

Dessa forma, as experiências relatadas evidenciam que a inclusão se concretiza, sobretudo, por meio do acolhimento, do respeito às singularidades e da valorização das potencialidades de cada estudante. O brilho nos olhos, os sorrisos, a confiança conquistada e os avanços alcançados ao longo do percurso representam a mais valiosa das recompensas de um trabalho colaborativo e comprometido com a inclusão.

Esses elementos reafirmam o papel do AEE como um espaço de desenvolvimento humano, fortalecimento da autonomia, ampliação de oportunidades e construção de uma educação efetivamente inclusiva, na qual todos tenham condições de aprender, participar e se sentir pertencentes.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões acerca do AEE, inspirando novos estudos, relatos de experiência e

reflexões sobre práticas inclusivas que promovem o protagonismo, a autonomia e a participação efetiva dos estudantes nos diferentes espaços educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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, 7 jul. 2015.

BEZERRA, Giovane Ferreira. Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, p. 1-26, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Teresa Eglér (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan.-jun., 2015.

SACRISTÁN, José Gimono. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021.

Apoio: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Emília Pereira Leite
emilia.leite@unesp.br

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília

Introdução

A ampliação da jornada escolar tem ocupado espaço crescente nas políticas educacionais brasileiras, especialmente nas últimas décadas, sendo apresentada como uma estratégia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

Nesse contexto, diferentes programas e ações foram implementados com o objetivo de expandir a oferta de escolas de tempo integral. Essas iniciativas dialogam com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e, mais recentemente, com o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), reafirmando a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola como uma das diretrizes das políticas educacionais contemporâneas.

No campo da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, por meio da Meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo e os recursos necessários à sua escolarização (Brasil, 2014). Essa diretriz reforça a importância do AEE para a efetivação da inclusão escolar e coloca em evidência a necessidade de compreender como esse serviço vem sendo organizado nos diferentes contextos educativos, entre eles as escolas de tempo integral.

Entretanto, quando observada a partir da perspectiva da Educação Especial, a ampliação da jornada escolar traz desafios relacionados à organização do Atendimento Educacional Especializado. Historicamente, o AEE foi concebido para ocorrer em turno inverso ao da escolarização comum. Com a implementação das escolas de tempo integral, a inexistência do contraturno demanda novas formas de organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas, de modo a garantir o atendimento aos estudantes público da Educação Especial sem comprometer sua participação nas atividades curriculares e nas demais experiências formativas oferecidas pela escola.

Essa discussão ganha relevância porque a inclusão escolar não se resume ao acesso dos estudantes à instituição de ensino. Ela envolve a criação

de condições concretas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Nessa direção, Vygotski (2001) compreende o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações sociais e nas mediações construídas nos diferentes contextos educativos, atribuindo à escola um papel fundamental na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Contudo, como alerta Algebaile (2009), a ampliação das funções atribuídas à escola pública nem sempre é acompanhada das condições institucionais necessárias à sua realização, produzindo tensões que atravessam o cotidiano escolar.

Do mesmo modo, a ampliação da jornada escolar não garante, por si só, uma formação integral nem a efetivação dos princípios da educação inclusiva. Arroyo (2012) argumenta que a Educação Integral não pode ser reduzida ao aumento do tempo de permanência na escola, mas requer a construção de experiências educativas capazes de reconhecer os estudantes em sua integralidade e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Isso implica compreender como as políticas de ampliação do tempo escolar se concretizam nas instituições educativas e quais desafios emergem desse processo, especialmente em relação à organização do Atendimento Educacional Especializado.

Nessa mesma direção, Saviani (2013) afirma que a qualidade da educação está vinculada às condições concretas de realização do trabalho educativo e à possibilidade de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Duarte (2021), por sua vez, destaca que a formação humana demanda condições objetivas que permitam o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, não se restringindo à ampliação quantitativa do tempo escolar. Assim, compreender a realidade das escolas de tempo integral exige olhar para além das proposições normativas e considerar as mediações e contradições presentes na materialização dessas políticas no cotidiano escolar.

A ampliação da jornada escolar e a consolidação da educação inclusiva representam avanços importantes no campo do direito à educação. No entanto, sua efetivação depende das condições concretas de organização do trabalho pedagógico, dos recursos disponíveis e das formas pelas quais os serviços de apoio à inclusão são estruturados. Diante desse cenário, este estudo busca compreender como o AEE vem sendo organizado nas escolas de tempo integral e quais mediações e contradições emergem desse processo para a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Objetivo

Analisar a organização do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral, buscando compreender os sentidos produzidos por professoras do AEE acerca das mediações e contradições que atravessam os processos de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial nesse contexto.

Método

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no campo da Educação Especial, cujo foco de investigação é a organização do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. Fundamentada na perspectiva histórico-dialética, a pesquisa possui abordagem qualitativa e foi realizada por meio de um estudo de caso desenvolvido em duas escolas públicas de Ensino Médio que ofertam educação em tempo integral. A investigação contou com a participação de 14 sujeitos, entre professores do ensino comum, gestores e professores do AEE.

Para os fins deste artigo, foram analisados os dados produzidos junto às duas professoras do AEE atuantes nas escolas investigadas, por compreender que suas experiências e percepções permitem apreender aspectos centrais da organização do AEE nesse contexto. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um roteiro composto por questões relacionadas à organização do atendimento especializado, às práticas pedagógicas desenvolvidas, às articulações estabelecidas com professores da sala comum, famílias e equipe gestora, bem como às mediações e contradições presentes nos processos de inclusão escolar.

A análise dos dados fundamentou-se na proposta dos Núcleos de Significação, desenvolvida por Aguiar (2012) e Aguiar e Ozella (2013), ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e articulada à perspectiva histórico-dialética que orienta esta pesquisa.

O percurso analítico desenvolveu-se em três momentos articulados. Inicialmente, realizou-se a leitura exaustiva das entrevistas, identificando-se os pré-indicadores, compreendidos como expressões, palavras e trechos significativos relacionados ao objeto investigado. Em seguida, os pré-indicadores foram agrupados em indicadores, considerando critérios de complementaridade, convergência, divergência e contraposição dos sentidos expressos pelas participantes. Por fim, os indicadores foram articulados na construção dos Núcleos de Significação, possibilitando uma análise das mediações, dos sentidos e das contradições presentes na organização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de tempo integral.

O processo analítico possibilitou a construção de três Núcleos de Significação, que expressam os sentidos produzidos pelas participantes acerca da organização do AEE nas escolas de tempo integral. Os núcleos foram constituídos a partir da articulação entre pré-indicadores e indicadores identificados nas entrevistas, conforme apresentado no Quadro 1: (a) a reorganização do Atendimento Educacional Especializado na escola de tempo integral; (b) o professor do AEE como articulador dos processos de inclusão; e (c) as potencialidades e contradições da escola de tempo integral para os estudantes público da Educação Especial.

Quadro 1 - Síntese do percurso analítico

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Organização dos horários; ausência do contraturno; planejamento do atendimento	Reorganização dos tempos e espaços do AEE	A reorganização do AEE na escola de tempo integral
Trabalho colaborativo; PEI; articulação com professores, famílias e gestão	Mediações nos processos de inclusão escolar	O professor do AEE como articulador dos processos de inclusão
Participação dos estudantes; acompanhamento pedagógico; limites estruturais	Potencialidades e contradições da Educação Integral	Potencialidades e contradições da escola de tempo integral

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2026).

Resultados Preliminares

Os Núcleos de Significação construídos permitiram compreender diferentes dimensões da organização do AEE nas escolas de tempo integral. As análises revelam aspectos relacionados à reorganização dos tempos escolares, ao papel articulador do professor do AEE nos processos de inclusão e às potencialidades e contradições presentes na ampliação da jornada escolar para os estudantes público da Educação Especial.

O primeiro núcleo evidenciou que a implementação da escola de tempo integral produz transformações significativas na organização do AEE. Isso ocorre, sobretudo, em razão da inexistência do contraturno, historicamente destinado ao desenvolvimento do AEE, o que exige a reorganização dos tempos escolares e a construção de novas estratégias para garantir o atendimento aos estudantes sem comprometer sua participação nas atividades curriculares. Nesse contexto, o planejamento assume papel central na articulação entre o AEE e a escolarização comum. Como expressa uma das participantes:

A gente precisa organizar os horários para não retirar o estudante de disciplinas importantes. Muitas vezes fazemos alterações durante o ano porque a rotina muda e precisamos garantir que ele participe tanto das aulas quanto do atendimento.” (Professora A)

A fala evidencia que a organização dos horários ultrapassa uma dimensão meramente administrativa, revelando tensões relacionadas à garantia simultânea do acesso ao AEE e à participação dos estudantes nas experiências curriculares. Ao afirmar a necessidade de evitar a retirada dos estudantes de “disciplinas importantes”, a participante explicita uma contradição presente na organização escolar, uma vez que a perspectiva da Educação Integral pressupõe a valorização das diferentes dimensões da formação humana e a articulação entre os diversos componentes curriculares. Nesse sentido, emerge o questionamento acerca de quais conhecimentos e experiências são considerados mais relevantes no cotidiano escolar e quais acabam sendo secundarizados quando se torna necessário reorganizar os tempos destinados ao AEE.

Tal situação evidencia que a ampliação da jornada escolar não eliminou as disputas em torno da organização dos tempos e dos espaços educativos. Ao contrário, a ausência de contraturno impõe escolhas que podem restringir a participação dos estudantes em determinadas atividades formativas, revelando tensões entre os princípios da educação integral e as condições concretas de implementação do AEE.

Os resultados também indicam que a ampliação da jornada escolar não foi necessariamente acompanhada pela criação de condições específicas para o funcionamento da Educação Especial, exigindo constantes adaptações das rotinas escolares. Essa compreensão dialoga com Algebaile (2009), ao evidenciar que a ampliação das funções atribuídas à escola pública nem sempre é acompanhada pelo fortalecimento das condições institucionais necessárias à sua efetivação.

O segundo núcleo revelou que a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado ultrapassa a dimensão do atendimento pedagógico individualizado, assumindo função articuladora nos processos de inclusão escolar. As participantes destacam a interlocução constante com professores da sala comum, famílias, equipe gestora e profissionais da saúde, evidenciando a construção de uma rede de mediações voltada à participação dos estudantes na vida escolar. Nesse sentido, uma das participantes afirma: "Nós conversamos com os professores, com a família, com a coordenação e, muitas vezes, também com os profissionais da saúde para entender melhor cada estudante." (Professora B).

Os resultados indicam que a inclusão escolar é compreendida como uma responsabilidade coletiva, cuja efetivação depende da articulação entre diferentes sujeitos e setores da escola. Nessa perspectiva, o professor do AEE atua como mediador dos processos inclusivos, contribuindo para a construção de estratégias que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2001), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das mediações construídas nos diferentes contextos educativos.

Entretanto, as falas das participantes também evidenciam contradições presentes no cotidiano desenvolvido pelo professor do AEE. Os relatos indicam que estudantes chegam ao Ensino Médio sem o domínio da leitura e da escrita, demandando intervenções voltadas a processos de alfabetização. Embora essas necessidades sejam concretas e exijam respostas pedagógicas da escola, os dados sugerem que, em determinados momentos, o professor do AEE passa a assumir responsabilidades que extrapolam as finalidades previstas para esse serviço.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE possui caráter complementar ou suplementar à escolarização, destinando-se à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Os resultados revelam, contudo, que as lacunas acumuladas ao longo da trajetória escolar desses estudantes acabam ampliando as atribuições do professor do AEE, deslocando-o, por vezes, para funções que deveriam ser compartilhadas por toda a instituição escolar.

Essa situação expressa uma importante contradição das políticas inclusivas. Ao mesmo tempo em que se ampliam as responsabilidades atribuídas ao Atendimento Educacional Especializado, nem sempre são asseguradas as condições objetivas necessárias para sua efetivação. De acordo com Duarte (2021), a formação humana requer condições concretas que possibilitem aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Quando essas condições não são garantidas, parte das demandas decorrentes desse processo acaba sendo transferida ao professor do AEE, produzindo sobrecarga de trabalho, tensionando os limites de sua atuação profissional e contribuindo para a descaracterização do serviço.

O terceiro núcleo evidenciou que a escola de tempo integral constitui um espaço marcado simultaneamente por potencialidades e contradições. Entre as potencialidades destacadas pelas participantes estão a ampliação das oportunidades de acompanhamento pedagógico, o fortalecimento das relações entre os profissionais da escola e a maior participação dos estudantes público da Educação Especial em diferentes atividades e experiências formativas. Nesse sentido, a Professora A destaca: "Como eles passam o dia todo aqui, conseguimos acompanhar melhor como participam das atividades e como se relacionam com os colegas." (Professora A)

A ampliação do tempo escolar favorece a observação mais ampla dos processos de aprendizagem, das relações interpessoais e das formas de participação dos estudantes, contribuindo para a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes com suas necessidades. Desse modo as potencialidades identificadas convivem com obstáculos estruturais que limitam a efetivação do direito à educação, evidenciando o caráter contraditório da relação entre Educação Integral e inclusão escolar. Tais elementos revelam que a ampliação da jornada escolar, embora amplie possibilidades de inclusão, não garante, por si só, a efetivação dos princípios da educação inclusiva. Conforme argumenta Duarte (2016), a formação humana exige condições concretas que possibilitem aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos e da cultura historicamente produzidos, aspecto que demanda investimentos institucionais

capazes de assegurar a participação de todos os estudantes nos processos educativos.

Os resultados permitem compreender que a relação entre Educação Especial e educação em tempo integral é marcada por contradições constitutivas. Ao mesmo tempo em que a ampliação da jornada escolar favorece processos de acompanhamento, participação e desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, evidencia limites estruturais e organizacionais que condicionam a efetivação das políticas inclusivas no cotidiano escolar.

Conclusões preliminares

Este estudo buscou compreender como o Atendimento Educacional Especializado se organiza nas escolas de tempo integral, tomando como referência os sentidos produzidos por professoras do AEE acerca dos processos de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Os resultados evidenciaram que a ampliação da jornada escolar produz mudanças significativas na organização do atendimento especializado, exigindo a reorganização dos tempos escolares, a redefinição de estratégias de planejamento e a construção permanente de articulações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, o professor do AEE assume papel central na mediação dos processos inclusivos, atuando na interlocução com professores da sala comum, famílias, equipe gestora e demais profissionais que participam da escolarização dos estudantes.

As análises revelaram, ainda, que a escola de tempo integral amplia as possibilidades de acompanhamento pedagógico, participação e desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial. Entretanto, tais potencialidades convivem com limites relacionados às condições materiais, estruturais e organizacionais necessárias à efetivação do Atendimento Educacional Especializado e das políticas de inclusão escolar.

Os Núcleos de Significação permitiram compreender que a relação entre Educação Especial e educação em tempo integral é marcada por mediações e contradições que se manifestam no cotidiano escolar. As mediações aparecem na reorganização dos tempos escolares, no trabalho colaborativo e na atuação articuladora do professor do AEE. As contradições, por sua vez, evidenciam-se na ausência do contraturno, na ampliação das atribuições docentes, na insuficiência de recursos e nas dificuldades enfrentadas para garantir, simultaneamente, o acesso ao atendimento especializado e a participação dos estudantes nas diferentes experiências formativas oferecidas pela escola.

Desse modo, conclui-se que a ampliação do tempo de permanência na escola, embora represente um avanço importante no campo do direito à educação, não assegura, por si só, a efetivação da educação inclusiva. Conforme assinala Duarte (2021, p. 14), "a transformação coletiva e consciente da

sociedade requer a compreensão da realidade atual, a análise das possibilidades nela existentes e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de novas formas de organização social”. Sob essa perspectiva, a consolidação de uma Educação Integral inclusiva demanda ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à educação para todos.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio (org.). **Núcleos de significação**: uma proposta para a análise da constituição dos sentidos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAIXA INTERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E DA AUTORREGULAÇÃO EM SALA DE AULA

Fernanda Maria da Silva¹; Mábia Fernandes Silva²; Sara Santos Martins³
fernanda.cardeal@urca.br, mabia.silva@urca.br, sara.martins@urca.br

*¹Departamento de educação programa de graduação - PARFOR equidade-
curso de licenciatura em educação especial inclusiva*

Introdução

O debate contemporâneo acerca da inclusão escolar ganhou contornos mais profundos a partir do entendimento de que o acesso à escola regular constitui apenas a primeira etapa de um direito fundamental. Conforme defende Mantoan (2003), a verdadeira inclusão escolar não se reduz ao ato formal de matricular o estudante com deficiência e ou transtorno do espectro autista com barreiras de aprendizagem nas salas de aula do ensino comum. A autora enfatiza que incluir exige uma transformação estrutural da instituição educativa, demandando que a escola se reinvente para garantir a permanência, a participação ativa e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos os sujeitos, sem exceção (Mantoan, 2003). O desafio da permanência coloca em evidência a necessidade de se pensar sobre as condições pedagógicas oferecidas aos discentes que manifestam comportamentos decorrentes de desregulação emocional e comportamental, os quais, muitas vezes, acabam sendo marginalizados dentro do próprio ambiente escolar devido à falta de suportes adequados.

Na prática docente diária, o professor precisa adotar uma mediação pedagógica planejada e intencional para acolher estudantes que enfrentam barreiras na autorregulação e no foco. De acordo com a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, explicitada por Moreira (2014), as funções psicológicas superiores, tais como a atenção concentrada, a memória mediada e o controle consciente do comportamento, não surgem de forma espontânea ou puramente biológica no indivíduo. Elas são resultantes da interiorização de formas culturais de comportamento, um processo que ocorre de maneira eminentemente social e que é mediado pelo uso de instrumentos e signos (Moreira, 2014). O professor, portanto, atua como o principal agente mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante, utilizando recursos materiais e simbólicos para estruturar as funções psicológicas que ainda estão em processo de maturação.

Em relação a essa perspectiva teórica, quando um estudante não consegue acompanhar o fluxo da rotina pedagógica, apresentando episódios recorrentes de agitação e recusa em realizar as tarefas propostas, a intervenção não deve se pautar no isolamento, mas sim na introdução de elementos mediadores

que organizem externamente as ações do sujeito. Como discute Silva (2024), a utilização de recursos pedagógicos estruturados e dotados de intencionalidade clara funciona como um andaime cognitivo e emocional, oferecendo à criança um suporte concreto para o desenvolvimento progressivo da autorregulação. A autorregulação, compreendida como a habilidade de monitorar e gerenciar os próprios estados de energia, emoções, pensamentos e comportamentos de formas que sejam aceitáveis e produzam resultados positivos, depende intimamente da estabilidade e do suporte que o meio oferece (SILVA, 2024). Dessa forma, foi criada a “Caixa Interativa” como um mecanismo para auxiliar na concentração do aluno; contudo, sua função transcende a garantia de que ele apenas permaneça fisicamente na sala de aula. Esse dispositivo é planejado para que o educando se sinta acolhido e se compreenda como sujeito pertencente àquele ambiente escolar, ao mesmo tempo em que incentiva a interação social com os demais colegas e viabiliza a necessária adaptação para a realização das atividades propostas no cotidiano da turma.

A literatura especializada no atendimento de alunos com transtornos do desenvolvimento (TEA nível 2 de suporte, TEA nível 3 de suporte e TDAH) e dificuldades de comportamento ressalta que a imprevisibilidade é um dos fatores que mais geram ansiedade e, conseqüentemente, episódios de desregulação no ambiente escolar. Conforme apontado no estudo de Cancelli (2019) sobre a importância da estruturação da rotina no contexto educacional, o estabelecimento de um ambiente previsível e organizado de forma visual confere ao educando um sentimento de segurança essencial para o seu equilíbrio psíquico. A rotina estruturada funciona como um mapa temporal, permitindo que o aluno compreenda o que se espera dele em cada momento do dia, o que reduz drasticamente o tempo de ociosidade e as condutas disruptivas motivadas pela ansiedade do desconhecido (Cancelli, 2019).

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de socializar e analisar criticamente estratégias pedagógicas concretas a exemplo da “Caixa Interativa” que tenham se mostrado eficazes para promover a permanência e o engajamento de estudantes com especificidades de autorregulação e participação ativa em turmas comuns. Diante da problemática de alunos em constante circulação pelos espaços escolares e alheios às propostas da sala de aula, faz-se premente investigar soluções que transformem a prática pedagógica excludente em uma práxis verdadeiramente inclusiva e mediadora.

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar a implementação e os impactos da estratégia pedagógica denominada “Caixa Interativa” como recurso mediador no processo de inclusão escolar, visando favorecer a permanência em sala de aula, promover a organização temporal da rotina diária e reduzir os momentos de ociosidade e desregulação comportamental de três estudantes incluídos em uma unidade de ensino regular.

Método

Esta pesquisa configura-se como um relato de situação-problema e intervenção pedagógica de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. O método adotado buscou documentar detalhadamente a identificação de uma demanda educacional específica, o planejamento teórico-prático de uma medida e o acompanhamento sistemático de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Participantes e Contexto da Intervenção

A intervenção foi realizada em uma unidade escolar da rede regular de ensino, tendo como sujeitos três alunos matriculados que frequentavam as aulas regulares. O critério de seleção e acompanhamento desses três estudantes deu-se a partir da observação de que todos apresentavam um padrão compartilhado de comportamento caracterizado por dificuldades de permanência no espaço físico da sala de aula, recusa sistemática na realização das atividades pedagógicas coletivas e episódios frequentes de desregulação comportamental e emocional que impactavam a dinâmica de aprendizagem coletiva e individual.

Procedimentos de Coleta de Dados e Identificação do Problema

O delineamento do estudo seguiu três fases distintas:

1. Fase de Diagnóstico e Observação Passiva: Durante um período inicial, realizou-se a observação sistemática dos três discentes para mapear os momentos de maior ocorrência de desregulação e tempo de concentração na realização das atividades. Constatou-se que a ausência de engajamento nas tarefas propostas gerava longos períodos de ociosidade, culminando em agitação motora, dificuldades de interação com colegas e evasão constante da sala para circulação no pátio, sala de leitura, sala do Atendimento Educacional Especializado e demais espaços da escola.

2. Fase de Planejamento e Confeção do Recurso: A partir do diagnóstico de que os alunos necessitavam de previsibilidade e estímulos diversificados, foi idealizada, estruturada e confeccionada a estratégia da “Caixa Interativa”. Os recursos foram selecionados intencionalmente para atender tanto a demandas de autorregulação sensorial quanto a objetivos cognitivo-motores.

3. Fase de Implementação e Registro: A Caixa Interativa foi introduzida na rotina diária dos estudantes. Os dados sobre a aceitação do recurso, o tempo de permanência em sala de aula e a incidência de crises foram registrados por meio de diários de campo e observação participante por parte dos profissionais de apoio, professores e professora do AEE.

Imagem 1 - aluno 1



Fonte: Autores, 2026.

Relato de Caso: Evolução do Aluno 1

O aluno (TEA, Nível 3 de suporte, não verbal) apresentava dificuldade de concentração, resistência a atividades estruturadas e recusa em realizar tarefas em papel. Demonstrava comportamento de fuga frequente da sala de aula e desregulação motora (dificuldade em permanecer sentado), o que impactava sua rotina e a dinâmica da turma. A partir da introdução da Caixa Interativa, observou-se uma mudança significativa em seu comportamento. O recurso atuou como um elemento regulador e motivador. Atualmente, o aluno demonstra maior tempo de foco, começou a realizar as atividades propostas e, inclusive, passou a aceitar tarefas no papel. Notou-se também uma redução expressiva nos comportamentos de fuga e na agitação motora, promovendo maior harmonia no ambiente escolar e um avanço em sua autonomia e engajamento pedagógico.

Imagem 2 - Aluno 2



Fonte: Autores, 2026.

Relato de Evolução: Aluno 2 (TEA, TOD e TDAH)

O aluno apresentava quadros frequentes de desregulação emocional e comportamental ao longo do período escolar, manifestando episódios de agressividade direcionados a colegas, profissionais de apoio e professores. Demonstrava baixa tolerância à frustração (recusa a negativas), preferência por interagir com adultos e resistência à realização de atividades pedagógicas, especialmente as impressas em papel, além de comportamento de fuga da sala de aula. Após a introdução da Caixa Interativa, o aluno passou a apresentar maior estabilidade emocional. O recurso tem auxiliado significativamente na sua autorregulação, resultando no aumento do tempo de permanência em sala de aula e na redução dos episódios de desregulação. Atualmente, o aluno realiza as atividades propostas, inclusive no papel, e vem iniciando interação com colegas da sua turma.

Imagem 3 - aluno 3



Fonte: Autores, 2026.

Relato de Evolução: Aluna 3 (TDAH e TOD)

É importante destacar que, embora a aluna (com diagnósticos de TDAH e TOD) não esteja incluída no do Público-Alvo da Educação Especial pela legislação nacional, a aluna apresentava resistência à rotina escolar, recusando-se a entrar no ambiente de sala de aula. Manifestava episódios de oposição e agressividade verbal direcionados a colegas, professores e profissionais de apoio, demonstrando um comportamento arredio e recusa total na execução das atividades propostas. A introdução da Caixa Interativa atuou como um elemento facilitador para a transição e acolhimento da aluna. Com o uso do recurso, observou-se uma evolução significativa: a aluna passou a permanecer na sala de aula e, atualmente, já participa de momentos coletivos, como a rotina de roda com os colegas. Além de realizar as atividades propostas, ela vem demonstrando uma melhora significativa em suas habilidades de comunicação e nas interações verbais, tornando-as mais harmoniosas e colaborativas.

Estruturação Pedagógica da “Caixa Interativa”

A Caixa Interativa foi organizada de modo a constituir uma rotina visual e funcional individualizada. O material continha recursos pedagógicos diversificados, dispostos de maneira sequenciada de acordo com as seguintes vivências planejadas para o período escolar:

- Chegada e acolhimento;
- Atividade pedagógica adaptada;
- Uso de massinha de modelar (estímulo sensorial e motor);
- Jogos pedagógicos estruturados (foco cognitivo);
- Atividades de alinhavo e coordenação motora fina;
- Atividades de recorte e colagem (“corte e cole”).

Dentro do dispositivo físico da caixa, foram disponibilizados materiais como pasta com rotina e atividades complementares, lápis de cor, pincéis, brinquedos, jogos educativos, recursos motores específicos, pensados para funcionar como mediadores concretos entre a criança, o conhecimento e o controle de suas próprias ações.

Resultados e Discussão

Os dados colhidos durante o período de implementação da Caixa Interativa revelaram transformações profundas e qualitativamente significativas no comportamento, no engajamento e no processo de socialização dos três estudantes acompanhados. A análise dos diários de campo permitiu correlacionar diretamente a introdução do recurso estruturado com a minimização dos episódios de desregulação e o incremento do tempo de permanência útil dentro da sala de aula.

A Redução da Ociosidade e a Promoção da Permanência em Sala de Aula

Antes da introdução da intervenção pedagógica, a vivências dos alunos era marcada pelo não cumprimento da rotina e pela constante circulação externa. A falta de mediação adequada fazia com que os momentos de transição de atividades fossem gatilhos para crises emocionais ou comportamentos de fuga. Com o início da utilização da Caixa Interativa, observou-se uma imediata e expressiva alteração desse panorama. A previsibilidade garantida pela sequência visual de atividades coladas ou organizadas dentro da caixa mitigou a ansiedade gerada pela incerteza temporal.

Essa constatação vai ao encontro das formulações de Cancelli (2019) a respeito do papel estabilizador da rotina em ambiente escolar. Quando a criança compreende visualmente a sucessão de eventos do seu dia (saber que após o acolhimento haverá a tarefa e que, em seguida, poderá utilizar a massinha ou

o jogo de alinhavo), o ambiente deixa de ser percebido como hostil ou caótico e passa a ser internalizado como um espaço seguro Cancelli (2019). O engajamento com os materiais concretos da caixa preencheu as lacunas de ociosidade que outrora geravam agitação motora, resultando no aumento expresso do tempo que os alunos permaneciam sentados e integrados ao espaço físico de sua turma.

O Recurso Estruturado como Instrumento de Mediação e Autorregulação

Os resultados evidenciaram que os materiais disponibilizados dentro da caixa, tais como atividades complementares, jogos pedagógicos, brinquedos educativos e atividades de alinhavo, transcenderam a função de meros passatempos. Eles operaram como instrumentos de mediação psicológica, conforme o referencial conceitual de Vygotsky apresentado por Moreira (2014). Ao interagir com o alinhavo ou com a colagem, a atividade motora e a atenção da criança ganharam um direcionamento externo fornecido pelo próprio objeto (MOREIRA, 2014). O objeto cultural (o brinquedo educativo, a regra do jogo) passou a regular o comportamento do sujeito, substituindo a impulsividade biológica por uma ação mediada e consciente (MOREIRA, 2014).

Essa transição da regulação externa (promovida pela caixa e pelo professor) para a autorregulação interna pôde ser verificada na redução drástica dos episódios de desregulação comportamental. Diante de momentos em que os alunos ensaiavam uma desestabilização emocional, a equipe pedagógica direcionava o foco do discente para os recursos sensoriais e motores da caixa (como a massinha de modelar ou os pincéis). Esse suporte sensorial serviu como um equalizador de tensões, permitindo que o estudante recuperasse o equilíbrio e se mantivesse vinculado à dinâmica da sala. Essa realidade dialoga com as conclusões de Silva (2024), que aponta que os recursos estruturados na educação funcionam como suportes decisivos para que crianças com dificuldades de comportamento construam caminhos eficientes de autorregulação, conferindo-lhes autonomia funcional progressiva.

Impactos no Processo de Inclusão e Práticas Escolares

A eficácia da Caixa Interativa reposiciona a discussão sobre o direito à educação desses alunos. Ao invés de se focar no suposto “deficit” do aluno como justificativa para o seu não acompanhamento das atividades coletivas, a escola alterou a acessibilidade metodológica do ambiente. A estratégia pedagógica provou que as dificuldades de interação com os colegas e os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem não eram características permanentes dos alunos, mas sim reflexos de um ambiente que carecia de mediadores apropriados.

Ao assegurar que esses três sujeitos pudessem compartilhar o mesmo teto, o mesmo tempo e o mesmo espaço que os seus colegas, a intervenção

materializou os pressupostos de Mantoan (2003). A autora afirma que a escola inclusiva é aquela que elimina as barreiras que impedem o aluno de exercer sua cidadania escolar (MANTOAN, 2003). Nesse sentido, a transformação de recursos simples em organizadores da rotina gerou um ambiente acolhedor, funcional e estruturado, provando que a modificação intencional da prática pedagógica é o caminho possível para que a inclusão de fato se consolide. Assim, a Caixa Interativa demonstra que o foco das ações inclusivas deve se deslocar da tentativa de normatizar o aluno para a reestruturação dos suportes e mediadores oferecidos pelo próprio meio educativo.

Conclusão

A realização desta intervenção pedagógica permitiu concluir que a estratégia da “Caixa Interativa” constitui uma ferramenta de valor prático e consistência teórica para a consolidação da inclusão escolar de alunos que manifestam acentuadas barreiras de comportamento e autorregulação. O uso de recursos sequenciados e visualmente organizados demonstrou-se plenamente eficaz no fortalecimento da previsibilidade e da organização temporal, fatores determinantes para a atenuação da ansiedade e para a consequente eliminação de comportamentos evasivos e disruptivos (Cancelli, 2019).

Ademais, restou comprovado que os materiais concretos dispostos no dispositivo da caixa atuaram com sucesso como mediadores do desenvolvimento psíquico dos discentes (Moreira, 2014). Eles funcionaram como ferramentas de ancoragem que viabilizaram o prolongamento do tempo de permanência em sala, mitigaram a ociosidade e forneceram o suporte indispensável para que as crianças iniciassem o seu processo individual de autorregulação emocional e comportamental no contexto das vivências escolares (Silva, 2024).

A experiência descrita neste relato evidencia que a garantia do direito à permanência e à aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, conforme postulado pelas bases da educação democrática, não se resolve com o isolamento ou com currículos estandardizados, mas sim através do planejamento de intervenções pedagógicas intencionais, sensíveis às necessidades singulares e firmemente amparadas nos conceitos de mediação e acessibilidade metodológica (Mantoan, 2003; Moreira, 2014).

Referências

CANCELLI, Cláudia Alessandra da Cruz. **A importância da rotina para o autista no contexto escolar**. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

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

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da mediação de Vygotsky. *In*: MOREIRA, Marco Antonio. **Enfoques teóricos a la enseñanza y al aprendizaje**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2014. cap. 7, p. 1-15. (Série Enfoques Teóricos, n. 8).

SILVA, Daniela Certo da. **TEA na Educação Infantil: Hello Educ como recurso para o desenvolvimento da autorregulação**. 2024. 74 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024.

PADLET: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Verônica Maria Oliveira de Souza¹; Flávia Roldam Viana²
veronica.souza.665@ufrn.edu.br

¹*Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);*

²*Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

Introdução

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais, exigindo que os sistemas de ensino garantam não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) assumem papel estratégico ao favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e personalizadas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de recursos de acessibilidade que promovam a inclusão plena. Entre os recursos que podem contribuir para esse processo, destacam-se as tecnologias educacionais que, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, assumem características de Tecnologia Assistiva (TA), promovendo autonomia e inclusão social.

Dentre as diversas ferramentas digitais disponíveis, o Padlet destaca-se por possibilitar a construção colaborativa de murais virtuais, permitindo a integração de textos, imagens, vídeos, áudios, hiperlinks e outros recursos multimídia em um único ambiente digital. Conforme afirmam Linck e Pereira (2024), o Padlet oferece diversas alternativas de personalização, permitindo que os usuários adaptem o mural de acordo com suas necessidades. Essa flexibilidade favorece a adaptação de atividades para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Sob a perspectiva das metodologias ativas, o Padlet estimula a participação do estudante na construção do conhecimento. Para Monteiro (2020), a ferramenta favorece a autonomia discente ao possibilitar que o aluno deixe de ocupar uma posição passiva diante dos conteúdos escolares e passe a atuar como produtor de informações e conhecimentos.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se também na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que compreende a aprendizagem como um processo social mediado por instrumentos e signos culturais. Para o autor,

o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo os recursos tecnológicos importantes mediadores desse processo. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 97), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Além disso, o estudo dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem que propõe a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA busca eliminar barreiras à aprendizagem por meio da flexibilização curricular, reconhecendo que os estudantes aprendem de maneiras distintas.

Embora haja crescente produção científica sobre o uso de tecnologias digitais na educação, ainda são escassos os estudos que investigam especificamente o potencial dos murais digitais na mediação pedagógica de estudantes público-alvo da Educação Especial em contextos inclusivos. Dessa forma, torna-se relevante compreender como ferramentas como o Padlet podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação desses estudantes.

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo analisar, sob perspectivas teóricas e empíricas, as potencialidades pedagógicas e os desafios de acessibilidade da plataforma Padlet no processo de inclusão escolar e mediação da aprendizagem de estudantes da Educação Especial em classes regulares do Ensino Fundamental.

Método

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação, abordagem metodológica que integra produção de conhecimento e intervenção na realidade investigada. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é desenvolvida em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de forma cooperativa.

Tripp (2005) define a pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Tal característica torna essa metodologia particularmente adequada para estudos educacionais voltados à transformação das práticas pedagógicas.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter descritivo e interventivo. O estudo foi realizado em uma escola pública, envolvendo duas turmas, uma do 4º ano e outra do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo dois professores regentes, dois professores assistentes, dois profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seis estudantes público-alvo

da Educação Especial, distribuídos da seguinte forma: dois Transtorno do Espectro Autista (TEA), um Deficiência Intelectual (DI); dois Deficiência Física/Limitação Motora Fina); um Deficiência Auditiva/ Sinalizador (DA). Apesar da pesquisa ter como público-alvo seis alunos da Educação Especial, todos os alunos, das duas turmas, totalizando 62 alunos, participaram das atividades com uso do Padlet.

A intervenção utilizando o Padlet como ambiente principal de desenvolvimento das atividades curriculares ocorreu em oito aulas de 40 minutos, sendo apenas duas aulas por semana, durante quatro semanas. Os conteúdos trabalhados envolveram Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa de forma interdisciplinar.

Os murais foram organizados seguindo os princípios do DUA, para garantir múltiplas formas de representação, os conteúdos foram disponibilizados em diferentes formatos, incluindo textos escritos, vídeos legendados, áudios explicativos e imagens ilustrativas. Os estudantes puderam responder às atividades por meio de textos digitados, gravações de áudio, fotografias, desenhos e vídeos, para assegurar múltiplas formas de expressão.

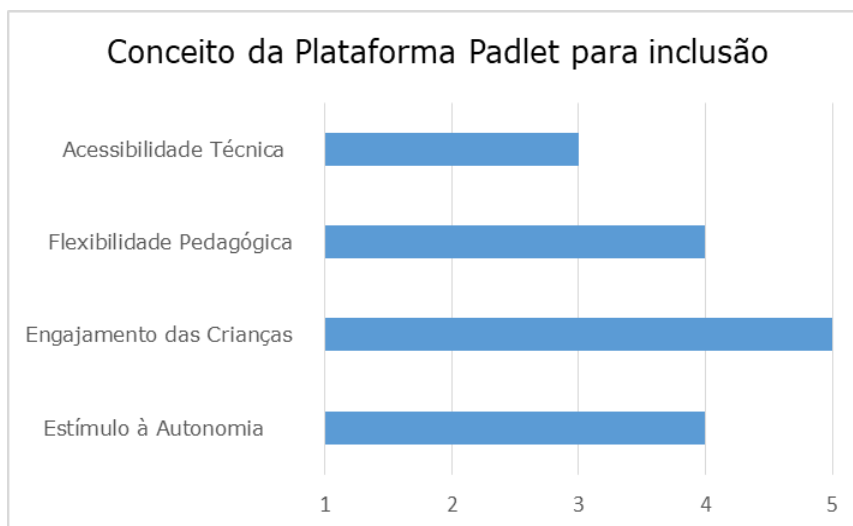
A coleta de dados ocorreu mediante questionários eletrônicos baseados com Escala de cinco pontos com seis profissionais e a análise das interações realizadas nos murais digitais com seis alunos, público-alvo da Educação Especial.

O estudo envolveu a coleta de dados junto aos participantes por meio de questionários. Entretanto, o projeto não foi submetido previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), não havendo, portanto, parecer de aprovação ética. Apesar disso, foram adotadas medidas para assegurar a participação voluntária, o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações obtidas, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos.

Resultados e Discussão

As respostas dos professores no formulário demonstraram alto índice de aceitação da plataforma para fins de inclusão. O gráfico conceitual abaixo ilustra as médias obtidas nos principais indicadores avaliados, que tinha uma escala de 1 a 5, sendo: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Concordo parcialmente (4) Concordo e (5) Concordo totalmente.

Gráfico 1 – Conceito da Plataforma Padlet para inclusão

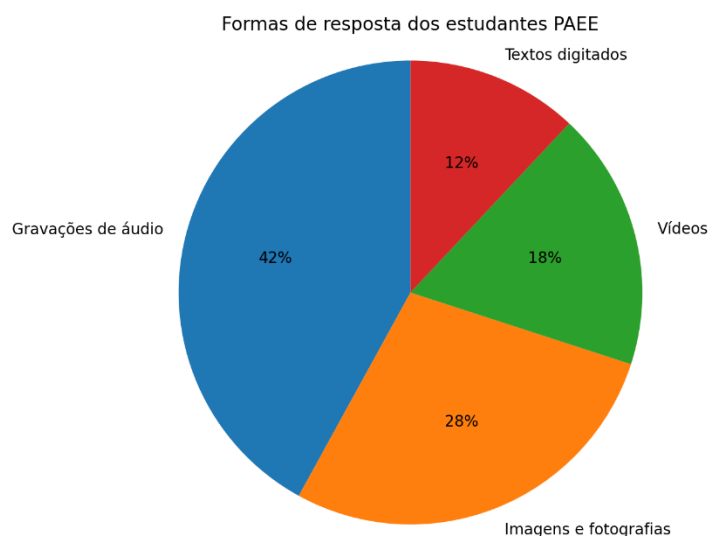


Fonte: Elaboração própria dos autores.

Os dados revelaram elevado nível de aceitação da plataforma pelos docentes e estudantes. Os professores destacaram especialmente a flexibilidade pedagógica, a facilidade de compartilhamento de recursos multimídia e o aumento do engajamento dos estudantes durante as atividades.

A análise das interações realizadas nos murais digitais evidenciou que 42% das respostas dos estudantes PAEE ocorreram por meio de gravações de áudio, 28% por imagens e fotografias, 18% por vídeos e apenas 12% por textos digitados. Esses resultados sugerem que a oferta de múltiplas formas de expressão amplia significativamente as possibilidades de participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Gráfico 2- Formas de resposta dos estudantes PAEE



Fonte: Elaboração própria dos autores

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentaram maior participação nas atividades realizadas por meio do mural digital quando comparadas às atividades tradicionais desenvolvidas exclusivamente de forma oral. Observou-se que a organização visual das informações reduziu a ansiedade e favoreceu a previsibilidade das tarefas.

Entre os estudantes com Deficiência Intelectual, verificou-se que a possibilidade de acessar simultaneamente vídeos, imagens e instruções facilitou a compreensão dos conteúdos e reduziu a necessidade de mediação constante por parte dos professores.

A Figura 1 apresenta um dos murais desenvolvido na plataforma Padlet, estruturado como uma estratégia pedagógica fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das metodologias ativas, visando promover a participação dos estudantes em diferentes formatos de expressão e representação do conhecimento. A atividade foi elaborada a partir da habilidade EF04GE04 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe que os estudantes reconheçam as especificidades e analisem a interdependência entre campo e cidade, considerando os fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

Figura 1 – Mural da atividade desenvolvida no Padlet.



Fonte: Elaboração própria dos autores.

A organização do mural evidencia a diversidade de formas de comunicação adotadas pelos estudantes para expressar suas aprendizagens. Observa-se a presença de postagens compostas por imagens, textos escritos e registros em áudio, demonstrando que a ferramenta possibilita diferentes meios

de participação e favorece a inclusão de estudantes com distintos estilos de aprendizagem. Essa característica está alinhada aos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, que defende a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão (Cast, 2018).

As postagens ilustradas por imagens representam a maioria das contribuições dos estudantes. Nelas, são observadas representações visuais das características do espaço rural e urbano, evidenciando a compreensão dos alunos acerca das funções desempenhadas por cada ambiente. As imagens retratam plantações, criação de animais, estradas rurais, prédios, vias urbanas e estabelecimentos comerciais, indicando que os estudantes conseguiram identificar elementos que caracterizam cada espaço geográfico. Segundo Cavalcanti (2019), a utilização de representações visuais favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico ao possibilitar a observação e interpretação das relações existentes no espaço.

Outro aspecto relevante identificado no mural refere-se à compreensão dos fluxos existentes entre campo e cidade. Diversas respostas destacam que os alimentos produzidos no campo são transportados para os centros urbanos, enquanto máquinas agrícolas, tecnologias, serviços, medicamentos e informações percorrem o caminho inverso. Tal percepção demonstra que os estudantes compreenderam a existência de relações de dependência mútua entre os dois espaços, ultrapassando uma visão simplificada de oposição entre rural e urbano.

As contribuições em formato de áudio revelam uma dimensão importante da inclusão digital e pedagógica. Os estudantes puderam registrar suas explicações oralmente, descrevendo as diferenças e relações entre campo e cidade. Esse recurso amplia as possibilidades de participação de alunos que apresentam dificuldades na escrita, permitindo que expressem seus conhecimentos por meio da linguagem oral.

As postagens exclusivamente textuais evidenciam a capacidade de síntese dos estudantes ao compararem características dos espaços rurais e urbanos. Os alunos destacaram elementos como natureza, tranquilidade, agricultura e pecuária para caracterizar o campo, enquanto associaram a cidade ao comércio, aos serviços, ao transporte e à maior concentração populacional. Essas respostas demonstram a apropriação de conceitos geográficos fundamentais relacionados à organização do espaço.

Além do desenvolvimento conceitual, a atividade favoreceu competências relacionadas à cultura digital, à comunicação e à autoria. Ao produzir conteúdos multimodais, os estudantes assumiram papel ativo no processo educativo, tornando-se produtores de informação e não apenas receptores de conteúdos. Essa perspectiva está em consonância com as competências gerais da BNCC, que valorizam o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Os docentes relataram aumento da autonomia dos estudantes, especialmente daqueles que apresentavam dificuldades motoras para a escrita

convencional. A possibilidade de gravar áudios ou enviar imagens permitiu que esses alunos demonstrassem seus conhecimentos sem que suas limitações físicas constituíssem barreiras para a aprendizagem.

Os resultados corroboram os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem ao evidenciar que a flexibilização das formas de acesso e expressão favorece a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As respostas em áudio demonstram que muitos estudantes encontram barreiras na escrita convencional, mas conseguem expressar seus conhecimentos adequadamente quando lhes são oferecidos outros meios de comunicação. Esse achado reforça a ideia de que a avaliação da aprendizagem deve considerar diferentes formas de manifestação do conhecimento.

Sob a ótica histórico-cultural, os resultados evidenciam o papel mediador das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo. O ambiente colaborativo do Padlet possibilitou que os estudantes observassem produções de colegas, compartilhassem experiências e construíssem conhecimentos de forma coletiva, aproximando-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (2007).

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da autonomia. Conforme destaca Moran (2018), as tecnologias digitais tornam-se pedagogicamente significativas quando ampliam o protagonismo discente e favorecem a construção ativa do conhecimento.

Os resultados observados indicam que o Padlet contribuiu para esse protagonismo ao permitir que os estudantes escolhessem os formatos mais adequados para expressar suas aprendizagens.

Entretanto, a pesquisa também identificou limitações importantes. A ausência de recursos nativos robustos de leitura de tela evidencia que a plataforma ainda apresenta barreiras para estudantes com deficiência visual. Além disso, murais excessivamente carregados de informações podem gerar sobrecarga cognitiva em estudantes com transtornos de atenção ou dificuldades de processamento visual.

Esses resultados reforçam a necessidade de planejamento pedagógico cuidadoso e formação continuada dos professores para o uso crítico e inclusivo das tecnologias digitais.

Conclusão

Os resultados deste estudo permitem concluir que o Padlet possui elevado potencial para promover práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial. Sua principal contribuição reside na possibilidade de flexibilizar formas de participação, representação e expressão do conhecimento, alinhando-se aos princípios do DUA e às concepções sociointeracionistas de aprendizagem.

A ferramenta mostrou-se particularmente eficaz para estudantes com TEA, Deficiência Intelectual e limitações motoras, favorecendo a autonomia,

o engajamento e a interação com os conteúdos curriculares. Contudo, sua utilização demanda planejamento pedagógico intencional e atenção aos aspectos de acessibilidade digital.

Recomenda-se que estudos futuros ampliem a amostra investigada, contemplando outros perfis de deficiência e analisem os impactos do uso prolongado de murais digitais nos processos de aprendizagem e inclusão escolar.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAST. **Universal design for learning guidelines**. version 2.2. Wakefield: CAST, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LINCK, Uilson; PEREIRA, Andréa. Padlet e filosofia: uma nova perspectiva de aprendizagem. In: XIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação; 13., 2024. **Workshop de Informática na Escola-WIE**, 2024.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, Bahia. v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PNEEPEI (2008) E O DECRETO DE 2025

Thales Siqueira Arrais¹; Marla Vieira Moreira de Oliveira²
thalesarrais.ts@gmail.com

¹Departamento de Educação, Programa Profissional de Mestrado em Educação (PMPEDU), Universidade Regional do Cariri (URCA)

Introdução

A consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil resulta de um processo histórico marcado pela ampliação da proteção jurídica e pela redefinição das políticas públicas voltadas à educação especial. A partir da Constituição Federal de 1988, o ordenamento jurídico brasileiro passou a reconhecer a educação como direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo bases para a construção de um sistema educacional orientado pelos princípios da igualdade, da não discriminação e da garantia de oportunidades educacionais.

No campo da Educação Especial, esse processo foi fortalecido por marcos normativos nacionais e internacionais, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008.

Nesse contexto, a publicação do Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2025, representa um novo marco na organização da política nacional de educação especial, ao regulamentar aspectos relacionados à implementação das ações destinadas aos estudantes público da educação especial. Embora a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 compartilhem fundamentos voltados à garantia do direito à educação, ambos foram produzidos em contextos distintos e apresentam diferenças quanto à organização da política pública e à disciplina de determinados serviços e responsabilidades institucionais.

A comparação entre esses documentos mostra-se relevante por possibilitar a identificação de permanências, alterações e diferentes estratégias de organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, permite compreender como a evolução do marco jurídico brasileiro influencia

a formulação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, preservando a distinção entre o conteúdo normativo dos documentos e as interpretações produzidas pela literatura especializada sobre sua implementação.

Diante desse contexto, este estudo realiza uma análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025, buscando identificar convergências, diferenças e implicações decorrentes da organização desses marcos normativos para a política nacional de educação especial.

Objetivo

Analisar comparativamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025), identificando convergências, diferenças e permanências entre esses marcos normativos, com vistas a compreender suas implicações para a organização da política nacional de educação especial no Brasil.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025). A opção por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender as permanências, alterações e especificidades presentes nos dois marcos normativos, preservando sua natureza jurídica e seus respectivos contextos de elaboração.

A pesquisa documental concentrou-se na leitura integral dos dois documentos normativos, considerando sua estrutura, objetivos, princípios, diretrizes, organização da educação especial, concepção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definição do público da educação especial, participação da família, responsabilidades do Estado, mecanismos de implementação e formas de acompanhamento da política pública. Essas categorias foram definidas previamente por corresponderem aos principais eixos estruturantes das políticas analisadas.

A análise documental foi desenvolvida à luz da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), compreendendo esses diplomas como fundamentos jurídicos da política nacional de educação especial.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para subsidiar a interpretação dos documentos, reunindo contribuições de autores do campo da Educação Especial

e das políticas públicas educacionais, entre eles Mazzotta (2005), Mantoan (2015), Booth e Ainscow (2002), Diniz (2007), Fraser (2001), Skliar (2003), Carvalho (2013) e Mendes (2019). A literatura especializada foi empregada para contextualizar e discutir os resultados da comparação documental, preservando-se a distinção entre as disposições expressamente previstas nos documentos analisados e as interpretações produzidas acerca de sua implementação.

Os dados foram organizados por categorias temáticas e analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar convergências, diferenças e permanências entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025, sem atribuir aos documentos conteúdos não expressamente previstos em seus textos normativos.

Resultados e Discussão

Evolução dos Marcos Jurídicos e da Política Nacional de Educação Especial

A organização da política de educação especial no Brasil está inserida em um processo de consolidação do direito fundamental à educação, iniciado com a Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer, nos artigos 205, 206 e 208, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a Constituição atribuiu ao poder público a responsabilidade de garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Esses dispositivos passaram a orientar a formulação das políticas educacionais destinadas à promoção da inclusão e à redução das desigualdades historicamente enfrentadas por esse público.

Em continuidade ao texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconheceu a educação especial como modalidade de educação escolar e estabeleceu sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando a disponibilização de serviços de apoio especializado sempre que necessário. A LDB representou importante marco para a organização dos sistemas de ensino ao incorporar, ao ordenamento jurídico educacional, princípios voltados à ampliação das oportunidades de escolarização das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Diferentemente de uma norma legal, a PNEEPEI constitui um documento orientador da política educacional brasileira, estabelecendo princípios, objetivos e diretrizes para a organização da educação especial na perspectiva da inclusão. O documento reafirma a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e orienta a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente nas classes comuns, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização.

Mais recentemente, o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2025, regulamenta aspectos relacionados à implementação da política nacional de educação especial. Sua publicação não inaugura um novo sistema jurídico de proteção às pessoas com deficiência, mas reorganiza diretrizes, define responsabilidades e disciplina mecanismos voltados à execução da política pública, razão pela qual sua análise deve ser realizada em conjunto com os marcos normativos que o antecederam.

Assim, a evolução normativa evidencia que a política nacional de educação especial não resulta de um único documento, mas da articulação entre normas constitucionais, legislação educacional, tratados internacionais e instrumentos de formulação de políticas públicas. É nesse contexto que se insere a análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 desenvolvida neste estudo.

Convergências entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025

A comparação entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto de 2025 evidencia a permanência de princípios estruturantes da política nacional de educação especial. Embora produzidos em contextos históricos distintos e possuam naturezas jurídicas diferentes, ambos os documentos reafirmam a educação como direito fundamental e atribuem ao Estado a responsabilidade pela organização de políticas públicas destinadas à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes da educação especial.

Em ambos os documentos, a educação especial é compreendida como modalidade transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa diretriz reforça que os serviços especializados não constituem um sistema paralelo de escolarização, mas integram a política educacional brasileira como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, observa-se continuidade entre os dois marcos normativos quanto à compreensão da educação especial como componente integrante do sistema educacional.

Outra convergência relevante refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A PNEEPEI (2008) estabelece que sua oferta deve ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização, orientando-se pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados à eliminação das barreiras que dificultam a participação dos estudantes. O Decreto de 2025 preserva essa compreensão ao manter o AEE como serviço vinculado à modalidade da educação especial e articulado ao ensino comum, reafirmando sua finalidade de apoiar os processos de escolarização sem substituí-los.

No que se refere à atuação do poder público, observa-se que tanto a PNEEPEI (2008) quanto o Decreto de 2025 atribuem aos sistemas de ensino responsabilidades relacionadas à organização da educação especial, à formação dos profissionais da educação, ao desenvolvimento de recursos de acessibilidade e à articulação entre diferentes políticas públicas. Ainda que o Decreto de 2025 apresente maior detalhamento em alguns desses aspectos, ambos compartilham a compreensão de que a efetivação do direito à educação depende da atuação coordenada entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Desse modo, a análise comparativa evidencia que as convergências entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 ultrapassam aspectos terminológicos ou organizacionais. Os dois documentos compartilham fundamentos jurídicos e educacionais voltados à garantia do direito à educação, à organização da educação especial como modalidade transversal e à oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço destinado ao apoio da escolarização dos estudantes. Essas permanências demonstram que o Decreto de 2025 se insere em um processo mais amplo de desenvolvimento da política nacional de educação especial, ainda que introduza alterações específicas em sua organização e implementação, discutidas na seção seguinte.

Diferenças entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025

Embora compartilhem princípios estruturantes da política nacional de educação especial, a comparação entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 evidencia diferenças relacionadas à organização da política pública, ao detalhamento de procedimentos administrativos e à definição de responsabilidades dos diferentes atores envolvidos na implementação das ações educacionais.

A primeira diferença refere-se à natureza dos documentos. A PNEEPEI (2008) constitui um documento orientador da política educacional, estabelecendo princípios, objetivos e diretrizes para a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Decreto de 2025, por sua vez, possui natureza normativa e regulamentadora, disciplinando aspectos operacionais relacionados à implementação da política pública e à atuação dos sistemas de ensino. Essa distinção é relevante para a análise comparativa, pois explica diferenças de estrutura, linguagem e grau de detalhamento entre os dois textos.

Outra diferença diz respeito ao tratamento conferido à participação da família. Enquanto a PNEEPEI (2008) reconhece a importância da participação familiar no processo educacional, o Decreto de 2025 explicita mecanismos de participação nas decisões relacionadas ao percurso escolar dos estudantes público da educação especial. Essa previsão amplia o detalhamento da atuação da família na implementação da política, sem afastar a responsabilidade constitucional do Estado pela garantia do direito à educação.

Também se observa maior detalhamento, no Decreto de 2025, quanto ao acompanhamento, ao monitoramento e à avaliação das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Diferentemente da PNEEPEI (2008), cujo foco recai sobre a definição de princípios e diretrizes gerais, o Decreto incorpora dispositivos voltados ao acompanhamento da execução da política pública, evidenciando preocupação com sua operacionalização.

Desse modo, a comparação entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 evidencia alterações relacionadas à organização da política pública e ao detalhamento de sua implementação, sem afastar os princípios jurídicos que estruturam a política nacional de educação especial. As diferenças identificadas devem ser compreendidas à luz da evolução do marco normativo brasileiro e das interpretações produzidas pela literatura especializada, preservando-se a distinção entre o conteúdo dos documentos e os desafios de sua implementação.

O Atendimento Educacional Especializado na PNEEPEI (2008) e no Decreto de 2025

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais eixos de organização da educação especial na política educacional brasileira. Por essa razão, sua análise comparativa permite compreender tanto as permanências quanto as alterações introduzidas pelos documentos examinados.

Na PNEEPEI (2008), o AEE é concebido como serviço complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo ser ofertado de forma articulada ao ensino comum. O documento estabelece que sua finalidade consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, sem substituir as atividades desenvolvidas na classe comum. Dessa forma, o AEE integra a modalidade da educação especial e exerce função de apoio ao processo de escolarização.

O Decreto de 2025 mantém essa compreensão ao reconhecer o AEE como componente da política nacional de educação especial. Entretanto, apresenta maior detalhamento quanto à organização dos serviços especializados, às responsabilidades dos sistemas de ensino e às formas de implementação dos apoios educacionais. Essas previsões não alteram a natureza do Atendimento Educacional Especializado, mas disciplinam aspectos relacionados à sua operacionalização no âmbito das redes de ensino.

Autores como Mazzotta (2005) ressaltam que a educação especial brasileira evoluiu da oferta predominantemente segregada para uma organização baseada na ampliação dos apoios especializados aos estudantes. Em sentido semelhante, Mantoan (2015) defende que o AEE deve constituir instrumento de fortalecimento da escolarização na classe comum, contribuindo para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Booth e Ainscow (2002), por

sua vez, enfatizam que os serviços especializados somente cumprem sua função quando articulados à construção de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas.

A análise comparativa evidencia, portanto, que a principal permanência entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025 reside na compreensão do Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio à escolarização, de natureza complementar ou suplementar. As diferenças observadas concentram-se no maior detalhamento conferido pelo Decreto à organização administrativa e à implementação desse atendimento, preservando-se, contudo, sua finalidade educacional e sua vinculação à modalidade da educação especial.

Desafios para a Implementação da Política Nacional de Educação Especial

A análise comparativa da PNEEPEI (2008) e do Decreto de 2025 evidencia que a consolidação da política nacional de educação especial depende não apenas da existência de marcos normativos consistentes, mas também da capacidade dos sistemas de ensino de transformar essas diretrizes em práticas educacionais efetivas. Essa constatação demonstra que a efetivação do direito à educação ultrapassa a dimensão normativa e envolve aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

O primeiro desafio identificado refere-se à implementação das diretrizes previstas nos documentos. Embora ambos estabeleçam responsabilidades para os sistemas de ensino e reafirmem a necessidade de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a literatura especializada demonstra que a concretização desses objetivos permanece condicionada à existência de recursos humanos qualificados, financiamento adequado, acessibilidade e planejamento institucional. Como observa Mazzotta (2005), a evolução da educação especial brasileira depende da articulação entre políticas públicas, organização dos sistemas educacionais e compromisso institucional com a garantia dos direitos educacionais.

Outro desafio relaciona-se à eliminação das barreiras que limitam a participação dos estudantes. Booth e Ainscow (2002) destacam que essas barreiras não se restringem aos aspectos arquitetônicos, abrangendo também dimensões comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e organizacionais. Sob essa perspectiva, a análise dos documentos evidencia que a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros apoios previstos na política constitui apenas uma das condições necessárias para a efetivação da inclusão escolar, exigindo mudanças mais amplas na organização das instituições de ensino.

Por fim, a comparação entre os documentos permite compreender que os desafios da política nacional de educação especial não decorrem exclusivamente das diferenças existentes entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto de 2025. Eles

estão relacionados, sobretudo, à capacidade de os sistemas educacionais implementarem, de forma articulada, os princípios, diretrizes e responsabilidades previstos no ordenamento jurídico brasileiro. Assim, a análise documental evidencia que a efetividade da política pública depende da permanente articulação entre normatividade, gestão educacional, práticas pedagógicas e garantia dos direitos fundamentais.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025), buscando identificar convergências, diferenças e permanências entre esses marcos normativos. A análise documental permitiu compreender que, embora os documentos apresentem naturezas jurídicas distintas e tenham sido produzidos em contextos históricos diferentes, ambos se estruturam sobre fundamentos comuns relacionados à garantia do direito à educação, à organização da educação especial como modalidade transversal e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização.

A comparação evidenciou que as principais diferenças concentram-se na forma de organização da política pública, no detalhamento de procedimentos voltados à sua implementação, na explicitação das responsabilidades dos diferentes atores envolvidos e nos mecanismos de acompanhamento e monitoramento das ações educacionais. Tais diferenças, entretanto, não autorizam interpretações que atribuam aos documentos conteúdos que não estejam expressamente previstos em seus textos, tornando indispensável distinguir a análise documental das interpretações produzidas pela literatura especializada sobre sua implementação.

Por fim, considera-se que este estudo contribui para o debate acadêmico ao privilegiar a análise comparativa dos documentos normativos, preservando a distinção entre seu conteúdo jurídico e as interpretações produzidas acerca de sua implementação. Espera-se que os resultados apresentados possam subsidiar novas investigações sobre a política nacional de educação especial e contribuir para o aperfeiçoamento das ações destinadas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

Referências

ARNAIZ, Pilar. **Educação inclusiva**: princípios e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 11.982**, de 2025. Institui a nova Política Nacional de Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler (Org.). **Inclusão**: o paradigma do século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 27-49, mar. 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: em construção. São Paulo: Cortez, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, Sadao; BIANCHETTI, Lucíde. **Educação inclusiva**: com os pingos nos 'is'. Campinas: Papirus, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A educação que não é para todos**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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: 14 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Diferença, inclusão e exclusão: questões para a educação contemporânea. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 935-950, jul./set. 2012.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA ENTRE SENTIDOS, RETROCESSOS E AS PERSPECTIVAS DO DECRETO Nº 12.686/2025

Francisco Garrido do Nascimento; Géssica Fabiely Fonseca
prof.fcogarrido@gmail.com; gessicafonsecaufrn@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A configuração da realidade social não é fortuita; ao contrário, decorre das transformações contínuas impulsionadas pelos movimentos sociais, sobretudo em uma sociedade regida por princípios democráticos, que, no caso do Brasil, apesar de ser guiado por esse prisma, destoa dos parâmetros necessários à sua plenitude.

Sob essa ótica, pondera-se que “o melhor de um país é a sua gente. O melhor de um povo é a sua educação, a qual se faz com o melhor dos regimes”, regime este que, “atualmente, não se conhece outro com essa qualificação, senão a democracia” (Vasconcelos, 2020, p. 2). Nessa perspectiva, abordar a inclusão e as políticas públicas implica reconhecer que a sociedade se transforma por meio da educação (Freire, 2000). Este instrumento constitui a chave para a superação de barreiras, especialmente as atitudinais, evidenciando que as transformações almejadas dependem da convergência de esforços coletivos.

Nesse horizonte, orientada a satisfação das necessidades coletivas, as políticas públicas emergem como mecanismos fundamentais. Tais proposituras visam, primordialmente, equalizar assimetrias na garantia dos direitos dos cidadãos e atender a demandas de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Apesar disso, cumpre destacar que não são instrumentos estáticos, fixos, sendo passíveis de interrupções e distorções em seus sentidos (Kassar, 2022, p. 6).

Por conseguinte, essa dinâmica transformadora não se ancora em interesses individuais, mas na articulação de grupos que, ao vivenciarem a marginalização, mobilizam-se em prol de benefícios coletivos. Todavia, é imperativo notar que, com frequência, as conquistas obtidas são ofuscadas por uma retórica distorcida das reais necessidades dos beneficiários das políticas públicas, sobretudo aqueles a quem ela se destina, o que demanda vigilância contínua para salvaguardar avanços obtidos mediante exaustiva luta política e social.

A atual conjuntura social, em termo de avanço nas políticas pública voltada as pessoas com deficiência, resulta da exaustiva mobilização por parte de

inúmeros agentes sociais, dentre os quais, as próprias pessoas com deficiência, seus familiares, pesquisadores e pesquisadoras da área, daí a necessidade de vigilância permanente.

Em um estado democrático de direito todas as medidas adotadas carecem de respaldo legal. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou-se como um marco histórico fundamental da garantia de direitos, juntamente com outros dispositivos, tais como as Declarações de Salamanca e Guatemala (Cátia Vaz, 2023). Contudo, é fundamental reconhecer que cada conjuntura política enseja orientações nas agendas governamentais, o que frequentemente impacta a continuidade e o status das conquistas anteriormente asseguradas.

Objetivo

Analisar, a partir de revisão de literatura e de documentos oficiais, os sentidos e as perspectivas das políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil, compreendendo o percurso histórico que fundamenta o direito à escolarização inclusiva, tensionando os avanços, os retrocessos de cunho neoliberal e os desafios práticos impostos pelo recente Decreto nº 12.686/2025.

Método

Considerando os argumentos precedentes, a revisão de literatura configura-se como a premissa fundamental para a investigação do problema proposto, uma vez que possibilita:

[...] revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (Laville e Dione, 2014, p. 112).

Em vista disso, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental, de caráter exploratório e descritivo. Para a construção do escopo analítico, foram selecionados artigos científicos revisados por pares e publicados entre 2020 e 2026, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com foco no contexto histórico, macropolítico e no panorama atual da Educação Especial no Brasil. A partir do descritor: "Política de Educação Especial", usado de forma exclusiva, com o recorte temporal entre 2020 a 2026. Diante disso, foram retornados 52 trabalhos.

Por conseguinte, passou-se a análise dos trabalhos a partir da leitura dos títulos. Em decorrência, passou-se a priorizar temas que apresentavam foco nas normativas centrais sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (PNEEPEI), desenvolvimento histórico e movimentos recentes, sobretudo alusivo ao Decreto nº 12.686/2025, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI).

Como critério de exclusão, foram descartadas produções que se restringiam a análises microterritoriais, priorizando-se discussões de abrangência nacional. Essa delimitação justifica-se pela necessidade de centralizar a análise em eventos e normativas macropolíticas que impactaram diretamente os estudantes público da Educação Especial em uma perspectiva sistêmica. Sob esse prisma, foram selecionados três estudos fundamentais para fomentar o debate sobre os sentidos, o desenvolvimento e a implementação das políticas no campo, culminando na análise da atual configuração normativa estabelecida pelo Decreto nº 12.686/2025.

Resultados e Discussão

A efetivação da educação inclusiva não decorre do acaso, mas de transformações impulsionadas por movimentos sociais e normatizadas por políticas públicas. Historicamente, a pessoa com deficiência transitou de um contexto de rejeição e exclusão, fundamentado em anomalias patológicas, para a perspectiva do direito e do modelo social da deficiência (Cátia Vaz, 2023).

Mais do que definições legais, a inclusão é definida pela atitude. Ela projeta-se no sentido do ato humano de compreender que a sociedade não deve diferenciar seus membros por atributos cognitivos ou físicos, mas respeitar e conviver na diferença por ser essa inerente a todos os sujeitos. O princípio da atitude como força motriz da inclusão pode ser observado historicamente, por exemplo, na experiência de Jean Itard com o “Selvagem de Aveyron” no século XIX. Ao buscar a inserção social do menino, Itard contrapôs-se à percepção estática e determinista da deficiência de sua época, evidenciando a importância da interação social para o desenvolvimento humano.

Os resultados da pesquisa trazem reflexões pertinentes sobre os eventos que marcaram o surgimento das políticas públicas voltadas à Educação Especial no Brasil. O artigo intitulado “Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de educação especial no Brasil”, de autoria de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Kamila Lockmann e Andressa Santos Rebelo tem como objetivo apresentar um diálogo acerca das movimentações e dos deslocamentos históricos produzidos nas políticas de Educação Especial no Brasil nas últimas décadas.

A obra parte de um debate contemplando as diferentes propostas políticas da Educação Especial, os marcos históricos de avanço, os problemas intrínsecos ao financiamento público e, de forma muito contundente, as problematizações e os perigos em torno do Decreto nº 10.502/2020, fato que

revela o quanto é tênue o estabelecimento de políticas duradouras, pois, ao depender do governo de ocasião e sua concepção ideológica, muda-se preceitos alcançados com muita luta e empenho, acarretando descontinuidade, gerando instabilidade em metas estabelecidas.

O trabalho parte de um registro documental e dialógico elaborado a partir de perguntas estruturadas pelas pesquisadoras Kamila Lockmann e Andressa Santos Rebelo à professora Mônica Kassar, cuja vasta trajetória acadêmica é mobilizada para analisar criticamente o cenário educacional, constituindo assim uma pesquisa voltada à história, à memória e à análise macropolítica da Educação Especial no Brasil.

Entre os principais achados, a obra identifica que a Educação Especial brasileira possui marcos históricos de avanço, como a inserção do tema nos censos populacionais, a criação de órgãos para levantamento de dados e os méritos da Política de 2008 em impulsionar a escolarização de pessoas com deficiência no ensino comum.

O ponto central do estudo reside na compreensão de que as políticas de Educação Especial não ocorrem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligadas a projetos de sociedade, contingências econômicas e disputas políticas macroestruturais, revelando com isso que não há setor isento de influências na sociedade.

A importância dada pela autora ao trabalho reflete-se na necessidade de resgate histórico e posicionamento crítico da academia para a defesa dos direitos conquistados, estando esse seu ponto de vista alinhado aos argumentos apresentados inicialmente, refletindo a necessidade de constante vigília das distorções camufladas em supostas melhorias.

Por fim, a conclusão principal da obra assevera que a consolidação da Educação Inclusiva, e a universalização da educação como um todo, apenas será possível por meio do fortalecimento irrestrito da escola pública, consolidando-a como uma instituição de qualidade inquestionável e com recursos suficientes para toda a população. Tal percepção se mostra coerente com a real necessidade que se evidencia, uma vez que a escola tem apresentado fragilidade no ensino para todos os estudantes, sendo o público da Educação Especial os mais atingidos pela condição subjetiva de aprendizagem.

O artigo de revisão intitulado “Incursão histórica da política de educação especial no Brasil: da exclusão à perspectiva inclusiva”, de autoria de Cátia Vaz e Lizandra Brasil Estabel, resgata a excursão histórica da política de Educação Especial no país. O texto busca apresentar o percurso cronológico das percepções legais voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência e, por conseguinte, refletir acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam e orientam as práticas educacionais inclusivas contemporâneas.

A partir de um levantamento de caráter documental e bibliográfico, a autora percorre os grandes marcos legais do Brasil, correlacionando o avanço das legislações, desde a fundação dos primeiros institutos no período Imperial até normativas recentes, com as mudanças históricas de paradigma e concepção sobre a diversidade humana.

Entre os principais achados, identifica-se que o atendimento às pessoas com deficiência transitou por modelos distintos: da exclusão radical na Idade Média, passando pelo viés clínico da Idade Moderna e por um modelo segregador/integracionista (com a criação de instituições como Instituto Pestalozzi e APAE).

Constata-se que a universalização da perspectiva inclusiva ganhou força com a Constituição de 1988 e acordos internacionais (como as Declarações de Salamanca e Guatemala), alcançando seu ápice político com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

O cerne do estudo parte da compreensão de que a inclusão escolar é impulsionada não apenas por marcos legais, mas por uma profunda mudança de paradigma em que se abandona o modelo médico (focado na patologia) para assumir o modelo social da deficiência (focado no ambiente), o que ecoa nas discussões contemporâneas.

As compreensões apresentadas evidenciam que a educação especial é um campo tanto científico quanto pedagógico. Sob essa ótica, eleger como ações de efetividade a eliminação de barreiras (sejam arquitetônicas, atitudinais ou de comunicação) e destacam o papel imprescindível do professor.

Por fim, a conclusão sobre a obra assevera que as limitações impostas a um indivíduo não são inatamente determinadas pela sua deficiência, mas resultam da ineficiência do contexto que o rodeia.

Visando promover um alinhamento entre as perspectivas outrora estabelecidas e os “novos” horizontes apresentados pela Nova Política de Educação Especial, ancorada no Decreto 12.686/2025, o terceiro artigo intitulado “A Nova Política de Educação Especial no Brasil: Principais Diretrizes do Decreto nº 12.686/2025”, de autoria de Michell Pedruzzi Mendes Araújo e colaboradores, tem como objetivo analisar as diretrizes, mudanças conceituais e implicações práticas da recém-instituída Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). A obra examina o marco normativo proposto pelo referido decreto, com o intuito de evidenciar tanto os seus avanços estruturais quanto às lacunas que podem comprometer a efetivação do direito à educação inclusiva no país, compreensão compartilhada amplamente por outros estudiosos.

Fruto de uma revisão bibliográfica e documental, amparada pela análise de conteúdo, os autores discorrem diferentes normativos sobre atos alusivos às políticas alusivas à educação especial.

Entre os principais achados da obra, identifica-se que o Decreto nº 12.686/2025 traz avanços significativos, como a reafirmação do direito à escolarização em classes comuns articulada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o combate ao capacitismo.

Por esse prisma, no que se refere aos instrumentos mencionados, pode-se dizer que são proposituras significativas, gerando uma certa expectativa para aqueles que vislumbram enxergar as intencionalidades docentes materializadas através de planos individualizados que atendam as subjetividades dos discentes PAEE.

Há, também, um forte posicionamento crítico sobre o profissional de apoio, carga horária formativa, destacando fragilidades nesse cenário.

O ponto central do estudo reside na percepção de que a nova política apresenta uma dissonância profunda entre o seu arcabouço declaratório e os seus reduzidos instrumentos de execução, o que é evidente, tendo em vista as realidades das redes educacionais de todo o Brasil. Infere-se que o normativo apresenta-se mais como um instrumento com uma roupagem nova, mas o que veste é velho, trazendo, contudo, alguns aspectos válidos como é o caso do direcionamento para construção dos instrumentos pedagógicos: Estudo de Caso que orienta a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e do Plano Educacional Individualizado - PEI enquanto atividades obrigatórias, mas isso não é garantia que sejam devidamente implementados em virtude de normativo legal. Nessa perspectiva, os autores são francos em dizer que uma nova legislação não garante, por si só, o fortalecimento da inclusão.

Em vista disso, o estudo reverbera que a efetividade da legislação só acontece a partir dos esforços coletivos, financiamento rigoroso, formação docente sólida e um diálogo permanente com as comunidades e os movimentos das pessoas com deficiência.

Esse direcionamento é fundamental, pois articula a exigência por condições materiais, como financiamento rigoroso e formação docente sólida, à dimensão ética da “atitude” defendida anteriormente nesta análise. A efetividade da legislação, portanto, transcende a conformidade com o Decreto nº 12.686/2025; ela demanda um engajamento coletivo capaz de reconfigurar o cotidiano escolar. Assim, a norma deixa de ser um documento estático e passa a ser o alicerce para uma prática pedagógica coerente, onde a subjetividade de cada estudante é reconhecida e a escola se consolida, efetivamente, como um espaço de emancipação e inclusão real, superando a dissonância entre o texto legal e o chão da escola.

A triangulação dos três estudos analisados permite uma compreensão densa da política de Educação Especial no Brasil, revelando como diferentes

recortes analíticos convergem para uma crítica comum, embora abordem o objeto por ângulos distintos. Quanto às aproximações, os três estudos revelam um consenso central sobre desarmonia existente entre o texto legal e a prática cotidiana. Há o entendimento compartilhado de que a norma não constitui um fim em si mesma, sendo um instrumento insuficiente para garantir a inclusão sem o devido suporte de condições materiais e políticas. Adicionalmente, todos os autores convergem na necessidade de uma postura de vigilância crítica constante contra o esvaziamento das políticas públicas, reiterando que a efetividade da inclusão é fruto da articulação coletiva entre movimentos sociais, formação docente sólida e uma integração permanente entre escola e sociedade.

Em termos de distanciamentos, os estudos apresentam nuances focais distintas. Vaz e Estabel centram-se na mudança de paradigma, enfatizando a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. Já Kassar, Lockmann e Rebelo priorizam a análise das disputas de poder, da instabilidade institucional e da dependência das políticas em relação às conjunturas econômicas. Por fim, Araújo et al. oferecem uma análise mais técnica das contradições do Decreto nº 12.686/2025, destacando a persistente dissonância entre a roupagem nova do decreto e a execução defasada das práticas escolares.

O fechamento deste diálogo entre os autores revela uma “dialética da descontinuidade”. Enquanto a história, abordada por Vaz, fundamenta a teoria, a política, dissecada por Kassar, alerta para os retrocessos. A prática, analisada por Araújo, desafia o pragmatismo normativo. Extrai-se, portanto, que a inclusão real é um processo de vigilância constante, que se consolida não na promulgação de decretos, mas na superação efetiva da falta de harmonia entre o texto legal e o cotidiano vivido nas práticas escolares.

Conclusão

Com base nos argumentos apresentados, evidencia-se que a trajetória das políticas públicas voltadas à Educação Especial é marcada por tensões que, frequentemente, produzem efeitos contrários aos pretendidos, resultando em barreiras à efetividade das garantias previstas, especialmente na conjuntura social contemporânea, na qual mudanças nem sempre representam transformações efetivas, podendo configurar retrocessos, como ocorreu com o Decreto nº 10.502/2020, apontado por Kassar (2022).

Conforme evidenciado pelos estudos, embora a legislação seja necessária e bem-vinda, a norma não equivale automaticamente à materialização de direitos; ela atua, fundamentalmente, como um marco que abre caminho para a plena consolidação das garantias expressas no texto legal, carecendo, contudo, de movimentos constantes em favor de sua efetividade.

Apesar das fragilidades observadas na atual conjuntura deliberativa acerca da Educação Especial, almeja-se que a norma transcenda sua dimensão

meramente declaratória. É imperativo que ela se efetive como um roteiro prático para a superação das barreiras estruturais e atitudinais que persistem, garantindo o pleno desenvolvimento daqueles que, historicamente, foram marginalizados pelas circunstâncias e pela ausência de políticas públicas eficazes.

Por fim, mantém-se a esperança na consolidação dos direitos desses cidadãos que, em virtude de sua singularidade, demandam que a sociedade se reconfigure para assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania. Esse compromisso pressupõe o acesso a uma educação com a qualidade e os padrões necessários, o que requer a implementação dos arranjos fundamentais apresentados no Decreto nº 12.686/2025 e na Portaria MEC nº 421/2026, sobretudo na “garantia” da implementação dos instrumentos pedagógicos propostos para a devida mediação curricular, como o PAEE e o PEI (Brasil, 2025), os quais representam, em termos práticos, a exposição das intencionalidades pedagógicas.

Referências

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes *et al.* A nova política de educação especial no Brasil: principais diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 11, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n11-318>.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

CATIA VAZ, Lizandra Brasil Estabel. Incursão histórica da política de educação especial no Brasil. **Olhares & amp**; Trilhas, v. 25, n. 2, p. 1-17, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des) construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-29, 2022.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira De. **Democracia, educação e escola**: pela inclusão educacional. Educação, 10 ago. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2014.

CONVERGÊNCIAS, LACUNAS E TENSÕES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

Quézia Cristina de Lima Santos¹; Claudete Marques das Neves²; Maria Rosimére Salviano de Moura³
quezia.santos@unesp.br; claudete.neves@unesp.br; maria.rosimere@unesp.br

¹²³*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)
– Doutorandas do DINTER IFRO/UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília/SP*

Introdução

A educação especial inclusiva no Brasil tem avançado progressivamente por meio de marcos normativos que buscam garantir o direito de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação ao acesso, permanência e aprendizagem em sistemas educacionais comuns. No âmbito federal, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo diretrizes, instrumentos pedagógicos e responsabilidades institucionais para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em resposta a esse cenário normativo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) aprovou, em 31 de março de 2026, a Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO, que dispõe sobre as Diretrizes para Acompanhamento Educacional, Adaptações Didático-Pedagógicas e Certificação de Estudantes com Necessidades Específicas. Trata-se de um documento institucional abrangente, que regulamenta procedimentos que vão desde a identificação do estudante até os processos de certificação, incluindo o Plano Educacional Individualizado (PEI), as acessibilidades curriculares de pequeno e grande porte e as modalidades alternativas de certificação.

Considerando que a Resolução nº 22/REIT foi aprovada após a publicação do Decreto nº 12.686/2025 e de sua norma modificadora, o Decreto nº 12.773/2025, torna-se relevante investigar em que medida o documento institucional do IFRO está alinhado ao novo marco normativo federal, identificando convergências e possíveis lacunas ou tensões que possam impactar a implementação da política de inclusão na rede federal de EPT.

Objetivo

Analisar a Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO (2026) à luz do Decreto nº 12.686/2025 (com alterações do Decreto nº 12.773/2025), identificando convergências, lacunas e tensões entre o marco normativo federal de educação especial inclusiva e a regulamentação institucional do IFRO para

o acompanhamento educacional, as adaptações didático-pedagógicas e a certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Método

A pesquisa é de natureza documental e abordagem qualitativa. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) descrevem a pesquisa documental como um conjunto de diferentes tipos. Para Cellard (2008, p. 295), o documento escrito é fonte valiosa nas ciências sociais porque permite situar fenômenos no tempo e observar como conceitos e práticas se transformam, o que torna esse tipo de pesquisa particularmente adequado quando se quer comparar normas produzidas em momentos sequenciais e de níveis hierárquicos diferentes.

O corpus é composto por dois atos normativos tratados como fontes primárias: o Decreto nº 12.686/2025 (com as alterações do Decreto nº 12.773/2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, e a Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO/2026, que regulamenta as Diretrizes para Acompanhamento Educacional, Adaptações Didático-Pedagógicas e Certificação de Estudantes com Necessidades Específicas no IFRO. A condição de fonte primária se justifica pelo fato da análise se respaldar nos próprios documentos e não ter inferências de análises bibliográficas.

Antes da análise, Cellard (2008) nos orienta a leitura dos documentos a partir de cinco dimensões: contexto histórico e normativo de produção; autoria e interesses institucionais; autenticidade e confiabilidade; natureza jurídica e técnicas dos textos; e, por derradeiro, conceitos-chave e lógica interna de cada normativo. Destaca-se que a fonte do Decreto foi o Diário Oficial da União e da Resolução foi o Sistema Eletrônico de Informações - SEI/IFRO.

A análise seguiu os procedimentos da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com categorias construídas a princípio a partir dos eixos estruturantes comuns aos dois documentos. A unidade de análise foi a palavras ou conjunto de palavras que se relacionam entre os textos, que exemplificam uma categoria. Esse procedimento corresponde ao que Manzini (2020, p.181) descreve como ato de "tentar identificar a unidade de análise que responda ao objetivo da pesquisa, ou seja, a informação", seguido de sua separação e nomeação em categoria, procedimento metodológico que, no caso desta análise, incidiu sobre dispositivos normativos em lugar de verbalizações de entrevistados. Manzini usa esse procedimento em análise de entrevistas, mas neste estudo utilizamos para análise dos documentos.

Foram identificadas sete categorias: (1) instrumentos pedagógicos individualizados (estudo de caso, PAEE, PEI); (2) formação dos profissionais; (3) participação da família e estudante; (4) exigência de laudo médico; (5) articulação intersetorial; (6) certificação; e (7) protagonismo dos estudantes. Para cada uma categoria, compararam-se os dois atos normativos, buscando identificar alinhamentos, omissões e incompatibilidades. Abaixo, apresentamos o quadro 1 com as Categorias.

Quadro 1 - Categorias resultantes do comparativo dos atos normativos

Categoria	Sub-categoria	Trechos dos documentos (destaques em negritos)
1. Instrumentos pedagógicos individualizados	Estudo de Caso	Resolução nº 22/IFRO (art. 8º) Como etapa inicial obrigatória para a identificação das demandas e barreiras enfrentadas pelo estudante, a equipe deverá realizar o Estudo de Caso, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas (conforme Decreto nº 12.686/2025). Parágrafo único. O estudo de caso deverá identificar, de forma sistematizada, as demandas educacionais, barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas, bem como os apoios necessários à plena participação do estudante. Decreto nº 12.686/2025 (art. 11, caput e §1º) O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial. O estudo de caso é composto pelas seguintes etapas: I — identificação inicial das demandas individuais e barreiras; II — análise das barreiras e do contexto escolar; III — identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e IV — definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.
	PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado	Resolução nº 22/IFRO (art. 17) O acompanhamento ao estudante se dará de forma sistemática, compreendendo as seguintes ações: I - Atendimentos periódicos institucionais, registrados pela equipe do NAPNE; II - Atendimentos individualizados com os docentes do curso; III - Atendimentos individualizados por equipe de apoio, quando indicado no PEI. Decreto nº 12.686/2025 (art. 12, caput e §2º) O PAEE é um documento obrigatório e individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, que deriva do estudo de caso. O PAEE tem a finalidade de orientar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum, o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE, as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino e as ações de articulação intersetorial.
	PEI (Plano Educacional Individualizado)	Resolução nº 22/IFRO (art. 10 e 11) Para todos os estudantes indicados pelo NAPNE como acompanhamento especializado deverá ser elaborado um Plano Educacional Individualizado (PEI), descrevendo as adaptações curriculares, metodológicas e avaliação a ser realizada ao longo do período letivo. O PEI é um instrumento cuja finalidade é possibilitar aos estudantes PAEE a continuidade do processo de escolarização, favorecendo a equidade de oportunidades educacionais aos estudantes e tendo como referência o currículo regular, as competências e as habilidades desse público. Decreto nº 12.686/2025 (art. 12, §3º) A elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado, ou de outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas utilizados pelas redes de ensino, deverão observar o disposto neste Decreto para o PAEE.

2. Formação dos profissionais	Resolução nº 22/IFRO (art. 30, §1º e 2º) O AEE deverá ser realizado por professor com nível superior e formação específica mínima de 80 (oitenta) horas em Educação Especial Inclusiva, Acessibilidade ou área afim. Os profissionais de apoio escolar deverão igualmente comprovar formação mínima de 80 (oitenta) horas na área de Educação Inclusiva. Decreto nº 12.686/2025 alterado pelo Decreto 12.773 (art. 13 e 15) O professor que atua no AEE terá: I - formação inicial que o habilite ao exercício da docência; II - formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação. O profissional de apoio escolar terá: I - formação inicial de, no mínimo, nível médio; II - formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.
3. Participação da família e do estudante	Resolução nº 22/IFRO (art. 16) A elaboração, validação e revisão do PEI/PAEE deverão assegurar a participação obrigatória da família e, sempre que possível, do estudante, especialmente nas decisões que envolvam a Certificação Diferenciada. Decreto nº 12.686/2025 (art. 11, §3º) O envolvimento do estudante e dos familiares responsáveis pelo cuidado cotidiano deverá ser garantido ao longo de todo o estudo de caso, tanto para contribuições ao histórico de estratégias já desenvolvidas e às atuais necessidades do estudante, quanto ao acompanhamento e ao apoio à implementação do plano.
4. Exigência de laudo médico	Resolução nº 22/IFRO (art. 15, Parágrafo único) Não será impedimento para a oferta do acompanhamento especializado falta de informações da vida escolar pregressa do estudante ou a falta de laudo médico Decreto nº 12.686/2025 (art. 11, §7º) A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

5. Articulação intersetorial	Resolução nº 22/IFRO (art. 6º, §1º) Apesar de não ser exigência para os encaminhamentos relacionados à aprendizagem do estudante, recomenda-se o encaminhamento do discente à rede de saúde para devida investigação e terapêuticas necessárias de acordo com o diagnóstico. O diagnóstico preciso visa potencializar as intervenções a serem realizadas. Decreto nº 12.686/2025 (art. 2º, VII e art. 17, II) São princípios da Política: VII — a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial. São objetivos da Rede Nacional: II — efetivar a articulação intersetorial para promover atenção integral aos estudantes que são o público da educação especial.
6. Certificação	Resolução nº 22/IFRO (art. 41) Quando esgotados os meios ou recursos pedagógicos possíveis para propiciar a melhor formação do estudante, poderão ser utilizados os seguintes procedimentos de certificação, desde que previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): I - Certificação Diferenciada para estudantes com deficiência intelectual, múltipla e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) apenas para cursos de nível médio; II - Certificação Intermediária: para estudantes com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme previsão e especificações do PPC do Curso apenas para cursos de nível médio, subsequente e concomitante; III - Aceleração de estudos, com vistas à conclusão do curso, em menor tempo, para os estudantes com altas habilidades/superdotação em todos os níveis de ensino. Decreto nº 12.686/2025 Não há menção.
7. Protagonismo dos estudantes	Resolução nº 22/IFRO (art. 3º, §1º) Conforme artigo 4º da Lei 13.146/15, deverá ser garantido o direito de o estudante recusar o apoio, o acompanhamento e demais procedimentos previstos a partir da apresentação do Termo de Atendimento/Acompanhamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) - (anexo I). Decreto nº 12.686/2025 (art. 4º, V, 'b') São objetivos da Política: V — fomentar: b) o protagonismo e a participação dos estudantes que são o público da educação especial na formulação, inclusive por meio de movimento de autodefensores, na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Resultados e Discussão

A análise comparativa entre os documentos normativos revelou que a Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO (2026) apresenta uma expressiva convergência com as diretrizes macroestruturais estabelecidas pelo Decreto nº 12.686/2025 no que tange aos princípios da inclusão. No entanto, a comparação evidenciou tensões técnico-pedagógicas e lacunas normativas cruciais, acentuadas

pelas modificações posteriores introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025. Para garantir o rigor metodológico proposto, a discussão ocorreu a partir das sete categorias estruturantes definidas na metodologia.

Instrumentos Pedagógicos Individualizados: Estudo de Caso, PAEE e PEI

No que se refere aos instrumentos de identificação e planejamento pedagógico, percebe-se convergência na institucionalização do Estudo de Caso. Em ambos os normativos, ele deixa de ser um ato opcional e passa a figurar como etapa obrigatória, sistemática e inicial de mapeamento. Essa centralidade se alinha ao Decreto nº 12.686/2025 ao deslocar o foco do diagnóstico clínico para a identificação das barreiras sejam elas pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas e a indicação dos apoios necessários, fortalecendo o modelo biopsicossocial de acessibilidade.

Por outro lado, existe uma tensão técnico-pedagógica na diferenciação dos planos individuais. Enquanto o marco regulatório federal delineia o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como um instrumento adstrito às ações do professor de AEE na sala de recursos e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um plano curricular e didático amplo para a sala de aula comum, a Resolução do IFRO promove uma hibridização conceitual e funcional. No documento institucional, o PEI absorve cumulativamente as funções de ambos os instrumentos.

Essa fusão funcional, embora operacionalmente simplificada para o registro em sistema acadêmico, pode atenuar a especificidade de cada nível de atendimento no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), correndo-se o risco de confundir as adaptações curriculares de responsabilidade do corpo docente regular com as intervenções puramente especializadas do AEE.

Formação dos Profissionais

A incompatibilidade normativa mais grave localiza-se na categoria de formação dos profissionais para o atendimento especializado. O texto da Resolução do IFRO estabelece que, para atuar no AEE, exige-se uma formação específica mínima de apenas 80 horas em Educação Especial Inclusiva. Esse documento, portanto, entra em dissonância com o Decreto federal nº 12.773/2025, que aumentou a carga horária formativa exigida para o mínimo de 360 horas de formação continuada.

Esta incompatibilidade gera uma grave lacuna de segurança jurídica institucional e pedagógica. Na EPT, os ambientes de aprendizagem extrapolam as salas de aula convencionais, englobando laboratórios técnicos complexos e vivências de formação para o mundo de trabalho, contextos que demandam um repertório docente altamente qualificado. Manter a exigência em 80 horas em

um documento aprovado em 2026, quando o decreto federal já vigia desde o final de 2025 com o patamar de 360 horas, invoca a necessidade imediata de aplicação da cláusula de atualização automática prevista na própria sistemática do regulamento institucional.

Participação da Família e do Estudante

A análise revelou uma convergência no que diz respeito à participação das famílias. A norma do IFRO assegura a obrigatoriedade da anuência, validação e corresponsabilização dos núcleos familiares em todas as etapas do acompanhamento e na construção do plano individualizado, atendendo ao preconizado pelo marco regulatório nacional. Da mesma forma, o documento prevê a escuta e participação do estudante ao longo do processo pedagógico de construção de suas metas. Essa articulação conjunta fortalece o vínculo escola-comunidade e valida os apoios propostos sob uma perspectiva democrática de corresponsabilidade socioeducacional.

Exigência de Laudo Médico

Nesta categoria, percebemos um alinhamento progressista da política institucional do IFRO. A Resolução veda expressamente a exigência de laudo médico ou de diagnóstico clínico como pré-requisito para o início do acolhimento, do estudo de caso ou da oferta de suportes pedagógicos e de acessibilidade.

Essa convergência ratifica a incorporação definitiva do modelo social da deficiência, consagrado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Ao prever que o atendimento deve iniciar a partir das barreiras identificadas pela equipe escolar e pelas demandas declaradas pelo estudante ou sua família, o IFRO resguarda o direito à educação contra entraves burocráticos e processos de exclusão gerados pela demora na judicialização ou na obtenção de pareceres da rede de saúde, garantindo a imediata equiparação de oportunidades.

Articulação Intersetorial

No que tange à atuação intersetorial, o Decreto nº 12.686/2025 projeta a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva a partir da articulação orgânica e estruturada entre os setores da educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Em contrapartida, a Resolução do IFRO reduz essa complexa rede intersetorial a atos isolados de denominados “encaminhamento”.

A norma institucional prevê a recomendação de encaminhamento do discente para a rede de saúde ou para apoios terapêuticos especializados externos, mas falha em não institucionalizar fluxos bilaterais estáveis, protocolos formais de cooperação técnica ou convênios de rede com o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Essa lacuna

isola a instituição escolar no manejo de demandas que extrapolam a natureza pedagógica, gerando sobrecarga nas equipes multidisciplinares e nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) dos *campi*.

Certificação

A regulamentação do IFRO apresenta excelente densidade ao detalhar as acessibilidades curriculares de pequeno e grande porte, disciplinando a flexibilização do tempo, a adequação de objetivos e a realização de avaliações equitativas. Contudo, a Certificação Diferenciada — normatizada na Resolução com amparo no Parecer CNE/CEB nº 05/2019 — introduz uma profunda tensão epistêmica quando confrontada com o princípio da *inclusão plena* defendido pelo Decreto nº 12.686/2025.

Na EPT, a flexibilização curricular resulta em uma certificação terminal não convencional, legalmente respaldada, a Certificação Diferenciada. A Certificação Diferenciada deve ser tratada como medida de última instância, de caráter subsidiário e justificado. Essa possibilidade é uma estratégia de formação profissional especificamente aos estudantes com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas para possível acesso ao mundo do trabalho.

No Decreto não há menção sobre Certificação o que configura uma lacuna normativa.

Protagonismo dos Estudantes

Por fim, observa-se uma lacuna conceitual na transição da participação para o efetivo protagonismo político e pedagógico dos estudantes. O Decreto nº 12.686/2025 inova ao trazer o estudante como sujeito político ativo sob o princípio da *autodefesa*⁷, estimulando explicitamente sua voz na formulação, monitoramento e avaliação da própria política de inclusão em que está inserido.

Na Resolução institucional, por sua vez, o estudante é tratado sob uma ótica condicional e de tutela, priorizando termos como “sempre que possível” ou limitando seu papel ao cumprimento de deveres e metas estabelecidas pela equipe pedagógica. Há, portanto, uma invisibilidade do protagonismo estudantil na norma técnica do IFRO, que deixa de reconhecer o estudante público-alvo da educação especial como um ator epistêmico central e autônomo na gestão e validação de sua própria acessibilidade profissional.

7 O conceito de autodefesa (tradução do movimento global *self-advocacy*) emerge no cenário internacional dos direitos humanos na segunda metade do século XX, consolidando-se na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Afastando-se de perspectivas assistencialistas, a autodefesa preconiza o direito inalienável de que as próprias pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e neurodivergências expressem suas necessidades, tomem decisões sobre suas vidas e participem ativamente da formulação e monitoramento das políticas públicas que as afetam, sintetizado pelo lema mundial: “Nada sobre nós, sem nós”

Conclusão

A Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO (2026) representa avanço normativo significativo na institucionalização da educação inclusiva na rede federal de EPT, demonstrando alinhamento substancial com os princípios e diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. No entanto, a incompatibilidade relativa à carga horária de formação do professor do AEE (80h vs. 360h exigidas pelo Decreto nº 12.773/2025), a ausência de distinção clara entre PAEE e PEI, a fragilidade nos protocolos de articulação intersetorial e a invisibilidade do protagonismo estudantil indicam a necessidade de revisão do documento, cuja própria sistemática (art. 90) já prevê atualização sempre que houver alterações normativas relevantes.

A análise evidencia, portanto, que a consonância formal com o marco federal não é suficiente: é preciso garantir que os instrumentos normativos institucionais traduzam, em sua integralidade, o compromisso com a inclusão plena como direito e não como concessão.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 20011.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 9 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12773.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA.
Resolução nº 22/REIT-CONSUP/IFRO, de 04 de maio de 2026. Dispõe sobre as Diretrizes para Acompanhamento Educacional, Adaptações Didático-Pedagógicas e Certificação de Estudantes com Necessidades Específicas no IFRO. Porto Velho: IFRO, 2026.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.I, jul. 2009. ISSN 2175-3423.

Apoio: CAPES – Programa DINTER IFRO/UNESP

A INCLUSÃO ESCOLAR NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL CAMPUS ARAPIRACA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fernanda Kelly Correia dos Santos¹; Maria Clara Ferreira Lopes²; Danielle Oliveira da Nóbrega³
danielle.nobrega@ufrn.br

¹ Psicóloga Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Junqueiro, ² Pós-graduanda em Psicologia Clínica Histórico-Cultural, FaCiencia, ³ Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A forma como a sociedade reconhece e concebe as diferenças individuais influencia a relação que os sujeitos estabelecem entre si. Assim, ao abordar a temática da inclusão de pessoas com deficiência, deve-se ter em mente o longo processo que culminou na conceituação e nas práticas atuais voltadas para a garantia de direitos e da plena participação social dessa parcela da população.

O movimento de inclusão da pessoa com deficiência, iniciado por volta de 1990, busca permitir a participação de todos e a sociedade deve adaptar-se às particularidades de cada um a fim de garantir a acessibilidade para que nenhuma pessoa fique de fora da vida em sociedade. Esse movimento constituiu-se como um processo bilateral, no qual pessoas com deficiência e a sociedade, em conjunto, buscam solucionar e efetivar oportunidades para todos (Alaminos, 2018; Sassaki, 1997).

No que diz respeito à inclusão escolar, um dos elementos que se fazem centrais para sua concretização, refere-se ao currículo. Para este trabalho, entendemos “[...] como o projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico [...]” (Taffarel; Escobar; Perin, 2010, p. 183). Sendo referência para a estruturação do trabalho pedagógico, ele fornece orientações tanto políticas, quanto pedagógicas para o processo formativo.

O currículo e o processo de formação são vistos como inseparáveis, enquanto o primeiro estrutura e orienta os itinerários de aprendizagem, o segundo lhes proporciona concretude. Nesse sentido, deve-se levar em consideração os conhecimentos que os professores necessitam ter para exercer com propriedade a sua profissão, tendo em vista os desafios que surgem na sala de aula. Ao passo que exercem sua prática profissional, os docentes recorrem a repertórios de seus saberes que, em conjunto da sua prática, geram outros saberes (Garcia; Botelho, 2020).

Quanto ao processo formativo nos cursos de graduação, este tem como base o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e se configura a partir dos resultados almejados das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, profissionais da instituição.

A formação inicial do pedagogo deve abarcar temáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996). No entanto, para Santos e Araujo(2016), o curso em questão apresenta barreiras no que diz respeito à formação do educador para lidar diretamente com estudantes que requerem atendimento educacional especializado, tendo em vista a amplitude e a importância da educação inclusiva.

Esse breve panorama sobre o currículo e a inclusão de pessoas com deficiência na formação docente nos oferece uma visão geral a respeito dos atravessamentos entre essas temáticas. O processo de formação de professores é entendido como peça fundamental para a construção de uma educação inclusiva, sendo esse o ponto central desta pesquisa.

Neste texto, adotamos a perspectiva da deficiência fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Em contraposição ao modelo médico, que a compreende como um problema individual a ser tratado, consideramos o papel do meio social como facilitador ou obstáculo à inclusão, em consonância com o modelo social da deficiência. Assim, tomamos como base as contribuições de Vygotsky sobre a deficiência e a influência da sociedade no desenvolvimento humano para fundamentar este trabalho.

Segundo o autor (2022, p. 39) “para a peculiaridade orgânica [...] são-lhe impostos os limites do meio social no qual transcorre o processo de desenvolvimento”. Ainda que a deficiência se origine de um aspecto biológico, as suas repercussões estão impostas pelos limites instituídos nas relações sociais (Abreu; Pederiva, 2023).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a relação entre homem e natureza é mediada pela atividade humana, responsável pela produção da cultura e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Oliveira, 2010). Nesse processo, a mediação ocorre por meio de instrumentos técnicos e semióticos, que possibilitam tanto a transformação da realidade quanto a produção de significados nas relações sociais (Sirgado, 1990).

Em Vygotsky (1998), a internalização de formas culturais de comportamento implica a reconstrução da atividade psicológica e tem como base as operações com signos. Para o autor, todas as funções psíquicas superiores apresentam como atributo comum “o fato de serem processos mediatos, [...], de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego dos signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (Vygotsky, 2009, p. 161).

Ainda destacamos, o conceito de sentido subjetivo desenvolvido por González Rey, entendido aqui como “[...] a relação particular que se produz entre

os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo, no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca sem que um seja a causa de aparição do outro [...]”. Assim, os sentidos subjetivos configuram o caráter de evolução da experiência humana (Martinez; Rey, 2017, p. 62).

Assim, neste trabalho, discutimos a formação para a inclusão em Pedagogia não de forma individualizada, mas especialmente a partir do disposto no currículo do curso analisado.

Objetivo

Em vista disso, pensando no caminho a ser percorrido para uma formação que desempenhe papel eficaz na educação inclusiva, tomamos como objetivo discutir sobre a inserção da inclusão no currículo do curso de Pedagogia da UFAL Arapiraca, a partir da análise dos componentes do currículo. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que abordou como a inclusão escolar de pessoas com deficiência se apresenta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia situados em dois *campi* do interior da Universidade Federal de Alagoas.

A pesquisa buscou contribuir para uma compreensão dos obstáculos ainda enfrentados pelas pessoas com deficiência a partir de um olhar social, a fim de auxiliar na ampliação de práticas inclusivas. Dessa forma, destaca-se a responsabilidade da esfera pública no que se refere ao asseguramento de um ambiente livre de barreiras, capaz de abarcar não apenas os corpos com impedimentos físicos, mas também sujeitos com impedimentos nas áreas intelectual e/ou sensorial (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Método

A pesquisa foi do tipo qualitativa e documental. Nesse caso, analisamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do *campus* Arapiraca.

A análise documental constitui-se por meio de documentos originais, que não foram analisados anteriormente, sendo, pois, necessária uma análise mais diligente, uma vez que os documentos em nenhum momento passaram por qualquer tratamento científico (Oliveira, 2007). Dentre todos os métodos existentes, a análise documental destaca-se para os objetivos dessa pesquisa por ser uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

O PPC é um documento de caráter oficial que viabiliza o funcionamento dos cursos de graduação no território nacional e são apresentadas informações

a respeito da concepção e da estrutura do curso, além de seus elementos reguladores internos (Seixas, 2014).

O curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Arapiraca foi criado em 2009, com oferta regular a partir do vestibular de 2011. No período em que foi realizada a pesquisa, eram disponibilizadas 40 vagas anuais e a carga horária do curso é de 3.234 horas, com integralização de quatro anos, sendo distribuída no mínimo em nove e no máximo 13 semestres (Universidade Federal de Alagoas, 2018). Cabe mencionar que o PPC foi construído com base na Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015).

A fim de orientar a sistematização e análise do Projeto Pedagógico do Curso, tomamos como base o trabalho de Seixas (2014). A técnica de análise de PPC busca captar de forma abrangente os aspectos da formação profissional, levando em consideração os determinantes das políticas educacionais para ensino superior, ao mesmo tempo que, por exemplo, abarca a análise interna do PPC, com suas especificidades teóricas filosóficas, juntamente com sua delineação técnico-instrumental (Seixas *et al.*, 2013).

Para ajustar a proposta analítica de Seixas às demandas de nosso objeto, realizamos adaptações na estruturação dos três blocos de análise. Dessa forma, cada bloco possui um tema específico, sendo eles: Bloco I – Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; Bloco II – Componentes curriculares; e Bloco III – Práticas profissionais.

Para fins deste texto, enfocaremos apenas a análise relativa ao Bloco II. Nele, são levantados elementos acerca da matriz curricular e ementário. Com isso, elencamos os componentes curriculares de todo o curso, salvo as eletivas – considerando que estas não têm uma regularidade prevista no PPC no que se refere à sua oferta e podem sofrer modificações –, que apresentam ou que abrem margem para a discussão a respeito da inclusão escolar, englobando temas sobre direitos humanos, diversidade e as próprias disciplinas voltadas diretamente para a educação inclusiva.

Resultados e Discussões

Para análise do Bloco II, é fundamental que os PPC apresentem e descrevam não só a ementa, mas também a organização dos componentes curriculares, sua posição no currículo e a carga horária. Espera-se que o detalhamento dos componentes curriculares também inclua a lista de referências bibliográficas básicas, além de expor os planos de ensino de cada componente curricular, que englobam as habilidades e competências almejadas, objetivos, conteúdo programático, assim como a bibliografia complementar (Seixas, 2014).

Levando em consideração o objetivo do texto, serão apresentados somente os componentes curriculares que versam ou se aproximam de temáticas inclusivas. Para tanto, foram analisados todos os componentes curriculares do

curso e separados apenas os que abordam de forma direta o tema da inclusão, ou que indiretamente, através de sua ementa e bibliografia, tragam alguma relação com processos de ensino voltados para as diversas formas de aprendizagem.

Dessa forma, foram destacados cinco componentes curriculares para a análise (quadro 01). São ofertados um componente curricular no 2º período, um no 3º período, dois no 4º período e um no 7º período.

Quadro 1 - Componentes curriculares do Campus Arapiraca que fazem referência à inclusão

DISCIPLINA	EMENTA
Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	Reflexão teórico-crítica da Psicologia seguindo as novas teorias, considerando a natureza multidimensional do ser humano e as concepções da Psicologia da Educação na complexidade contemporânea.
Avaliação Educacional	Estudo das teorias e práticas da avaliação educacional a partir dos paradigmas interacionistas da sociedade e da ação pedagógica, construindo novas abordagens e novos procedimentos do ato de avaliar.
LIBRAS	Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda.
Educação Inclusiva	Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis na comunidade, os programas de prevenção e assistência existentes, trabalhando o educando na perspectiva do processo de inclusão social.
Saberes e metodologias da Educação de Jovens e Adultos 2	Estudo da compreensão da educação de jovens e adultos e suas a diversidade de aprendizagem, relacionado a formação dos professores da educação de jovens e adultos/ Concepções de letramento e numeramento em educação de jovens e adultos. A prática do ensino na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaboração própria.

EAs disciplinas analisadas foram agrupadas em duas categorias: 1) Disciplinas que podem tratar sobre inclusão, ou seja, aquelas em que a inclusão não aparece explicitamente na ementa ou na bibliografia básica, mas cujas temáticas possuem potencial de abordagem da temática; e 2) Disciplinas que abordam diretamente a temática da inclusão. Essa separação teve como objetivo facilitar tanto a análise, como a apresentação dos componentes curriculares.

Em relação aos componentes do primeiro grupo temos Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, que aborda temas relacionados à Psicologia Educacional, medicalização da infância e dificuldades de aprendizagem, possibilitando reflexões críticas sobre o modelo biomédico da deficiência e suas implicações para a inclusão. Já Avaliação Educacional, ao tratar de inteligências múltiplas e processos de ensino-aprendizagem, também pode favorecer discussões sobre diversidade na aprendizagem.

Além disso, a disciplina Saberes e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos 2 destaca a diversidade de aprendizagem de jovens e adultos e, por

integrar a modalidade de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC), pode possibilitar experiências práticas e reflexivas relacionadas à aprendizagem de pessoas com deficiência.

É válido ressaltar a propriedade prática da disciplina e os desdobramentos do agir na educação especial para a construção do pensamento inclusivo dos discentes. Aqui, resgatamos a categoria da atividade da Psicologia Histórico-cultural, que diz respeito ao fato de que, através da ação do homem no mundo, ao responder às necessidades do seu meio, ele modifica a natureza e a si mesmo (Oliveira, 2010).

Nesse sentido, o pensamento encontra na atuação do sujeito sobre a realidade sua forma primária. Assim, o reconhecimento do real está condicionado à ação sobre ele, enquanto o pensamento se estrutura por meio dos desafios cognitivos presentes na atividade, a atividade subordina-se ao processo de formulação de processos mentais – o pensamento (Martins, 2013). Portanto, a formação deve oportunizar atividades práticas reflexivas, com carga horária adequada, que permitam a transformação dos discentes em relação à temática da inclusão a partir de sua atuação direta na realidade.

Entre os componentes que abordam diretamente a inclusão, destacam-se as disciplinas de Educação Inclusiva e LIBRAS, ofertadas no 4º período, possibilitando articulações multidisciplinares sobre deficiência e inclusão. A disciplina de Educação Inclusiva contempla o estudo do desenvolvimento atípico e dos processos de inclusão escolar, porém sua carga horária reduzida, de 36 horas, levanta questionamentos quanto à preparação dos futuros professores para uma atuação inclusiva.

Já a disciplina de LIBRAS, obrigatória nos cursos de licenciatura desde o Decreto nº 5.626/2005, apresenta enfoque predominantemente tecnicista e voltado aos aspectos linguísticos da língua, aspecto também identificado por Dias e Silva (2020). Apesar disso, a bibliografia da disciplina amplia as possibilidades de discussão sobre educação e cultura surda.

Em termos numéricos, essas disciplinas correspondem a 11,7% da carga horária das disciplinas obrigatórias e disciplinas que compõem as PPCC (2142 horas) e 7,7% da carga horária total do curso (3.234 horas), somando 252 horas.

Esses valores diminuem ainda mais se considerarmos apenas as 90 horas das disciplinas que tratam explicitamente da temática deficiência – sendo 4,2% da carga horária das disciplinas obrigatórias do curso e as que compõem as PPCC e 2,7% da carga horária total do curso. Um tempo muito reduzido diante da dimensão da temática, sobretudo quando são colocadas em foco as 36 horas da disciplina de Educação Inclusiva.

Os componentes curriculares voltados para a inclusão aparecem, de

forma geral, no início do curso, fazendo com que o decorrer da graduação se dê sem que nenhuma menção acerca da temática tratada no trabalho seja retomada. Tendo isso em vista, a inclusão aparece de maneira fragmentada e pontual, se distanciando do que foi trazido nos objetivos dos cursos.

Entendemos, a partir de Santos e Araújo (2016), que a complexidade e amplitude da temática da educação inclusiva pode apresentar certa limitação no processo de formação do professor, assim, não é uma particularidade do curso de Pedagogia analisado neste trabalho. As autoras, estudando um curso de Pedagogia de uma universidade estadual do Paraná, constataram que apenas três disciplinas se debruçam a respeito de diversidade e inclusão, e, assim como neste estudo, as disciplinas também se limitam ao início do curso.

Já os componentes que possuem o potencial de se debruçar sobre o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência dependem da abordagem adotada pelo docente. Nesse sentido, ressalta-se uma abordagem que potencialize o processo de inclusão, por meio de discussões que não tornem os conteúdos segregados e separado uns dos outros, a fim de contribuir para as diferentes maneiras de como a inclusão escolar é percebida e praticada, explorando a temática por meio de diferentes ângulos e contextos, os quais colaboram para uma visão ampliada do assunto.

Os componentes curriculares voltados à inclusão, como Educação Especial, possuem caráter predominantemente técnico e instrumental. Entretanto, sua abordagem deve considerar as discussões realizadas em sala de aula, pois a ênfase nas diferenças pode reforçar a segregação em vez da inclusão. Nesse contexto, a naturalização da diferença, presente nas relações de poder escolares, tende a dificultar o reconhecimento do outro como igual. Assim, conforme apontam Martínez e Rey (2017), deve-se considerar a produção de sentidos subjetivos que são formados a partir da elaboração social da deficiência, pois esta impacta o indivíduo e seu sistema de relações.

Conclusão

As discussões apresentadas evidenciaram que, mesmo com a presença de componentes que tratam sobre a educação especial e a inclusão, essa temática aparece, de modo geral, apenas em algumas disciplinas e de maneira fragmentada. A falta de transversalidade acerca da inclusão durante a graduação, demonstrada no PPC analisado, denota a necessidade da ampliação da discussão para além dos momentos em sala de aula. Dessa forma, entende-se ser importante que o curso busque uma estratégia que garanta uma maior aproximação com a realidade que os discentes encontraram, promovendo, a partir de uma iniciativa que alie teoria e prática, o contato com esse público durante a graduação.

As ementas apresentam um caráter técnico-instrumental, de forma que cabe enfatizar a necessidade de ampliação do entendimento acerca da deficiência e a importância de desenvolver uma discussão na qual o enfoque esteja nas potencialidades dos sujeitos.

Ademais, proporcionar práticas e vivências contribui para a construção do pensamento inclusivo dos discentes, uma vez que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana transforma simultaneamente a realidade e o próprio sujeito. Assim, a formação docente deve oportunizar práticas reflexivas e experiências concretas que favoreçam a compreensão da inclusão a partir da atuação direta na realidade escolar.

De forma geral, os resultados demonstram a necessidade de repensar a construção do PPC, o que por sua vez, implica refletir sobre a formação de professores. Com isso, ressalta-se a necessidade de incluir, de forma abrangente, conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar nos currículos do curso analisado.

Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. L. S. Vigotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social. **Revista Cocar**, Belém, n. 19, p.1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6047>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial**: aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: O que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em 19 jun. 2024.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6, n.11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/227811.24.59-3>. Acesso em: 24 ago. 2023.

GARCIA, Alexandra; BOTELHO, Nathália. CURRÍCULOS COTIDIANOS: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 3, 2020.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores associados, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEIXAS, Pablo de Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/?lang=pt>. Acesso em 18 jun. de 2024.

SEIXAS, Pablo de Sousa. **A formação graduada em psicologia no Brasil**: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

SANTOS, Adriana Fratoni dos; ARAUJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para educação inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p.109-125, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/764>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 14, n. 58, p. 78-89, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotstki e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin 2010. cap. 1.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. *In*: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR; Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Arapiraca: UFAL, 2018. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras completas**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. (t. 5).

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotstki e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin 2010. cap. 1.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. *In*: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR; Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Arapiraca: UFAL, 2018. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras completas**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. (t. 5).

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PARFOR EQUIDADE: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DA REGIÃO NORDESTE

Denise Aline Rolim Barbosa¹; Adriane Cenci²; Luzia Nascimento da Silva³;
denise.alline@hotmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A formação inicial de professores para atuar na Educação Especial constitui um campo historicamente marcado por desafios. Ao analisar a oferta de cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil, Michels (2021, 2025) identificou a predominância de cursos ofertados por instituições privadas e na modalidade a distância, evidenciando a limitada participação das instituições públicas na formação desses profissionais.

Em 2023, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR Equidade, fomenta a formação inicial em Educação Especial Inclusiva. O Edital Nº 23/2023 da Capes, previa também vagas para a formação de professores em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

No Brasil, foram aprovadas 32 novas propostas de cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, oferecendo 1.790 vagas para estudantes. Essas ofertas foram distribuídas entre universidades das cinco regiões do país, sendo 10 cursos para Região Sul, 3 cursos para Região Sudeste, 3 cursos para Região Centro-Oeste, 3 cursos para Região Norte e 13 cursos para Região Nordeste.

Destaca-se que a Região Nordeste concentrou o maior número de vagas ofertadas, totalizando 1.010 vagas, distribuídas em 13 cursos, localizados em oito estados da região. As propostas contemplaram cursos de primeira e de segunda licenciatura, ofertados nas modalidades presencial e a distância.

Diante desse cenário, busca-se analisar os cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertados no âmbito do PARFOR Equidade na Região Nordeste.

Objetivo

Este estudo tem como objetivo analisar, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso e de documentos institucionais oficiais, as características dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertados pelo PARFOR Equidade na

Região Nordeste, considerando aspectos relacionados à oferta, aos objetivos do curso, ao perfil do egresso, à estrutura e funcionamento dos cursos.

Método

Essa é uma pesquisa do tipo documental que, de acordo com Gil (2019), é aquela que, na produção dos dados, vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas, sendo amplo o conceito de documento. Neste trabalho, as informações foram construídas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e de outros documentos oficiais das instituições participantes do PARFOR Equidade. Foram localizados os PPCs de 10 (UFRB, UNEB, IF BAIANO, UFMA, UFPB, IFPE, UESPI, UFPI, UFDPAR e UFRN) dos 13 cursos analisados. Para os cursos cujos PPCs não foram encontrados durante o levantamento, utilizaram-se como fontes complementares editais, pareceres, resoluções e outros documentos institucionais disponíveis, os quais possibilitaram a obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

Resultados e Discussão

A seguir apresentamos um quadro com a distribuição dos 13 cursos ofertados na Região Nordeste, indicando a instituição que oferta, o número de vagas, se é primeira ou segunda licenciatura, a modalidade, o semestre de início de curso e as cidades com turmas.

Quadro 1 - Caracterização geral dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região nordeste

Instituição	Vagas	1ª ou 2ª Lic.	Modalidade	Início	Cidade(s)/Estado
UFRB	80	1ª Lic.	Presencial	2024.2	Feira de Santana/BA
UNEB	110	1ª Lic.	EAD	2024.2	Araci; Miguel Calmon/BA
IFBAIANO	70	2ª Lic.	Presencial	2024.2	Serrinha/BA
URCA	30	1ª Lic.	Presencial	2024.2	Juazeiro do Norte/CE
UFMA	120	1ª Lic.	Presencial	2024.2	Codó; Pinheiro; Santa Inês; São Luiz/ MA
UFPB	30	2ª Lic.	Presencial	2025.2	Bananeiras/PB
IFPE	40	2ª Lic.	Presencial	2024.2	Vitória de Santo Antão/PE
CESVASF	60	1ª Lic.	Presencial	2025.2	Belém de São Francisco; Flores/PE
UESPI	140	1ª Lic.	Presencial	2024.2	Nossa Senhora dos Remédios; Beditinos; José de Freitas; Currais/ PI
UFPI	140	1ª Lic.	Presencial	2025.2	Floriano; Luzilândia; Picos; Uruçuí; Teresina/PI
UFDPAR	60	1ª Lic.	Presencial	2024.2	Parnaíba/PI
UFRN	60	2ª Lic.	EAD	2024.2	Macaíba; Currais Novos/RN
UFS	70	1ª Lic.	Presencial	2025.2	São Cristóvão; Itabaiana/SE

Fonte: Dados obtidos no Resultado final do Edital Conjunto nº 23/2023 (CAPES, 2023), páginas oficiais das universidades e Projetos Pedagógicos dos Cursos.

O Quadro 1 evidencia a distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Região Nordeste no âmbito do PARFOR Equidade: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Delta da Parnaíba (UFDPAR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Desses cursos, em 9 instituições são ofertados como primeira licenciatura (UFRB, UNEB, URCA, UFMA, CESVASF, UESPI, UFPI, UFDPAR e UFS) e em 4 como segunda licenciatura (IFBAIANO, UFPB, IFPE e UFRN), representando, respectivamente, 80% e 20% do total de estudantes matriculados.

Em relação à modalidade de ensino, observa-se a predominância da oferta presencial, presente em 11 cursos (UFRB, IFBAIANO, URCA, UFMA, UFPB, IFPE, CESVASF, UESPI, UFPI, UFDPAR e UFS), enquanto apenas 2 (UNEB e UFRN) são ofertados na modalidade de Educação a Distância (EAD). Assim, 83% dos estudantes encontram-se matriculados em cursos presenciais, e 17% frequentam cursos na modalidade EAD.

Quanto à natureza administrativa das instituições ofertantes, verifica-se que 12 cursos estão vinculados a instituições públicas gratuitas e apenas 1 a uma instituição não gratuita, a CESVASF, é autarquia municipal de caráter público não gratuito.

No que se refere à experiência prévia na oferta da formação, os dados revelam que 12 instituições não possuíam curso de Licenciatura em Educação Especial antes da implementação do PARFOR Equidade. Apenas uma instituição, a UNEB, já tinha oferecido o curso em 2020. Os dados evidenciam a importância do programa na ampliação e criação de novas oportunidades de formação docente na região.

Análise dos objetivos gerais dos cursos

A análise dos objetivos gerais dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertados no âmbito do PARFOR Equidade evidencia objetivos semelhantes entre as instituições formadoras. De modo geral, os cursos têm como foco principal a formação de professores qualificados para atuar junto ao público da Educação Especial, compreendendo estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2008, 2011, 2025).

Observa-se que os cursos da UFRB, IF BAIANO e CESVASF, enfatizam na definição do objetivo a preparação de profissionais para atuar de forma transversal em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, reforçando a perspectiva de inclusão ao longo de todo o percurso educacional. Além da atuação docente, a UNEB, CESVASF, UFRN e UFDPAR destacam no objetivo a formação para o atendimento educacional especializado, a UNEB, IF BAIANO, UFMA, CESVASF, UESPI, UFPI, UFDPAR, UFRN e UFS destacam nos objetivos o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a promoção da acessibilidade e da participação dos estudantes nos espaços educativos.

Embora apresentem especificidades relacionadas aos contextos institucionais, chama atenção, o fato de que os objetivos apresentados nos PPCs da UFRB, UNEB, UFMA, CESVASF, UFPI, UFRN, UFPB, UFS, IFPE e UFDPar privilegiam fortemente a atuação na educação básica. Em contrapartida, aspectos relacionados à atuação em contextos não escolares, à produção de conhecimento científico e a outros espaços profissionais aparecem de forma menos explícita nas propostas analisadas. Esse dado sugere que a formação ofertada está prioritariamente voltada para o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas nos sistemas de ensino, em consonância com as demandas atuais das políticas públicas de educação inclusiva.

Análise do Perfil do Egresso

A análise do perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva evidencia aspectos comuns entre as instituições formadoras quanto às competências profissionais esperadas. De modo geral, os cursos buscam formar profissionais com sólida formação teórica, ética, científica e pedagógica, capazes de atuar de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos educacionais.

A docência constitui o principal eixo de atuação dos egressos, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nos serviços de apoio pedagógico voltados ao público da Educação Especial. Os PPCs destacam a preparação para atuação em diferentes etapas e modalidades de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e, em alguns casos, a Educação Superior.

Além da atuação docente, os perfis analisados evidenciam a formação de profissionais aptos a atuar em gestão educacional, planejamento de políticas inclusivas, acessibilidade, tecnologias assistivas e desenvolvimento de práticas inclusivas, demonstrando a preocupação dos cursos em responder às demandas da Educação Especial Inclusiva.

Ao comparar os objetivos dos cursos com os perfis dos egressos, observa-se uma ampliação das expectativas em relação à atuação profissional dos futuros licenciados. Enquanto os objetivos concentram-se predominantemente na formação para a docência e para o Atendimento Educacional Especializado, os perfis projetam profissionais capazes de atuar também em áreas como gestão, pesquisa, acessibilidade e promoção de processos inclusivos em diferentes espaços educacionais e sociais.

Estrutura e Funcionamento

Para compreender estrutura e funcionamento foram analisados aspectos como duração do curso, carga horária total e forma de funcionamento das atividades acadêmicas. As informações apresentadas no quadro foram obtidas a partir dos PPCs e de outros documentos oficiais das instituições, permitindo identificar diferentes modelos de organização da formação, especialmente no que se refere à oferta de primeira ou segunda licenciatura e à modalidade de ensino.

Quadro 2 - Organização dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região nordeste

Instituição	Análise	Duração	Carga Horária	Funcionamento
UFRB	PPC	08 semestres	3060 horas – 1ª Lic.	Duas turmas noturnas presenciais, com 23,81% de carga horária EaD.
UNEB	PPC	08 semestres	3.485 horas - 1ª Lic.	Modalidade EaD, o documento não especifica como ocorrerá o funcionamento das aulas.
IFBAIANO	PPC	04 semestres	1.320 horas - 2ª Lic.	3 turmas noturnas presenciais
URCA	Resolução	10 Semestres	3.150 horas - 1ª Lic.	Modalidade Presencial. Na resolução não consta como será o funcionamento das aulas.
UFMA	PPC	09 semestres	3.200 horas – 1ª Lic.	O curso funcionará Regime intensivo (fins de semana) Sábados – 8h às 12h e das 14h às 18h. Aos domingos, das 8h às 12h, e nos períodos de férias de janeiro, fevereiro ou julho.
UFPB	PPC	4 semestres	1.920 horas – 2ª Lic.	PPC detalha a estrutura formativa do curso, mas não informa os dias, horários ou a periodicidade das aulas presenciais.
IFPE	PPC	3 semestres	890 horas – 2ª Lic.	As semanas letivas terão 20h de duração, sendo divididas em 4 aulas por turno, iniciando às 18h15 e terminando às 22h15, sem intervalo.
CESVASF	Parecer	8 Semestres	3.425 horas – 1ª Lic.	Modalidade Presencial. No Parecer não consta sobre o funcionamento das aulas.

UESPI	PPC	8 semestres	3.300 horas – 1ª Lic.	As disciplinas são ministradas, preferencialmente, durante os meses de férias escolares dos professores cursistas (janeiro e julho). Quando necessário, as aulas também podem ocorrer aos finais de semana, funcionando em turnos de manhã e tarde.
UFPI	PPC	8 semestres	3.200 horas – 1ª Lic.	O curso funciona em regime de alternância, combinando momentos de estudo teórico com prática profissional. Durante o período de férias escolares e finais de semana.
UFDPAR	PPC	8 semestres	3.270 – 1ª Lic.	Funcionamento ocorrerá no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual.
UFRN	PPC	4 Semestres	1.200 horas – 2ª Lic.	Curso funciona na modalidade EAD, com polos presenciais, apoio estruturado, materiais, comunicação e equipe.
UFS	Edital	9 a 10 semestres	3.210 horas – 1ª Lic.	Curso presencial organizado pela Pedagogia da Alternância, articulando Tempo-Universidade (Campi da UFS em São Cristóvão e Itabaiana) e Tempo-Comunidade (espaços de atuação dos cursistas e demais ambientes formativos).

Fonte: PPCs, Resolução, Parecer e Edital dos Cursos.

A análise da organização e do funcionamento dos cursos mostra que embora existam especificidades entre as instituições, há predominância de modelos organizados em períodos que não coincidem com a jornada regular de trabalho dos cursistas, tais como finais de semana, férias escolares e turnos noturnos.

Essa característica pode ser compreendida como uma adaptação às condições do público-alvo do programa, formado por professores em exercício na Educação Básica. Dessa forma, a organização das atividades acadêmicas busca minimizar o afastamento das funções profissionais e ampliar as possibilidades de acesso e permanência na formação superior.

Entretanto, esses dados também revelam desafios importantes. Em diversas instituições, como UFMA, UESPI, UFPI e UFDPAR, as atividades concentram-se nos finais de semana e nos períodos de férias escolares. Embora essa organização facilite a participação dos professores, pode resultar em processos de intensificação da formação, reduzindo os períodos destinados ao descanso, à convivência familiar e à recuperação física e emocional dos cursistas. Considerando que muitos participantes já atuam em jornada integral de trabalho, a ocupação sistemática dos finais de semana e recessos escolares pode representar uma sobrecarga adicional ao longo do curso.

Outro aspecto observado refere-se à diversidade dos modelos de oferta. Enquanto algumas instituições adotam regimes intensivos concentrados em períodos específicos, outras organizam suas atividades em turmas noturnas presenciais ou em modelos híbridos, com parte da carga horária desenvolvida

a distância. Essa diversidade demonstra a autonomia das instituições na implementação dos cursos, buscando formatos que se ajustem aos contextos.

Destaca-se ainda que algumas instituições não apresentam informações detalhadas sobre o funcionamento das aulas em seus documentos oficiais, como observado nos casos da UNEB e na UFPB. Essa ausência de informações limita a compreensão da operacionalização dos cursos e dificulta análises comparativas mais aprofundadas acerca das condições efetivas de formação oferecidas aos estudantes.

Por fim, verifica-se que a duração dos cursos e as cargas horárias variam significativamente entre as instituições, especialmente quando comparadas às ofertas de primeira e segunda licenciatura. As primeiras licenciaturas apresentam, em geral, duração entre oito e nove semestres e cargas horárias próximas ou superiores a 3.200 horas, em conformidade com as Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Já as segundas licenciaturas possuem duração reduzida, variando entre três e quatro semestres, com cargas horárias entre 890 e 1.920 horas, atendendo às exigências mínimas estabelecidas pela legislação, que prevê carga horária entre 800 e 1.200 horas, conforme a área de formação do licenciando (Brasil, 2015). Essas diferenças refletem os objetivos específicos de cada modalidade formativa, uma vez que a segunda licenciatura se destina a profissionais que já possuem formação docente prévia.

Conclusões preliminares

Os resultados desta pesquisa evidenciam a relevância do PARFOR Equidade como política pública voltada à ampliação da formação inicial de professores para a Educação Especial Inclusiva. A aprovação de 31 cursos em âmbito nacional, sendo 13 deles localizados na Região Nordeste, representa um importante avanço no fortalecimento da oferta pública de formação nessa área, especialmente quando comparado a cenários anteriormente caracterizados pela predominância de cursos ofertados por instituições privadas.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e demais documentos institucionais revelou que as propostas formativas apresentam objetivos semelhantes, voltados à formação de profissionais capazes de atuar na perspectiva da educação inclusiva, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado, a promoção da acessibilidade e a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os perfis dos egressos, por sua vez, demonstram uma compreensão ampliada do campo de atuação profissional, contemplando não apenas a docência, mas também funções relacionadas à gestão, consultoria, pesquisa, tecnologias assistivas e desenvolvimento de práticas inclusivas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fortalecimento da oferta pública presencial de cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Em contraste com estudos anteriores, que apontavam a predominância de cursos ofertados por instituições privadas e na modalidade a distância (Michels 2021, 2025), observa-se que os cursos implementados pelo PARFOR Equidade, em sua maioria, estão vinculados a instituições públicas e apresentam forte presença da modalidade presencial. Esse cenário sinaliza um movimento importante de valorização da formação inicial presencial na área, especialmente em uma política voltada à qualificação de profissionais das redes públicas de ensino.

Entretanto, a análise também evidencia diferentes formas de organização dos cursos, incluindo ofertas em períodos de férias escolares, finais de semana, regime de alternância e educação a distância. Essas características refletem o esforço das instituições em adequar a formação às condições dos estudantes, muitos deles professores em exercício. Ao mesmo tempo, geram questionamentos sobre as condições efetivas de permanência e conclusão dos cursos, especialmente diante da intensa carga horária concentrada em determinados períodos do calendário acadêmico.

Nesse sentido, considera-se fundamental o acompanhamento contínuo da implementação dessas licenciaturas, de modo a compreender como os diferentes modelos organizacionais influenciam o percurso formativo dos estudantes, seus índices de permanência, evasão e conclusão, bem como os impactos dessa formação na atuação profissional dos futuros egressos. Da mesma forma, torna-se relevante acompanhar a continuidade das políticas de formação inicial em Educação Especial Inclusiva, considerando a necessidade de consolidação e ampliação da oferta pública de cursos específicos para a área.

Por fim, o estudo evidenciou limitações relacionadas ao acesso aos documentos institucionais. Embora tenham sido localizados os PPCs da maior parte dos cursos analisados, algumas informações precisaram ser obtidas por meio de editais, pareceres e outros documentos oficiais. Tal aspecto reforça a importância da ampla divulgação dos Projetos Pedagógicos de Curso, documentos fundamentais para a compreensão das propostas formativas e para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores no âmbito do PARFOR Equidade.

Dessa forma, os resultados apresentados constituem um panorama inicial sobre a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Região Nordeste, apontando a necessidade de estudos futuros que acompanhem o desenvolvimento dessas experiências formativas e contribuam para a avaliação de seus efeitos na consolidação da educação inclusiva no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 23/2023**: Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Diário Oficial da União, 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado final do Edital Conjunto nº 23/2023, com retificação**. Diário Oficial da União, 2024.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Parecer de autorização do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no âmbito do PARFOR Equidade**. Belém do São Francisco: CESVASF, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Vitória de Santo Antão: IFPE, 2024.

MICHELS, Maria Helena. **Formação do professor de Educação Especial no Brasil**. In: Anais da 40ª Reunião Anual da Anped, 2021.

SILVA, Michelle Angélica Miranda da; SILVA, Talita Fátima Melo Vieira da; GALESTÚ, Valentina de Medeiros; CENCI, Adriane. Capacitando para incluir: a segunda licenciatura em educação especial inclusiva na UFRN. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira *et al.* (org.). **Formação de professores em educação especial**: realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025a. p. 265-271.

SILVA, Michelle Angélica Miranda da; SILVA, Talita Fátima Melo Vieira da; GALESTÚ, Valentina de Medeiros; CENCI, Adriane. Perfil e trajetórias docentes na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN. In: **II Seminário de práticas colaborativas na formação de profissionais da educação especial**: Anais SECOPEE. Natal (RN) UFRN, 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Feira de Santana: UFRB, 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Salvador: UNEB, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Salvador: IF Baiano, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** São Luís: UFMA, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** Teresina: UFPI, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** Natal: UFRN, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** Bananeiras: UFPB, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** Teresina: UESPI, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.** Parnaíba: UFDPAr, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital de seleção para o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva – PARFOR Equidade.** São Cristóvão: UFS, 2024.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS SEGUNDAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVAS DA REGIÃO NORDESTE

Ana Carolina Laurentina Tomaz, Adriane Cenci
carolinalaurentina@gmail.com, adricenci@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A formação para a Educação Especial, em nível de graduação, no Brasil é escassa. Michels (2025), com base em dados do Ministério da Educação disponíveis na página e-MEC, mapeou 53 cursos de licenciatura em Educação Especial em todo o país, sendo apenas 7 ofertados por universidades públicas. Os dados que a autora organiza são referentes ao ano de 2024.

Foi justamente em 2024 que esse quadro começou a mudar, através do fomento do PARFOR Equidade para criação de novos cursos de licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Lançado no Edital nº 23/2023, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Equidade tem foco nas demandas oriundas das redes de ensino públicas.

Gerido pela Capes e idealizado junto à SECADI/MEC, o PARFOR Equidade teve aprovadas 32 propostas de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Foram 13 licenciaturas concentradas no Nordeste, destas, 9 são de primeira licenciatura e 4 são de segunda licenciatura.

Para este trabalho, iremos analisar os objetivos, perfil do egresso, funcionamento e estrutura das segundas licenciaturas em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, vigente na época de criação dos cursos vinculados ao Parfor Equidade, o curso de segunda licenciatura é uma das configuração da formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior; sendo destinada exclusivamente aos profissionais já graduados em cursos de licenciatura. Seu objetivo é habilitar o docente para atuar em uma nova área da Educação Básica, por meio de um percurso formativo flexível cuja carga horária mínima varia de 800 a 1.200 horas, a depender do nível de equivalência e afinidade entre a graduação de origem e a nova habilitação pretendida (Brasil, 2015).

As instituições que abrigam os cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva no Nordeste, através do PARFOR Equidade são:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), localizado em Serrinha - BA; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), localizada em Natal- RN; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus Bananeiras - PB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Vitória de Santo Antão - PB. A pesquisa toma como fonte de dados para a análise o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo analisar os objetivos, perfil do egresso, carga horária e funcionamento dos cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva vinculados ao PARFOR Equidade da região nordeste, ofertados por: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Método

O trabalho apoia-se em metodologia qualitativa, com pesquisa do tipo documental que, de acordo com Gil (2019), é aquela que, na produção dos dados, vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas, sendo amplo o conceito de documento. Neste trabalho os documentos utilizados foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos, tais documentos encontram-se disponíveis nas páginas institucionais, com exceção do PPC da UFPB, que foi localizado no contato com a coordenação do Curso. Desse modo, foram analisados os PPCs dos cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do IF Baiano, da UFRN, da UFPB e do IFPE.

Resultados Preliminares

Os resultados da análise dos objetivos dos cursos demonstram que as instituições UFPB, UFRN e IF Baiano e IFPE têm como base a articulação do ensino, pesquisa e extensão, tomando a escola pública como o espaço privilegiado de investigação. Há também um consenso que a Educação Especial está para além do que é abordado em sala de aula, as quatro propostas pedagógicas tem como objetivo a formação de profissionais com postura crítica frente às políticas públicas em inclusão como ferramentas essenciais no combate a problemas estruturais da escola.

Quando analisado o perfil do egressos dos cursos foi possível observar que a UFPB menciona a figura do professor como "uma espécie de arquiteto social, cognitivo e inclusivo projetando os caminhos que os sujeitos educativos de espaços escolares e não escolares deverão percorrer na sociedade do

conhecimento” (UFPB, p.34). Além disso, prioriza-se o domínio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), capacitando o docente a contextualizar o ensino de forma significativa para a vida prática dos estudantes.

O IF Baiano entende o egresso como um agente articulador da cultura inclusiva com base teórica na identificação e eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas. Traz também ferramentas técnicas importantes no cotidiano, de modo mais enfático, como Libras, sistema braille, por exemplo.

O IFPE, em seu PPC, traz maior detalhamento na atuação formal como EJA, escolas rurais e educação profissional, que é alinhada à identidade dos Institutos Federais. Também destaca as competências socioemocionais no perfil do egresso.

O perfil do egresso da UFRN é de um profissional com conhecimento aprofundado em Educação Especial Inclusiva, e de forma ampla, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), também na atuação colaborativa com professores da educação infantil e ensino fundamental, na gestão escolar democrática e inclusiva e ainda em espaços não escolares como o atendimento educacional hospitalar e domiciliar.

A carga horária e o funcionamento dos cursos a partir dos PPC 's nos mostram que a UFRN oferta a segunda licenciatura exclusivamente na modalidade a distância, através da plataforma Mandacaru, com uma carga horária de 1.200 horas, enquanto as demais universidades mantêm a modalidade presencial. E entre as instituições que adotam o modelo presencial, também se diferenciam. A UFPB adota o turno integral, enquanto o IF Baiano e o IFPE optam pelo turno noturno.

O IF Baiano divide o semestre em duas etapas distintas, uma etapa teórica e a outra voltada a seminários integradores e caderno etnográfico e tem a carga horária de 1.320 horas. A UFPB tem metodologias ativas e ciclos formativos e carga-horária de 1.920h das quais 195 horas/aula correspondem à Creditação da Extensão, o IFPE com carga-horária total de 840 horas/aula se destaca pelo suporte em larga escala, oferecendo alojamento, refeitório, transporte circular noturno e infraestrutura, que dialogam com o contexto da oferta pelo mesmo.

As quatro instituições têm um tempo padrão para a conclusão do curso, que é de dois anos (4 semestres), mas o IFPE permite a conclusão em 1 ano e meio.

Conclusões preliminares

As quatro propostas estão alinhadas na busca por uma formação crítica. Comprometer-se com uma educação pública de qualidade é também pensar em um projeto de escola e sociedade, é defender uma formação que pense os estudantes da educação especial (Michels, 2025).

Até 2024, somente 7 universidades públicas ofertavam cursos de licenciatura em educação especial, os cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva se apresentam como uma resposta à realidade deficitária apresentada por Michels (2025).

Os objetivos, perfil do egresso, estrutura e funcionamento dos projetos analisados, indicam pluralidade das realidades, mas construindo um caminho comum que democratiza o acesso à formação e incentiva a permanência dos egressos.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**: na modalidade a distância. Natal: UFRN, 2023. 231 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**: modalidade ensino presencial - segunda licenciatura. Bananeiras: UFPB/CCHSA, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Campus Serrinha. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Serrinha - BA: IF Baiano, 2023. 114 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Campus Vitória de Santo Antão. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Vitória de Santo Antão: IFPE, 2024. 65 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 30 de maio de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024.

MICHELS, Maria Helena. **Persistência das teorias pedagógicas conservadoras na formação de professores de educação especial**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e292862, 2025.

Apoio: bolsa de Iniciação Científica PIBIC da UFRN, Cnpq.

INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Luana da Silva Farias¹; Danielle Oliveira da Nóbrega²;
danielle.nobrega@ufrn.br; luana.farias1@arapiraca.ufal.br

¹Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas; ²Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Introdução

A inclusão escolar é um processo complexo e multidimensional que abrange políticas públicas, organização dos sistemas escolares, envolvimento da comunidade escolar, construção de práticas pedagógicas inclusivas, entre outros. Articulando a esses aspectos, não se pode negligenciar elementos do cotidiano escolar, como as representações sociais produzidas acerca da inclusão, da pessoa com deficiência e de outros objetos e fenômenos sociais que permeiam o contexto da escola.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são um tipo de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que possui um objetivo prático e concorre para a formação de uma realidade comum a um certo grupo social. Dessa concepção, depreendemos que as representações sociais são um conhecimento construído no cotidiano por um certo grupo, que o constrói de modo a poder se orientar diante de demandas do meio social.

Tomando em conta o contexto escolar e o movimento de inclusão, observamos que os professores constroem representações sociais sobre diferentes assuntos que circundam o movimento de inclusão. Essas representações são importantes como guias de ação no cotidiano da escola, especialmente considerando os processos de ensino e aprendizagem e as relações professor-aluno. Ou seja, as representações dos docentes são ferramentas que contribuem na orientação de práticas pedagógicas e do próprio lidar com os estudantes.

É diante disso que se insere o presente trabalho, que busca levantar estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais (TRS) que venham a contribuir para compreender o cotidiano da inclusão escolar sob a perspectiva docente.

Diversos trabalhos acadêmicos vêm sendo realizados em torno das representações sociais de professores da educação básica sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Buscando aprofundar a compreensão dessa temática e mapear os estudos mais recentes, foi realizado um levantamento dos principais trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), entre os anos de 2020 e 2025.

Objetivo

Analisar produções acadêmicas recentes sobre as representações sociais construídas pelos docentes acerca de temáticas que envolvem a inclusão escolar, bem como identificar os principais desafios apontados pela literatura para a efetivação da inclusão sob a perspectiva docente.

Método

O presente trabalho foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), entre os anos de 2020 e 2025. Este recorte temporal justifica-se pela necessidade do estudo de contemplar produções que refletissem os debates mais recentes sobre a inclusão escolar.

A opção por usar apenas a BDTD justifica-se pelo fato de que esse repositório reúne apenas produções acadêmicas nacionais. Isso é importante porque as políticas públicas e a organização das escolas variam de acordo com o país. Desse modo, utilizar uma base de trabalhos produzidos no Brasil possibilita acessar estudos alinhados à realidade educacional brasileira, evitando resultados que reflitam contextos internacionais distintos.

No banco de dados da BDTD – IBICT, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram utilizados os descritores “representações sociais” AND “inclusão escolar”, o que resultou em um total inicial de 14 trabalhos. Já na segunda busca, foram inseridas as palavras-chave “representações sociais” AND “educação inclusiva”, resultando em 23 trabalhos. Tendo em vista que o tema central dessa pesquisa envolve práticas pedagógicas inclusivas, fez-se necessário que a busca na base de dados incluísse os descritores “práticas pedagógicas” AND “inclusão escolar” OR “educação inclusiva”, porém essa busca não foi fortuita, uma vez que os resultados fugiam do assunto principal, que é a investigação das representações sociais dessas práticas pedagógicas ou resultaram em trabalhos já contemplados nas buscas anteriores.

A fim de construir um recorte mais alinhado com este estudo, os trabalhos que dialogavam diretamente com a pesquisa foram selecionados manualmente, priorizando aqueles voltados à perspectiva de professores no contexto da inclusão de alunos com deficiência. Assim, foram excluídos aqueles que não abordavam a área educacional, que não traziam como referencial teórico e metodológico a TRS ou que não traziam a visão docente sobre o tema, além de trabalhos repetidos e produções não disponíveis para o acesso público.

Depois de realizado o levantamento, foram selecionados um total de 8 trabalhos, sendo eles, 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Resultados e Discussão

Nos trabalhos selecionados, observa-se que, quanto ao referencial teórico, a TRS foi o eixo comum entre todas as pesquisas, sendo frequentemente articulada com autores como: Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e Ivana Marková. Em alguns estudos, o discurso sobre inclusão foi embasado por teóricos como: Mantoan, Sassaki, Paulo Freire e Axel Honneth.

Entre os trabalhos que tratam sobre representações sociais e sobre a inclusão, está a dissertação de Mucci (2021). O estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da PUC-SP, buscou compreender como professores dos anos finais do ensino fundamental representam a inclusão de alunos com deficiência matriculados no ensino regular da rede municipal de Itanhaém, SP.

A autora tem sua sustentação teórica na TRS, a partir de Serge Moscovici, Denise Jodelet, Clarilza Sousa e outros. Sobre as discussões da temática em torno da inclusão, a fundamentação foi feita com autores como Mantoan, Sassaki e Stainback. O trabalho foi construído por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo com base em Maria Laura Franco. Feita a análise, os dados revelaram que, embora a inclusão esteja cada vez mais presente nas discussões escolares, muitos professores ainda a encaram sob a lógica da integração, atribuindo ao aluno a responsabilidade de se adaptar ao ambiente escolar (Mucci, 2021).

Os resultados expõem que as representações sociais dos docentes ainda estão voltadas para uma perspectiva medicalizante, centrada nas limitações dos alunos. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de formações continuadas, que considerem o contexto e a realidade dos docentes, e sugere a construção de itinerários formativos pautados na colaboração, na reflexão sobre a prática e no reconhecimento das diferenças (Mucci, 2021).

De acordo com a autora, o itinerário formativo pode ser compreendido como uma formação continuada que acontece de forma colaborativa e é elaborada na escola com base nas necessidades concretas dos docentes. Essa formação valoriza a escuta, a troca de saberes e reconstrução coletiva, além de instigar os professores a refletir criticamente sobre suas práticas (Mucci, 2021).

Do mesmo modo, a dissertação de Mesquita (2023), intitulada "Sentimentos dos professores perante situações de inclusão", parte da TRS e

está apoiada em autores como Moscovici e Jodelet. A pesquisa foi realizada com a participação de 16 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de São Paulo, e buscou investigar como os sentimentos dos professores influenciam suas práticas diante das exigências da inclusão.

Assim como o trabalho de Mucci (2021), os resultados gerados na pesquisa de Mesquita (2023) demonstram uma compreensão da inclusão ainda muito atrelada aos diagnósticos clínicos. Concomitante a isso, há uma vivência docente marcada por sentimentos confusos, que vão desde o medo, a impotência e o cansaço até a gratidão e a satisfação. Ambos os trabalhos defendem a construção de itinerários formativos que acolham tais emoções e promovam espaços de escuta e formação colaborativa. Isso revela uma convergência entre os estudos no que diz respeito à centralidade da formação docente como estratégia para enfrentar as limitações impostas pelas representações.

Em seu trabalho, Souza (2024) analisa as representações sociais de professores de escolas municipais de Fortaleza-CE acerca da deficiência. É um estudo de abordagem qualitativa, que entrevistou 30 professores que atuam na sala de aula regular com estudantes com deficiência. Essa pesquisa também apresenta uma contribuição para esse debate, pois, além de usar como referencial teórico a TRS, a autora traz o conceito de capacitismo como forma de preconceito e discute a importância das representações de professores na elaboração de práticas docentes.

Os resultados obtidos revelaram uma forte presença do capacitismo nas falas dos professores, trazendo muitas vezes termos como “carência”, “limitação” e “tratamento”, o que reflete uma visão de deficiência associada ao modelo médico. Esses achados dialogam com os trabalhos discutido nos parágrafos anteriores, pois evidenciam que as representações sociais dos docentes ainda se encontram ancoradas em uma perspectiva medicalizante. Além disso, a falta de formação continuada, a infraestrutura precária, a ausência de apoio e a falta de recursos foram apontadas como desafios a serem vencidos para a efetivação da inclusão.

Souza (2024) argumenta, ainda, que as representações sociais dos docentes influenciam na forma como eles atuam com estudantes com deficiência. Dessa maneira, autora conclui, afirmando que a desconstrução dessas barreiras só será possível por meio de formações que possibilitem a resignificação das representações sociais e o fortalecimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, comprometida com a justiça social.

Aguiar (2021) apresenta uma análise sobre as representações sociais de professores do ensino médio a respeito dos alunos com deficiência e os impactos dessas representações sobre suas práticas pedagógicas. No estudo,

que fez uso da TRS como eixo teórico e metodológico, a autora realizou a Técnica de Associação de Livre de Palavras (TALP⁸) e perguntas abertas com 120 professores de escolas públicas e privadas.

Essa pesquisa, de forma semelhante ao trabalho de Souza (2024), revela que os professores, em geral, associam “aluno com deficiência” a termos como dificuldade, limitação e desafio, desvelando uma tensão entre discursos acolhedores e práticas que ainda reproduzem o capacitismo. Muitos docentes, mesmo se dizendo a favor da inclusão, ainda compreendem os alunos com deficiência como um problema a ser contornado, e não como sujeitos plenos de direito. A pesquisa também explicita a ausência de apoio institucional e políticas públicas, faltas que resultam na fragilidade da formação docente para lidar com a diversidade (Aguiar, 2021).

Diante disso, os resultados apontam para a urgência de escutar os professores e compreender como suas crenças e experiências constituem – e, muitas vezes, limitam – suas práticas inclusivas, reforçando a necessidade de formações que promovam a ressignificação das representações e a construção de um espaço escolar mais justo, afetivo e democrático (Aguiar, 2021).

Na dissertação de Oliveira (2022), a autora investigou o processo de escolarização dos estudantes da educação especial no município de Ouro Preto-MG. Esse estudo foi elaborado sob dois pilares: as representações sociais construídas pelos docentes da educação básica; e os dados quantitativos do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2007 a 2020. A autora também usou como referencial a TRS para desenvolver uma análise com abordagens qualitativas e quantitativas.

A metodologia do trabalho consistiu na realização de entrevistas com 3 professoras da rede regular do município, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que atuaram ou atuam no atendimento a estudantes com deficiência, além de um estudo histórico e estatístico do censo escolar.

Seus achados, ao mesmo tempo em que apresentam um aumento no número de matrículas de estudantes da educação especial no ensino regular, revelaram preocupações persistentes, como a alta taxa de evasão dos alunos incluídos e a alta concentração de matrículas também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

De acordo com autora, a APAE de Ouro Preto é “uma organização social sem fins lucrativos, classificada no Censo da Educação Básica como um estabelecimento de ensino privado de categoria filantrópica conveniada ao poder público estadual” (Oliveira, 2022, p. 91). Ela destaca que essa instituição, além de explicitar uma realidade segregadora, ela tem uma forte influência no

8 Técnica utilizada para acessar ao conteúdo das representações sociais a partir das evocações espontâneas dos participantes diante de palavras indutoras.

município, é referência para muitos professores e, em 2020, concentrou 47% das matrículas de estudantes com deficiência na cidade.

Segundo a autora, as representações dos docentes expressam sentimentos de angústia, incerteza e vestígios do modelo médico, resultados encontrados em outros trabalhos já discutidos aqui. Tudo isso expõe um cenário no qual a inclusão enfrenta práticas e crenças excludentes.

A estudiosa conclui que, embora haja avanços do ponto de vista legal, a inclusão escolar em Ouro Preto ainda enfrenta grandes desafios, especialmente quando se fala nas representações que a escola tem sobre a práticas inclusivas (Oliveira, 2022).

A tese de Pereira (2021) investigou as representações sociais de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora, utilizando como referências a TRS de Moscovici e a Teoria do Núcleo Central (TNC)⁹ de Jean-Claude Abric, utilizou procedimentos metodológicos como TALP, questionários, observações, anotações em diário de campo e grupos reflexivos com 128 docentes¹⁰ da rede estadual atuantes na cidade de Natal-RN.

O estudo revelou que os professores compreendem o AEE como algo importante para a inclusão, mas assim como Oliveira (2022), também o associam a sentimentos de angústia, frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essas representações estão atravessadas por disputas simbólicas que envolvem não apenas concepções pedagógicas, mas também afetos, identidades e condições de trabalho.

Dessa forma, a pesquisa evidencia a importância de fortalecer o trabalho colaborativo nas escolas, para que o professor do AEE não seja visto como o único responsável pela inclusão, mas como parte de um coletivo que compartilha responsabilidades e constrói, conjuntamente com todo o corpo docente, uma escola verdadeiramente inclusiva.

Em seu estudo, Souza (2022) lança luz sobre um tema ainda pouco explorado: as representações sociais da inclusão de estudantes com deficiência por parte de professores de cursos técnicos subsequentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Olinda. Com base na TRS, e usando como referencial teórico Moscovici, a autora constrói uma investigação qualitativa em duas etapas, utilizando a TALP e entrevistas semiestruturadas, para analisar as representações sociais que docentes atribuem ao processo de inclusão.

9 Segundo Abric (1994), a Teoria do Núcleo Central (TNC) propõe que toda representação social possui um núcleo estável e uma parte periférica mais flexível (Pereira, 2021).

10 Os 128 professores participaram da TALP e dos questionários. Já o grupo reflexivo foi composto por uma amostra heterogênea desses professores.

Esse trabalho mostra que tais representações também encontram barreiras para sua efetivação e tensões no contexto de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente quando atravessa uma lógica tecnicista, que tende a compreender o estudante com deficiência a partir do que ele “consegue produzir”.

Esse estudo, assim como os de Mucci (2021) e Mesquita (2023), enfatiza a formação docente como elemento central para a ressignificação das representações sociais. No entanto, essas propostas se diferenciam pela sua natureza e temporalidade. Enquanto Mucci (2021) e Mesquita (2023) defendem a construção de itinerários formativos, que são processos contínuos, colaborativos e desenvolvidos a partir das necessidades dos docentes, Souza (2022) propõe minicurso formativo com intervenção pontual e estruturada no âmbito da pesquisa, além de possuir um perfil de professor diferente em relação aos demais.

No trabalho de Gil (2020), a autora analisa as representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada na região da Baixada Santista, em São Paulo. O estudo apoia-se na TRS de Moscovici, Abric e Marková, além de autores que discutem educação inclusiva como Mantoan, Abdalla e Franco. Tal estudo propõe uma análise sobre como os sentidos atribuídos à deficiência e à prática docente influenciam a atuação dos professores diante da diversidade.

A autora utilizou diversas estratégias metodológicas – como questionários, evocação livre de palavras, observações de sala de aula e entrevistas narrativas – para captar a complexidade dessas representações no cotidiano escolar. Ela discute que as representações sociais ainda estão ancoradas em modelos tradicionais, marcados pela lógica da educação especial, mostrando que há, entre os professores, uma persistente representação de que o estudante com deficiência deveria estar em outros espaços, específicos para pessoas com deficiência.

Os resultados apontam para uma prática pedagógica ainda permeada por tensões entre a intencionalidade de promover a aprendizagem de todos e os limites e exigências impostos pelo contexto escolar. E, por fim, a autora defende que essas representações podem ser transformadas, contribuindo para uma educação inclusiva mais justa e democrática (Gil, 2020).

Conclusão

A partir desse levantamento de trabalhos acadêmicos, ficou evidente que, de modo geral, as pesquisas evidenciam que as representações sociais dos docentes ainda se encontram ancoradas em perspectivas medicalizantes, associando a deficiência a limitações e dificuldades.

A maioria dos estudos se concentra nas representações sociais dos professores sobre a inclusão escolar e sobre a deficiência. São escassas as pesquisas que investigam mais diretamente as práticas desses professores. Nesse levantamento, o trabalho de Gil (2020) é o que mais se aproxima desse foco, pois articula as representações sociais com a prática pedagógica em uma escola pública.

Ademais, constata-se que é escassa a quantidade de pesquisas com foco dos docentes dos anos finais do ensino fundamental, etapa marcada por muitos desafios como a organização por disciplinas e o contato reduzido entre professor e aluno.

Os estudos também apresentam conclusões semelhantes ao apontar a formação docente como elemento central para a mudança dessas representações, destacando a importância de espaços formativos que considerem as condições concretas de trabalho dos professores. Além disso, tais estudos mostram, de forma recorrente, que a inclusão escolar ainda enfrenta muitas dificuldades, como a falta de recursos, problemas de infraestrutura, falta de apoio institucional e de políticas públicas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar a compreensão das diferentes concepções de deficiência que atravessam essas representações, bem como compreender de que forma essas representações se articulam com os desafios da inclusão escolar.

Referências

- AGUIAR, Stephanie Barreto Silva. **Representações sociais do aluno com deficiência**: um estudo com professores do ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_567ac158b9dbd56fa9516e7a4198cd15. Acesso em 06/12/2025.
- GIL, Sylvania Maria da Silva. **Representações sociais de professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6601/1/Sylvania%20Maria%20da%20Silva%20Gil.pdf>. Acesso em: 06/12/2025.
- JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- MESQUITA, Danilo Oliveira. **Sentimentos dos professores perante situações de inclusão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39553>. Acesso em: 07/12/2025.
- MUCCI, Daniela Horvath. **A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental**: representações sociais de professores. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_1aa1eabcbdfdec786979aae2f191ed16a. Acesso em: 07/12/2025.
- OLIVEIRA, Cíntia Marques de Queiroz. **A escolarização dos estudantes da educação especial em Ouro Preto, MG**: o que dizem as representações sociais docentes e dados do censo da educação básica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UROP_d0335d0382d4bbe5338ff8d7ac76aa52. Acesso em: 07/12/2025.
- PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. **Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/041c3a32-1dba-4640-8a17-132c4629d3d0>. Acesso em: 07/12/2025.
- SOUZA, Etelvina Cristiane Castelo de. **Representações sociais de professores das escolas municipais de Fortaleza sobre deficiência no contexto da educação inclusiva**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/590728>. Acesso em: 30/05/2025.

SOUZA, Poliana Cavalcante de. **Inclusão de estudantes com deficiência:** representações sociais construídas por professores (as) de cursos Técnicos Subsequentes. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/730?show=full>. Acesso em: 07/12/2025.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

CONHECIMENTO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA POR PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE NATAL

Gessica Girliane Sales da Silva ¹, Debora Deliberato²
gessica.silva.088@ufrn.edu.br; Debora.deliberato@gmail.com

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

²Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN

Introdução

Entre os profissionais da educação que direcionam sua prática para a Educação Especial, destaca-se o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse profissional desempenha um papel fundamental na garantia do acesso de estudantes da educação especial, fornecendo estratégias, ações e recursos, sua prática é direcionada e reflexiva a partir da necessidade e habilidade de cada estudante.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado assume o papel de elaborar, planejar e identificar recursos, materiais e equipamentos que garantam o acesso à educação para os estudantes da educação inclusiva e especial. É importante ressaltar que esse atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino regular, visando atender às necessidades específicas de cada aluno e promover sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

Segundo o texto da Política e em conformidade com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, é exigido que o professor tenha formação específica para atuar nessa área. Essa formação específica proporcionará ao profissional um embasamento efetivo para sua atuação.

Os profissionais atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços concebidos para receber os alunos durante o contraturno, proporcionando atendimento com o auxílio de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos específicos para efetivar a assistência necessária. Embora os espaços apresentem equipamentos próprios, o profissional do AEE direciona suas práticas nas adaptações, confecção e utilização de recursos diversos, dependendo da necessidade de cada estudante.

Autores como Deliberato, Gonçalves, Manzini (2025, 2024), Manzini (2009), Nunes *et al.* (2009) e Nunes e Schimer (2017) oferecem contribuições significativas na investigação acerca da CAA como garantia de acessibilidade. Seus estudos destacaram a importância dessas práticas para o desenvolvimento

da linguagem e comunicação, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo. Ao explorar os benefícios da comunicação aumentativa e alternativa, esses autores fornecem visões valiosas a respeito de como promover o ensino e a aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas habilidades verbais, e enfatizam a necessidade de estratégias inclusivas e adaptativas no processo educacional.

Espera-se, com este trabalho, compreender o conhecimento dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado da Cidade de Natal/RN a respeito da Comunicação Aumentativa e Alternativa, bem como sua percepção de contribuição nas atividades práticas de Educação Especial. Além disso, busca-se avaliar o nível de familiaridade dos participantes com os programas Boardmaker e o Portal Arasaac. A partir dessas investigações, pretende-se dar visibilidade aos estudos direcionados à Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto educacional

Objetivo

Pensando nos professores do Atendimento Educacional Especializado do Rio Grande do Norte, surge a questão: os professores do AEE conhecem a área da comunicação aumentativa e alternativa? Conhecer essa área pode favorecer a prática pedagógica desses profissionais? O objetivo do estudo será identificar se os profissionais do AEE do Rio Grande do Norte conhecem a comunicação alternativa, com o objetivo específico de identificar recursos de CAA que fazem parte e/ou podem ser integrados à prática pedagógica, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Método

Para proporcionar uma organização clara e abrangente, o percurso metodológico será estruturado sistematicamente em cinco partes distintas i) Caracterização gerais da pesquisa; ii) participantes da pesquisa iii) Instrumento de constituição de dados iv) procedimentos de coletas v) procedimentos de análise.

Caracterização geral da pesquisa

O presente trabalho integra o Projeto de Pesquisa intitulado “Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Incluíram a submissão e aprovação junto à Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRN, com o número de parecer: 6.169.452. Este projeto tem como foco central a promoção de uma formação contínua destinada aos profissionais engajados na Educação e na Saúde, com ênfase na área da Educação Especial.

Participantes da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa são profissionais que atuam com alunos da Educação Especial e Educação Básica do Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Mas, para o estudo específico foram selecionados: a) professores da cidade do Natal – Rio Grande do Norte (RN); b) profissionais que possuem licenciatura em pedagogia; c) profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Ao total, 243 profissionais responderam o pré-teste, e destes, 10 estiveram de acordo com os critérios acima mencionados, como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos professores

	Idade	Área de Atuação	Curso de Extensão/Aperfeiçoamento/Especialização
P1	64 anos	Gestão	Educação Especial, Educação Inclusiva, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência visual e baixa visão.
P2	46 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla, Transtorno do espectro autista (TEA).	Educação Especial, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual.
P3	34 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão, Deficiência múltipla, Transtorno do espectro autista (TEA).	Educação Especial, Educação Inclusiva, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência visual e baixa visão.
P4	60 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla, Transtorno do espectro autista (TEA).	Educação Especial, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão, Deficiência física, Deficiência múltipla.
P5	48 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão, Transtorno do espectro autista (TEA).	Educação Especial, Educação Inclusiva, Trabalho colaborativo/Ensino colaborativo, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão, Deficiência física, Deficiência múltipla.

P6	59 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência auditiva/surdez, Transtorno do espectro autista (TEA)	Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão, Deficiência física.
P7	49 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do espectro autista (TEA)	Educação Especial, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva/surdez, Deficiência visual e baixa visão.
P8	53 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do espectro autista (TEA)	Educação Especial, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual.
P9	44 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do espectro autista (TEA)	Educação Especial, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência visual e baixa visão.
P10	46 anos	Deficiência Intelectual, Deficiência física, Deficiência visual e baixa visão, Deficiência múltipla, Transtorno do espectro autista (TEA)	Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, Deficiência Intelectual

Fonte: produção da própria autora.

Instrumentos de constituição de dados

A presente pesquisa adota um perfil descritivo, pois emprega padrões de coleta de dados, como o uso de questionários (Gil, 2008). Ao analisar os resultados referentes a uma questão discursiva, será empregada uma abordagem qualitativa. Além disso, serão utilizadas técnicas quantitativas para a análise de outras questões, conforme sugerido por Gil (2008).

Resultados Preliminares

De acordo com a ASHA (2002), o conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa, destina-se no auxílio e facilitação dos processos e procedimentos para potencializar a interação, comunicação e a linguagem. Embora muitos relacionem com a área da saúde, mais especificamente, com a fonoaudiologia, ASHA, estabelece sua amplitude no âmbito clínico, abrangendo também o espaço educacional e em paralelo com a pesquisa. Dessa forma, a CAA não se destina tão somente a área clínica, mas auxilia e facilita a esfera educacional. Trazendo essa definição em paralelo com a primeira subcategoria desta pesquisa, é observável

que alguns participantes relacionam o conceito da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com os termos “fala” e “comunicação”. Essa associação não está incorreta, considerando o conceito apresentado pela American Speech-Language-Hearing Association. A CAA, de fato, visa potencializar a comunicação, que incluem também a fala.

Quando perguntadas o que é comunicação alternativa e como ela pode colaborar nas suas ações? As considerações das professoras P1, P2, e P7, de forma geral, se alinham com a definição de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Elas consideram a CAA um recurso “essencial” para estabelecer tanto a comunicação quanto a fala.

P1: Comunicação Alternativa é um recurso essencial para cuidar e fazer com que as dificuldades de fala, e outras possam manifestar suas vontades.

P2: O método de Comunicação Alternativa cria métodos que visam ampliar a capacidade comunicativa de pessoas com deficiência. A Comunicação Alternativa ajuda as crianças neurotípicas a melhorar a capacidade de compreender e se comunicar com outras pessoas.

P7: É um serviço que proporciona o acesso a comunicação, quando não há a possibilidade da comunicação oral de pessoas com deficiência em diferentes contextos.

Todavia, outros conceitos de Comunicação Aumentativa e Alternativa são reiterados por pesquisas desenvolvidas por Souza e Passerine (2013). Segundo as autoras, a CAA também se refere aos recursos, estratégias e técnicas que ampliam os processos linguísticos dos indivíduos, especialmente daqueles que apresentam déficits na linguagem oral. Essas pesquisas destacaram que a CAA não apenas facilita a comunicação, mas também enriquece o desenvolvimento linguístico, oferecendo suporte essencial para aqueles que enfrentam desafios na comunicação verbal.

A partir das respostas das participantes, é observável que as professoras relacionam o conceito CAA como um recurso que desempenha um papel crucial ao possibilitar que indivíduos com dificuldades comunicativas interajam em suas atividades diárias, bem como o acesso a comunicação em diferentes contextos, com o objetivo de proporcionar maior independência.

Deliberato (2024, 2022) discutiu a necessidade de capacitar profissionais da educação e da saúde no contexto dos componentes da CAA. A autora apresentou e discutiu a importância de cada um dos componentes, mas destacou a importância dos símbolos na representação dos sentidos ou conceitos adquiridos ou utilizados para expressar ideias, sentimentos, entre outras possibilidades. O recurso de baixa ou de alta tecnologia assistiva é importante para favorecer o acesso e ao uso dos símbolos (tangíveis, pictográficos) mas, o direcionamento das ações para o recurso não é suficiente para favorecer uma comunicação funcional.

P1, P2, P3 e P7 são professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço de educação especial regulamentado pela legislação brasileira. Conforme estabelecido pela lei de 2008, o AEE deve ser oferecido obrigatoriamente a todos os alunos que são considerados parte do público da Educação Especial, complementando o ensino regular. As práticas realizadas no AEE são consideradas ações alternativas, cujo objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses alunos, promovendo assim uma educação inclusiva.

A partir disso, acredita-se que o professor do AEE precise conhecer a área da Comunicação Aumentativa e Alternativa para desenvolver as competências comunicativas e, assim, participar das atividades pedagógicas necessárias à prática com os estudantes.

Conclusões preliminares

As análises de dados mostram que os participantes tendem a focar principalmente na palavra “comunicação”, não direcionando suas percepções também para as outras funções que a comunicação aumentativa e alternativa dispõe.

A pesquisa também observou que, dos 10 participantes, 8 possuem cursos de aperfeiçoamento, extensão ou especialização na área de Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Este é um número considerável, levando em consideração o total de participantes. Em contrapartida, apenas 2 participantes não possuem cursos nessas áreas.

Apesar da discrepância entre o número de participantes com cursos na área, as respostas analisadas não mostram diferença significativa no desempenho. Todos os participantes forneceram respostas claras e diretas, sem citar teoria ou teóricos, o que poderia ser um dado importante para aqueles que já possuem cursos na área.

As análises de dados também demonstram que as áreas de atuação com o público do Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual são predominantes. Embora a deficiência múltipla tenha sido a menos mencionada como área de atuação.

Alguns participantes, mencionam as funções da CAA como ferramentas fundamentais para possibilitar o acesso à comunicação.

Em relação ao domínio dos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), os participantes avaliam seu conhecimento sobre o Software Arassac como intermediário. Apesar disso, quando se trata das pranchas de comunicação alternativa, apenas um participante se considera completamente proficiente, classificando seu domínio como nível 5, o mais alto.

Esses dados revelam que, apesar dos participantes possuírem um conhecimento sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa, o domínio do Portal Arassac ainda é intermediário. Em relação ao uso de Pranchas de Comunicação.

Diante disso, este estudo nos leva a refletir sobre a importância da formação continuada como ferramenta essencial para a efetivação da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto das Salas de Recursos. Quando o professor do Atendimento Educacional Especializado conhece a Comunicação Aumentativa e Alternativa, abre possibilidade que os permitem potencializar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Por isso, faz-se necessário a capacitação continuada em Comunicação Alternativa para que esses profissionais desenvolvam competências pedagógicas acerca da CA.

Por fim, este estudo é um recorte de uma pesquisa maior. Embora o número de participantes tenha sido reduzido, as discussões e resultados apresentados são de grande importância para a área acadêmica. É fundamental que outras pesquisas, com um maior número de participantes, investiguem o que os professores conhecem acerca da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Estudos como este trazem grandes ganhos para o meio científico e favorecem a elaboração de políticas públicas que abordem essa problemática. Tais pesquisas são essenciais para expandir ainda mais a temática da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Referências

American Speech Language Hearing Association, **ASHA**. Augmentative and alternative communication: knowledge and skills for service delivery, 2002. Acesso em 09 de Jun. 2024. Disponível em: URL: <http://www.asha.org/policy/KS2002-00067/> <http://www.asha.org/policy/KS2002-00067/>

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 Fev de 2024. [Links]

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 de mar. De 2024. [Links]

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 02 de abril de 2024. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2024. [Links].

DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa**: desafios e competências necessárias. In: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (org.). Temas recorrentes em pesquisa em educação especial. Goiânia: Sobama, 2022. p. 55-72.

DELIBERATO, D.; GONCALVES, M. J.; MANZINI, E. J. **Pesquisas e trabalho colaborativo**: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial. 1. ed. Goiânia: SOBAMA, 2024. v. 1. 271p.

DÉBORA DELIBERATO; GONCALVES, M. J.; MANZINI, E. J. **Formação colaborativa para profissionais da educação especial**: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. 1. ed. Goiânia: SOBAMA, 2025. v. 1. 226p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANZINI, M. G. et al. Adaptação das atividades escolares por meio da comunicação suplementar e alternativa. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 2009, São Paulo. **Anais de Resumos e Trabalhos Completos**. São Paulo: ABPEE, 2009. v. 1. CD-ROM.

NUNES, L. R. O. P. et al. O emprego de tipos diversos de pranchas de comunicação alternativa em sala de aula. In: MANZINI, E. J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, n. 2, p. 9-18, 2009.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIMER, C. R. **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

SCHIMER, C. R. Formação de professores para atuar na área de comunicação alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, D.; MACEDO, E. C.; GONÇALVES, M. J. (org.). **Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa**. 2. ed. 2021. p. 268-277.

Apoio

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Programa PRÓ-HUMANIDADES, Processo nº 420.283/2022-6.

(RE)ESCRITAS ACESSÍVEIS EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NAS TRILHAS FORMATIVAS

Camila Freire da Silva¹; Aline Benevides Câmara Brum²; Francisca Maria
Gomes Cabral Soares³
camilafreire120@gmail.com

*¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do
Rio Grande; ² Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva,
Universidade do Estado do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Rio Grande*

Introdução

A ampliação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil tem reafirmado o direito à escolarização de todos os estudantes, com destaque para o público da Educação Especial Inclusiva. Nesse cenário, a presença desses estudantes nas classes comuns da educação básica não apenas se intensifica, mas também passa a demandar práticas pedagógicas que assegurem a participação ativa e a aprendizagem significativa. Tal contexto evidencia a importância da formação continuada de professores da Educação Especial Inclusiva, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que possibilita a atualização de saberes, a reflexão crítica sobre a prática e a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

Desse modo, a relevância deste estudo se justifica pelas constantes transformações nas legislações e nas diretrizes nacionais, que vêm consolidando o paradigma da inclusão escolar e ampliando a perspectiva de um currículo cada vez mais inclusivo. No caso específico dos estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), evidenciam-se desafios relacionados à comunicação, à interação social e ao acesso curricular, os quais demandam dos professores conhecimentos específicos, práticas pedagógicas diversificadas, acessíveis e que atendam às singularidades desses estudantes.

Nesse contexto, Silva e Soares (2024, p. 192) compreendem que “a educação não é uma bolha, isolada e alienada das questões sociais, faz-se necessário que o currículo escolar seja repensado para atender os interesses e anseios da comunidade escolar”. Assim, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, em seu Artigo 2º, destaca a promoção e o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação, com vistas ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2025).

Contudo, diante das demandas contemporâneas por uma educação inclusiva que ultrapasse o acesso e alcance a participação e a aprendizagem de todos, torna-se necessário evidenciar e problematizar os limites e as potencialidades da formação continuada de professores da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, questiona-se em que medida tais processos formativos têm contribuído, de fato, para a construção de práticas pedagógicas que se materializem em currículos acessíveis e sensíveis à diversidade.

Assim, coloca-se a seguinte questão norteadora: como a formação continuada de professores da Educação Especial Inclusiva, ancorada na perspectiva do pesquisarCOM, pode contribuir para a implementação de um currículo inclusivo a partir de (re)escritas acessíveis? A partir dessa inquietação, o presente estudo tem como objetivo problematizar a formação continuada de professores da Educação Especial Inclusiva na perspectiva metodológica do pesquisarCOM, analisando suas implicações para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere às (re)escritas acessíveis.

Conforme destaca Moraes (2014, p. 132), em sua carta aos alunos da disciplina de metodologia da pesquisa faz uma lista de coisas que precisam fazer parte do pesquisarCOM:

[...] a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos unidos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las.

Logo, somos convocados a deslocar o lugar tradicional da pesquisa, retirando-a de uma posição meramente descritiva para inscrevê-la como prática viva, relacional e implicada. Ao afirmar o outro como sujeito agente e *expert*, Moraes (2014) rompe com hierarquias historicamente sedimentadas no campo educacional, sobretudo no âmbito da Educação Especial Inclusiva, em que, por muito tempo, os sujeitos foram reduzidos a objetos de intervenção.

Objetivo

Problematizar a formação continuada de professores da Educação Especial Inclusiva na perspectiva metodológica do pesquisarCOM, analisando suas implicações para a construção de práticas curriculares inclusivas, especialmente no que se refere às (re)escritas acessíveis.

Tem-se com objetivos específicos:

Compreender como as oficinas de letramento, desenvolvidas na perspectiva do pesquisarCOM, favoreceram a construção coletiva de saberes docentes no âmbito da Educação Especial Inclusiva.

Analisar as potencialidades das (re)escritas acessíveis como artefatos pedagógicos para a ressignificação das práticas docentes e a promoção de um currículo inclusivo.

Método

A metodologia deste estudo se tece como um caminho sensível e partilhado, em que investigar não é apenas observar, mas aproximar-se, escutar e construir sentidos em conjunto. Trata-se de um recorte da dissertação de Silva (2026), desenvolvida com seis professores da modalidade de Educação Especial, atuantes em uma escola da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, situada no município de Santa Cruz, durante o ano de 2025. Nesse cenário, a pesquisa ganha corpo a partir das experiências vividas e narradas, valorizando os sujeitos não como objetos, mas como protagonistas do processo investigativo.

Como dispositivo metodológico, recorreremos as Oficinas de Letramento (Santos Marques; Kleiman, 2019), concebidas como espaços de diálogo, criação e reflexão, nos quais emergem narrativas, experiências e significados que atravessam o cotidiano escolar. Nesta pesquisa, designamos esse dispositivo didático como Trilhas Acessíveis, conforme apresenta o Quadro 1 – abaixo:

Quadro 1 - Organização das Oficinas de Letramento na escola

Trilha	Objetivo	Metodologia
Trilhar Saberes	Descobrir a CAA na prática educativa	Acolhida ao grupo por meio da dinâmica: “Eu incluo quando...”.
		Momento musical - De todas as cores.
		O que entendemos por CAA? Todas as vozes importam! (vídeo).
		CAA na prática educativa.
		Hora de praticar!
Trilhar Experiências	Explorar livros que falam com todos	Mediando leitura literária.
		Construindo relação de sentido.
		O direito de ler.
		Os livros em Multiformatos.
Trilhar Narrativas	Criar propostas literárias com CAA	Práticas de letramento literário.
		Linguagem simples.
		Conhecer o livro “Contos africanos”.
		(Re)escrita do livro Contos africanos em CAA.

Fonte: Silva (2026).

Essas trilhas foram realizadas durante os momentos destinados ao planejamento escolar coletivo e colaborativo, designados de hora-atividade. Esse momento de planejamento está previsto na Lei Complementar nº 322, de 11 de janeiro de 2006. Essa lei dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos,

Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Norte, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências, mais precisamente o Art. 2, Inciso VI: “hora-atividade: o tempo reservado ao Professor para estudos, planejamento, avaliação, reunião, articulação com a comunidade escolar e outras atividades de caráter pedagógico” (Rio Grande do Norte, 2006, Art. 2º), e hora-atividade, compreendendo encontros de três horas de duração.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), sob registro no CAAE nº 84655124.2.0000.5294, assegurando o rigor ético necessário às investigações que envolvem sujeitos e suas experiências.

Assumindo uma perspectiva que privilegia a construção de saberes na coletividade, a proposta metodológica ancora-se no pesquisarCOM por Moraes (2010), o pesquisarCOM envolve:

[...] pesquisar com o outro implica torná-lo não como “alvo” de nossas intervenções. Não se trata de tornar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador. [...] o outro pode fazer, isto é, ele anuncia que o outro que interrogamos é um expert, ele pode fazer existir outras coisas [...] porque ele abre outras vias de realização para um fenômeno; abre, enfim, uma bifurcação, ali onde parecia haver uma certa ordenação estável das coisas (Moraes, 2010, p. 29).

Assim, a metodologia se constitui como um exercício ético, estético e político de construção coletiva do conhecimento, no qual cada encontro se torna possibilidade de (re)invenção, não apenas da prática pedagógica, mas também dos modos de pesquisar e de habitar a escola inclusiva.

Trilhando narrativas: (re)escritas acessíveis COM os parceiros

A proposta de (re)escrita configurou-se como um desafio na medida em que exigiu escolhas lexicais cuidadosas, de modo a respeitar os princípios da linguagem simples e, ao mesmo tempo, viabilizar representações visuais adequadas nos pictogramas. Essa Oficina de Letramento constituiu-se como um espaço muito aguardado tanto pelos parceiros da pesquisa quanto pela pesquisadora, configurando-se como uma oportunidade concreta de conhecer e construir um novo artefato cultural.

Esses movimentos de construção coletiva foram fundamentais para a compreensão de como elaborar uma linguagem adequada ao público e aos contextos social e cultural nos quais estão inseridos. Cada escolha lexical, o uso de símbolos e os recursos de ampliação do texto, constituíram-se como decisões pedagógicas intencionais, capazes de ampliar os sentidos, mobilizar a imaginação e produzir encantamento diante da narrativa que se construíra.

Figura 1 - Exemplos do livro e da (re)escrita Contos Africanos



Fonte: Silva (2026)

Nota: (início da descrição) à direita da imagem, há quatro exemplares do livro literário Contos Africanos. Ao centro, na parte superior, há dois exemplares da (re)escrita do livro Contos Africanos e, abaixo, há um chaveiro com uma prancha de CAA. À esquerda, há um caderno com a Proposta de Intervenção Pedagógica, ao lado direito do caderno, há um baobá (fim da descrição).

O material foi desenvolvido com recursos de baixa tecnologia, sendo impresso em papel A4 e posteriormente plastificado. É pertinente ressaltar que, até a consolidação da versão final, o material passou por sucessivas reelaborações, totalizando sete versões, as quais envolveram ajustes e ampliações do texto, evidenciando um processo cuidadoso, reflexivo e comprometido com a acessibilidade e a qualidade comunicativa.

Além disso, esse movimento evidenciou a potência do processo formativo ancorado na perspectiva do pesquisarCOM ao promover deslocamentos significativos nas compreensões e práticas dos professores parceiros. Ao se implicarem na produção e (re)escrita de narrativas em CAA, os docentes não apenas ampliaram suas possibilidades de mediação pedagógica, como também passaram a problematizar os modos tradicionais de organização do currículo, frequentemente marcados por práticas homogeneizadoras e pouco acessíveis. Nesse movimento, a formação continuada se configurou como um espaço de escuta, partilha e coautoria, no qual os professores puderam experimentar, refletir e ressignificar suas práticas à luz dos princípios da educação inclusiva.

As implicações desse processo formativo se materializam, sobretudo, na compreensão de que as (re)escritas acessíveis não se restringem a adaptações pontuais, mas constituem um princípio estruturante de um currículo comprometido com a participação de todos os estudantes. Assim, ao trilhar narrativas de forma colaborativa e situada, os professores foram mobilizados a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo,

deslocando-se de uma lógica de adequação para uma perspectiva de criação e invenção pedagógica. Desse modo, a oficina analisada reafirma a formação continuada, na perspectiva do pesquisarCOM, como um elemento sustentador de práticas pedagógicas inclusivas, ao favorecer a construção coletiva de saberes e a reinvenção do fazer docente em direção a uma educação mais acessível e equitativa.

Nesse viés, Fortuna, Júnior e Silva (2018, p. 205) dialogam sobre a importância do pesquisar-com como uma metodologia ancorada na democratização da produção de conhecimentos, ao afirmarem que a pesquisa se baseia “no interesse comum daquilo que precisa ser conhecido e transformado”. É nessa interação, nessa construção coletiva, que se produzem novos conhecimentos e emergem propostas inclusivas. Foi no diálogo entre práticas e teorias, atravessado por nossas experiências, histórias e contextos de inserção, que encontramos motivação e direção para nossas escolhas, ao mesmo tempo em que buscamos responder a inquietações que nos mobilizam.

Portanto, formar-se com o outro é aceitar o convite de caminhar por trilhas onde a diversidade não é desvio, mas o próprio caminho, deslocando o currículo de uma rota rígida para um percurso vivo, tecido a muitas vozes, ritmos e possibilidades. Assim, o pesquisarCOM não apenas amplia as possibilidades de reflexão sobre a prática, mas também fortalece uma cultura formativa que se sustenta na colaboração, na escuta e na transformação contínua dos contextos educativos em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclusão

O presente estudo analisou a formação continuada de professores da Educação Especial Inclusiva na perspectiva metodológica do pesquisarCOM, buscando compreender suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente por meio das (re)escritas acessíveis. Os resultados evidenciam que a formação, quando concebida como um processo colaborativo, situado e articulado à prática docente, favorece a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas comprometidas com a inclusão e com o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

As análises demonstram que as oficinas de letramento constituíram espaços de produção coletiva de saberes, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e reconhecendo os professores como sujeitos produtores de conhecimento. Nesse contexto, as (re)escritas acessíveis deixaram de representar meras adaptações para se configurarem como artefatos pedagógicos e culturais capazes de ressignificar o currículo e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes.

Por fim, o artigo reafirma a importância da formação continuada como estratégia para a consolidação de currículos inclusivos, destacando a literatura acessível como elemento relevante para a promoção da equidade e da participação. Reconhece-se, ainda, que os resultados apresentados não esgotam a temática, mas apontam para a necessidade de continuidade de processos formativos pautados na colaboração, na reflexão crítica e no compromisso ético com a educação inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 2003**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628> Acesso em: 22 abr. 2026.

CARDOSO, E.; MARTINS, D. S.; KAPLAN, L. Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato Acessíveis. In: **Informática na educação: recursos de acessibilidade da comunicação** [recurso eletrônico] / organizadores Gabriela Trindad e Perry, Eduardo Cardoso [e] Cinthia Costa Kulpa; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 95-125, 2019.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: Manzini, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007 p. 25-36.

FORTUNA, C. M.; JÚNIOR, J. R. G.; SILVA, S. S. **EnSiQlopedia das residências em saúde** [recurso eletrônico] / Ricardo Burg Ceccim et al. organizadores. Porto Alegre: Rede UNIDA. 366 p.: il. Série Vivências em Educação na Saúde, 2018. Disponível em: <https://share.google/N6tjEDFJrCmDjLhTt> Acesso em: 19 abr. 2026.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

MORAES, M. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M.; Kastrup, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MORAES, M. Do pesquisarCOM ou de tecer e destecer fronteiras. In: Tavares, G. M.; Moraes, M. & Bernardes, A. G. (Orgs.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia** (pp. 131-138). Vitória: EDUFES, 2014.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Sobre comunicação e linguagem. In: Passerino, L. M.; Bez, M. R. **Comunicação alternativa mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: UFP editora, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI nº 4522, de 27 de setembro de 2024.** Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. Edição Diária: 15.762. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.

SANTOS MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul./dez, 2019.

SILVA, C. F.; CABRAL, F. M. G. Perspectivas contemporâneas sobre o empoderamento da criança negra. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2177>. O Acesso em: 24 dez, 2025.

SILVA, C. F. **Literatura acessível, práticas educativas e comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com e sem autismo.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2026.

SOUSA, C. **E se entrasse numa livraria e pedisse um livro MULTIFORMATO?** III Encontro sobre inclusão em contexto escolar, 2018. Disponível em: <http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf> Acesso em: 11 abr 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional:** conteúdos e natureza dos saberes profissionais dos professores. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA INICIAL A PARTIR DA ROTINA FUNCIONAL

Christiane Medeiros de Lima; Érika Soares de Oliveira Araújo²
¹christiane.1290029@educar.rn.gov.br; ²erikasoaresoliv@yahoo.com.br

¹*Centro de Educação CE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte;*
²*Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.*

Introdução

O processo de inclusão escolar, cada vez mais, tem desafiado os sistemas educacionais à qualificação dos serviços ofertados e estruturação dos espaços educativos para assegurar a participação, aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência.

Quando se trata da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social e ao padrão restrito e repetitivo de comportamento tornam esse processo mais desafiador, exigindo dos professores planejamento intencional e rede de colaboração para estruturar o ensino e a comunicação em ambiente escolar.

Conforme apontam Togashi e Walter (2020), dado as dificuldades de comunicação oral dos estudantes com TEA, é possível prever estratégias de intervenção para que sejam compreendidas e possam se expressar por meio da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA).

A Comunicação Alternativa e Ampliada é compreendida como um conjunto de recursos, estratégias e práticas que favorecem a comunicação de pessoas com necessidades complexas de comunicação. Segundo Deliberato, Gonçalves e Macedo (2009), a CAA envolve não apenas o uso de símbolos ou equipamentos, mas também a organização de contextos, parceiros comunicativos e oportunidades reais de interação. Dessa forma, a prancha não deve ser entendida apenas como um material visual, mas como parte de um sistema de comunicação que precisa ser utilizado em situações significativas para a criança.

De acordo com Deliberato (2017), a Comunicação Alternativa na escola deve favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de linguagem, possibilitando que o estudante participe das atividades, interaja com outras pessoas e tenha maior autonomia para expressar suas intenções. Assim, a CAA não deve ser utilizada apenas como um recurso para responder perguntas, mas como uma forma de promover comunicação espontânea, participação social e inclusão.

Nunes e Walter (2016) também destacam que a implementação da CAA com alunos com deficiência deve partir das necessidades reais do estudante, considerando seus contextos de vida, suas formas atuais de comunicação, seus interesses, suas habilidades e os parceiros que participam de sua rotina. Por isso, a proposta pensada para Moisés foi construída a partir de situações concretas, como o café da manhã, o almoço e a rotina diária, no intuito de tornar o recurso mais funcional e próximo da realidade dele.

Objetivo

Nesse contexto, o objetivo deste estudo consiste em apresentar uma proposta inicial de Comunicação Alternativa e Ampliada de baixa tecnologia para ampliar as possibilidades comunicativas de uma criança com TEA em situações funcionais da rotina familiar. De forma específica buscou-se: caracterizar as necessidades comunicativas da criança; identificar situações funcionais da rotina que demandam apoio comunicativo; selecionar vocabulário inicial para composição das pranchas; descrever estratégias de mediação para o uso do sistema por parceiros comunicativos.

Método

O presente estudo resultou da participação na disciplina de Tecnologia Assistiva, ministrada pela Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes, no semestre de 2026.1 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, estruturado em cinco fases distintas, que envolveu a coleta de dados já realizada (Fases 1 a 4) e a intervenção a ser implementada no contexto familiar (Fase 5), conforme o cronograma a seguir:

Quadro 1 - Cronograma de etapas da pesquisa

Fase	Descrição da Etapa	Período/ Previsão	Status/ Situação
Fase 1	Caracterização do caso	Maio de 2026	Realizada
Fase 2	Coleta de vídeos em momentos diversos da rotina escolar	Maio e Junho de 2026	Realizada
Fase 3	Avaliação comunicativa do aluno e análise do contexto onde ela ocorre	Junho de 2026	Realizada
Fase 4	Planejamento do sistema de comunicação	Junho de 2026	Realizado
Fase 5	Implementação do sistema no contexto familiar e escolar	Junho e Julho de 2026	Programada

Fonte: elaboração própria

O sujeito desta pesquisa foi uma criança, identificada como Moisés, 6 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, com necessidade de apoio substancial e sem frequentar nenhum atendimento específico da área da saúde. Matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, e no Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado numa escola da Rede Municipal de Natal. Frequenta ainda o AEE no Centro Estadual de Educação Especial.

No que se refere à sua comunicação, observou-se um comprometimento severo, caracterizado pela ausência total de comunicação funcional. Moisés não apresenta linguagem verbal e até o momento não havia sido apresentado à comunicação Alternativa e Ampliada. Importante destacar que não se comunica de maneira funcional nem mesmo com familiares próximos, como sua mãe, o que evidencia limitações significativas em suas possibilidades de expressão e interação social.

Apesar de regularmente matriculado na escola, Moisés permaneceu sem frequentar, até o término desta pesquisa, julho de 2026, devido à falta de estagiário na turma. Tal ausência foi justificada pela escola, em função da necessidade de suporte diante das dificuldades de atenção às atividades propostas e de comunicação.

Considerando a impossibilidade de observação sistemática das suas necessidades específicas e barreiras existentes para sua participação no contexto escolar, optou-se em observá-lo na sua residência.

De acordo com o relato familiar, a criança apresentou desenvolvimento considerado típico até aproximadamente 1 ano e 2 meses de idade. Após esse período, iniciaram-se episódios frequentes de choro intenso, acompanhados de sinais de regressão no desenvolvimento. Recebeu diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista aos 3 anos de idade. Apresenta comportamento afetuoso com pessoas próximas, mostrando-se carinhoso e tranquilo. Em alguns momentos, evidencia dificuldades nas interações sociais, especialmente na manutenção da atenção e engajamento. Demonstrou interesse por atividades que envolvem água, objetos coloridos e músicas.

A comunicação ocorre predominantemente de forma não verbal, utilizando gestos como apontar ou conduzir o adulto até o que deseja. Em momentos de maior necessidade, utilizou algumas palavras isoladas, como "água", "abrir" e "mamãe". Também apresentou vocalizações e canto de músicas, ainda que nem sempre com função comunicativa clara.

O estudante apresenta comportamentos de autorregulação como deitar-se no chão, pular, correr e balançar as mãos. Em situações estressantes, manifesta crises de choro. Os possíveis gatilhos incluem ambientes com excesso de estímulos, como muitos sons ou grande quantidade de informações sensoriais.

Realiza alimentação de forma independente. Para outras atividades de vida diária, como higiene e cuidados pessoais, ainda necessita de apoio.

Para construção dos dados, os instrumentos de coleta e análise de incluíram: roteiro para descrição do perfil da criança; registros audiovisuais com duração aproximada de três minutos, para captar episódios de interação da criança na rotina familiar; observação com base numa tabela de registro, para descrever cada situação interacional, considerando o contexto, os parceiros comunicativos, às formas de comunicação utilizadas e o nível de participação da criança.

Resultados e Discussões Preliminares

A proposta de CAA para Moisés justifica-se pela necessidade de ampliar sua participação comunicativa em diferentes momentos da rotina. As pranchas foram pensadas para possibilitar a expressão dos seus desejos, escolhas e necessidades básicas, principalmente em situações de alimentação, higiene, brincadeira, descanso e interação familiar.

O sistema proposto para aplicar com Moisés caracteriza-se como um sistema de CAA de baixa tecnologia. As pranchas de baixa tecnologia apresentam vantagens importantes para o início da intervenção, pois são acessíveis, de baixo custo, fáceis de confeccionar, transportar e utilizar nos diferentes ambientes da criança. Além disso, permitem que familiares, professores, terapeutas e demais parceiros comunicativos aprendam a utilizar o recurso de forma gradual, favorecendo a mediação da comunicação.

Com isso, optou-se por elaborar três pranchas impressas, compostas por imagens e palavras para: o café da manhã, o almoço e a rotina diária. As pranchas apresentam imagens associadas a palavras escritas em letra maiúscula e estão organizadas em formato de grid, favorecendo a localização visual dos símbolos e a construção de mensagens simples. O planejamento das pranchas seguiram as fases descritas a seguir:

A) organização do vocabulário inicial: elaborado a partir de situações da rotina de Moisés para favorecer o uso funcional do recurso. Na escolha dos símbolos considerou-se os momentos em que ele precisava estabelecer comunicação, tais como: alimentação, higiene, brincadeira, descanso e interação com familiares. Na prancha "Café da manhã", foram incluídos os símbolos "eu", "quero", "pão", "queijo", "suco", "biscoito" e "água". Na prancha "Almoço", aparecem os símbolos "eu", "quero", "macarrão", "arroz", "feijão", "arroz de leite" e "água". Já na prancha "Rotina", foram inseridos símbolos relacionados a ações e necessidades cotidianas, como "beber água", "comer", "ir ao banheiro", "tomar banho", "passear", "brincar", "ver a vovó" e "dormir".

Figura 1 - Prancha do almoço



Fonte: Elaboração própria.

B) seleção de mensagens: realizada com base nas funções comunicativas consideradas prioritárias para o início do uso da CAA, visando favorecer: a solicitação, a escolha, a expressão de necessidades e a participação em situações da sua rotina.

C) tipos de símbolos utilizados: foi adotado símbolos visuais compostos por imagens e palavras escritas em letra maiúscula. Há uso de desenhos, imagens de objetos e representações visuais de ações da rotina, e a imagem representativa dele foi feita com a ajuda da IA. Essa combinação favorece a compreensão da criança, principalmente quando ela ainda se encontra em processo inicial de desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

O uso de imagens associadas à palavra escrita foi mantido porque, no PECS-Adaptado, os cartões de comunicação contendo o sistema gráfico devem ser acompanhados pela escrita/legenda, favorecendo a identificação do símbolo pelos parceiros comunicativos e a nomeação dos itens representados (Walter, 2017). Além disso, Beukelman e Light (2020) indicam que os displays de CAA em grid frequentemente apresentam fotografias ou desenhos associados a rótulos

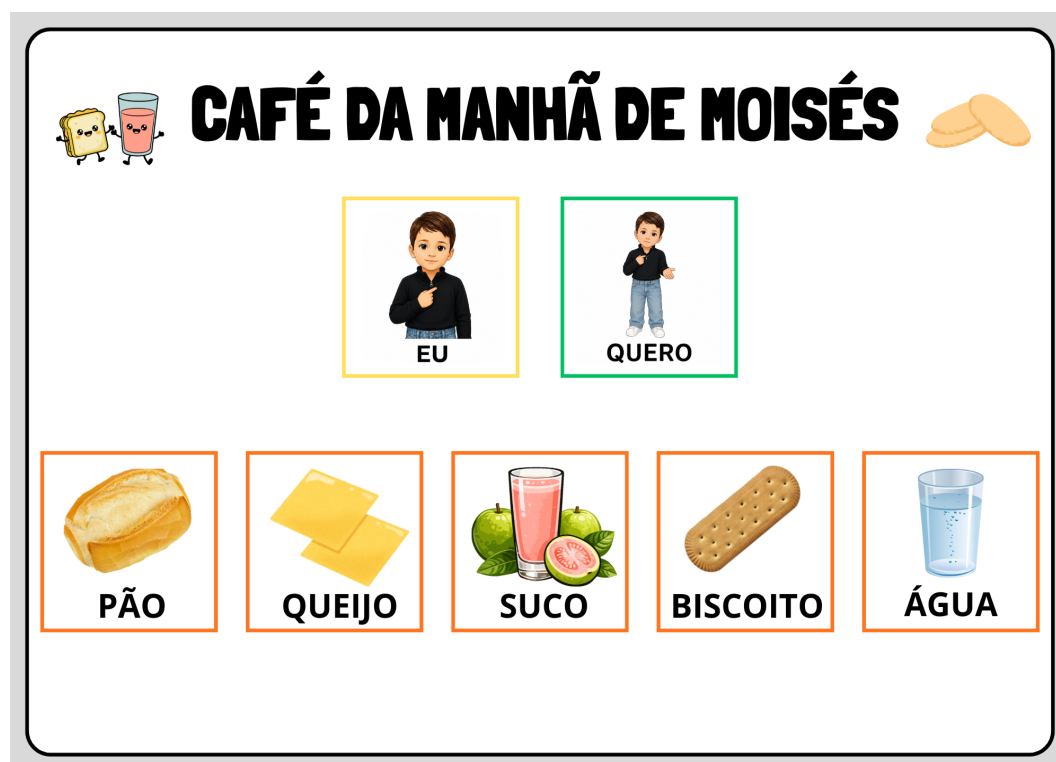
escritos, podendo ampliar a exposição da criança à palavra escrita, sem que a leitura seja uma exigência para o uso funcional da prancha.

De acordo com Light et al. (2019), o design dos displays de CAA deve considerar o tamanho dos símbolos, o contraste, o espaçamento, a organização visual e a complexidade das imagens. Nas pranchas de Moisés, utilizou-se fundo limpo, imagens grandes, palavras em destaque e distribuição organizada, favorecendo o acesso visual e a identificação dos símbolos.

D) estruturação da prancha e organização em grid: organizadas em formato de grid, ou seja, em uma estrutura visual com espaços definidos para cada símbolo. O grid favorece a previsibilidade, a localização dos símbolos e a aprendizagem da posição de cada item na prancha. Essa organização é importante porque, com o uso contínuo, a criança pode começar a memorizar onde cada símbolo está localizado, tornando a comunicação mais rápida e eficiente.

A estrutura das pranchas de Moisés apresenta, na parte superior, os símbolos “eu” e “quero”, que funcionam como base para a construção de mensagens. Abaixo, aparecem os símbolos específicos de cada contexto, como alimentos na prancha do café da manhã e do almoço, e ações na prancha da rotina. Essa organização permite que ele combine os símbolos para expressar mensagens simples, como “eu quero água” ou “eu quero brincar”.

Figura 2 - Prancha do café da manhã



Fonte: elaboração própria.

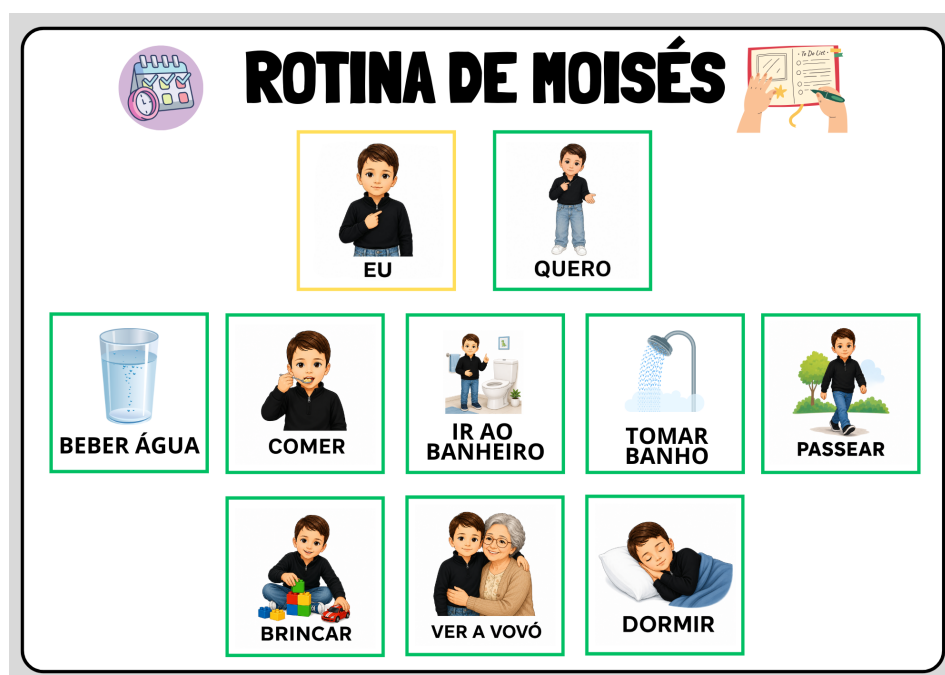
Segundo Beukelman e Light (2020), a organização dos sistemas de CAA deve considerar a forma como o usuário acessa a informação, a facilidade de localização dos símbolos e a possibilidade de expansão do vocabulário. Por isso, a proposta utiliza uma organização simples e funcional, adequada para o início do uso da CAA.

A estruturação em grid também dialoga com as orientações de Deliberato (2017), ao considerar que a comunicação alternativa deve ser planejada de acordo com as habilidades comunicativas e de linguagem da criança, respeitando suas possibilidades de compreensão, acesso e participação. Assim, as pranchas de Moisés foram organizadas com poucos símbolos por página, imagens amplas e categorias relacionadas à rotina.

E) estratégias de uso da prancha: Para que a prancha seja efetiva, é necessário que ela seja utilizada em situações reais de interação. O adulto deve apresentar a prancha durante a rotina, apontar para os símbolos enquanto fala e modelar o uso da comunicação, sem exigir que Moisés responda imediatamente.

Durante o café da manhã, por exemplo, a mãe pode apontar para os símbolos e dizer: "você quer pão ou biscoito?". No almoço, pode oferecer escolhas entre os alimentos disponíveis. Na rotina diária, pode utilizar a prancha para antecipar atividades, perguntar o que ele deseja fazer ou ajudá-lo a expressar necessidades, como ir ao banheiro ou brincar.

Figura 3 - Prancha da rotina



Fonte: elaboração própria.

Nunes e Walter (2016) destacam que os parceiros comunicativos têm papel essencial na implementação da CAA. Portanto, familiares, professores e terapeutas precisam ser orientados a usar a prancha de forma constante, respeitando o tempo de resposta da criança e valorizando qualquer tentativa comunicativa.

Conclusões Preliminares

O sistema proposto apresenta-se como um recurso acessível e funcional, que poderá ser utilizado por ele em diferentes ambientes, com a mediação de familiares, professores e terapeutas. A proposta também permite ampliação gradual, tanto em relação ao vocabulário quanto às formas de acesso e aos recursos tecnológicos utilizados.

Dessa forma, compreende-se que a prancha de comunicação não é apenas um material de apoio visual, mas parte de um sistema de comunicação que precisa ser planejado, ensinado, utilizado e constantemente avaliado. Seu uso deve favorecer a autonomia, a participação e a inclusão de Moisés nos diferentes contextos de sua vida cotidiana.

As pranchas apresentadas constituem uma proposta inicial e podem ser ampliadas progressivamente. Em uma próxima etapa, recomenda-se incluir símbolos que permitam maior variedade de funções comunicativas, como recusar, pedir ajuda, expressar dor, indicar sentimentos, comentar e responder perguntas.

Sugere-se acrescentar símbolos fixos em todas as pranchas, como: “não quero”; “mais”; “acabou”; “ajuda”; “dor”; “sim”; “não”; “feliz”; “triste”; “cansado”.

A inclusão desses símbolos favorecerá uma comunicação mais ampla, pois ele poderá não apenas solicitar objetos ou atividades, mas também expressar sentimentos, desconfortos, preferências e recusas. Essa ampliação está de acordo com a perspectiva de Deliberato, Gonçalves e Macedo (2009), ao compreender a CAA como um sistema dinâmico, que deve ser ajustado às necessidades comunicativas do usuário e aos diferentes contextos de participação.

Referências

BEAN, A.; CARGILL, L. P.; LYLE, S. **Framework for selecting vocabulary for preliterate children who use augmentative and alternative communication**. American Journal of Speech-Language Pathology, v. 28, p. 1000-1009, 2019.

BEUKELMAN, D.; LIGHT, J. Vocabulary selection and message management. In: BEUKELMAN, D.; LIGHT, J. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020. cap. 5.

BEUKELMAN, D.; LIGHT, J. Organization. In: BEUKELMAN, D.; LIGHT, J. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020. cap. 6.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e de linguagem**. Marília: Oficina Universitária, 2017.

LIGHT, J.; WILKINSON, K. M.; THIESSEN, A.; BEUKELMAN, D. R.; FAGER, S. K. **Designing effective AAC displays for individuals with developmental or acquired disabilities: state of the science and future research directions**. Augmentative and Alternative Communication, v. 35, p. 42-55, 2019.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Catia Crivelenti de Marins. **Comunicação alternativa para alunos com deficiência: diretrizes e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do Currículo Funcional Natural destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. In: NUNES, L. R. D. P., ed. **Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 89-111. ISBN: 78-65-8794910-9. <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0005>.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 311-332.

BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. (org). In: BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020.

WORKSHOP SOBRE LINGUAGEM SIMPLES: UM ESTUDO PILOTO

Raíssa Luana Figueiredo de Oliveira Marques; Eduardo José Manzini; Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
raissa.luana.uf@gmail.com; eduardo.manzini@unesp.br; ritam.ppgedufnr@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

Introdução

A linguagem simples se conceitua como uma estratégia de escrita e acessibilidade comunicativa (Sousa; Cardoso; Andrade, 2024). Essa estratégia objetiva simplificar a linguagem para que o leitor consiga, de forma autônoma, ler a mensagem, encontrar as informações que precisa e usá-las, conforme propõe o Projeto de Lei 6.256/2019. Além disso, também é entendida como uma causa social, visto que todos têm direito ao entendimento de informações (Cardoso; Viaro; Andrade, 2024).

Atualmente, há uma diversidade quanto a nomenclaturas utilizadas para se tratar sobre linguagem simples dentro das literaturas. É possível encontrá-la também com terminologias como linguagem clara, escrita simples, linguagem cidadã entre outros (Sousa; Cardoso; Andrade, 2024).

Apesar de termos marcos legais voltados a linguagem simples apenas recentemente, já existem ações sobre ela desde o século XIV (Sousa; Cardoso; Andrade, 2024).

A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) ao tratar sobre o conceito de acessibilidade inclui a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia também quanto à informação e comunicação (Brasil, 2015). A linguagem simples, ao buscar em seus princípios escrever de modo que o público leitor compreenda um texto a ponto de saber como usar essa informação, procura exatamente trazer essa independência leitora.

Apesar de não ter relação direta com a área educacional, a Lei de acesso à informação é um dos marcos legais que se conectam com os princípios da linguagem simples, visto que, em seu artigo 5º traz que as informações precisam ser transparentes, claras e de fácil compreensão (Brasil, 2011).

Utilizar a linguagem simples é uma forma de privilegiar o acesso à informação para todos (Gomes *et al.*, 2021). Podem ser beneficiados, pelo uso de linguagem simples, especialmente: Pessoas com baixa escolaridade; em processo de aprendizagem; que não dominam a língua local e Pessoas com transtornos como dislexia e déficit de atenção e hiperatividade.

Nos últimos anos, a linguagem simples tem se mostrado também uma possível aliada para a área da Educação Especial (Souza, 2022). Quando pensamos, por exemplo, em pessoas com deficiência intelectual, que são públicos da Educação Especial e muitas vezes possuem desafios específicos na comunicação, utilizar a linguagem simples pode ser um potencializador para que suas habilidades sejam desenvolvidas (Souza, 2022).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que a linguagem simples seja inserida no contexto de sala de aula e alcance os estudantes. Afinal, o professor como mediador do conhecimento, por meio da sua comunicação pode facilitar ou dificultar o entendimento dos estudantes com ou sem deficiência, pois, ao refletir sobre práticas mais inclusivas para os estudantes com deficiência, os estudantes sem deficiências também são beneficiados (Magalhães e Neri, 2016).

De acordo com a pesquisa de Souza (2022), ainda são poucos os professores que têm conhecimento sobre a linguagem simples. Logo, evidencia-se a necessidade de investir em formações de professores que destacam o conhecimento e aplicação da linguagem simples.

Assim, investir em um workshop sobre linguagem simples para estudantes da graduação em pedagogia, é possibilitar que a expansão desses conhecimentos ultrapasse as paredes da academia.

Objetivo

O objetivo do estudo foi examinar o emprego de uma metodologia com foco na autoavaliação de um *workshop* sobre linguagem simples por estudantes de pedagogia.

Método

O presente trabalho contextualiza-se em um momento de formação e ocorreu nos anos finais de um curso de pedagogia. Ele refere-se a um projeto piloto referente à dissertação da primeira autora. Enquadra-se em uma pesquisa de intervenção educacional a partir de um *workshop* ministrado a um grupo de seis estudantes de pedagogia.

O primeiro procedimento foi elaborar o curso a partir da literatura disponível sobre o tema Linguagem Simples. Os conteúdos apreendidos da literatura foram concretizados na forma de slides e exercícios práticos que usavam linguagem simples. O *workshop* foi composto por cinco módulos:

- Linguagem simples: por que utilizar no contexto escolar?
- Organização de texto em linguagem simples;
- Escolha de palavras e clareza de vocabulário;
- Legibilidade de textos nos recursos pedagógicos;
- Uso dos recursos visuais

Os slides deram origem aos instrumentos de avaliação que foram utilizados antes e após cada módulo. O conteúdo dos slides foi analisado e transformado em enunciados com cinco alternativas de resposta, como demonstrado a seguir:

A respeito da conceituação sobre linguagem simples, como você avalia o seu conhecimento:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório () Muito insatisfatório

Ao início do curso o instrumento de autoavaliação era apresentado aos estudantes e, após responderem, procedia-se com as aulas utilizando os slides. Ao final da aula, o mesmo instrumento de autoavaliação era novamente apresentado e respondido.

Essa metodologia possibilitou uma análise comparativa sobre a autoavaliação antes e após o curso. Metodologicamente, o presente estudo fundamentou-se em trabalho desenvolvido por Wellichan (2022).

As respostas aos enunciados do instrumento trazem uma escala de cinco itens que foram convertidos em pontos, da seguinte forma:

- (5) Muito satisfatório
- (4) Satisfatório
- (3) Pouco satisfatório
- (2) Insatisfatório
- (1) Muito insatisfatório

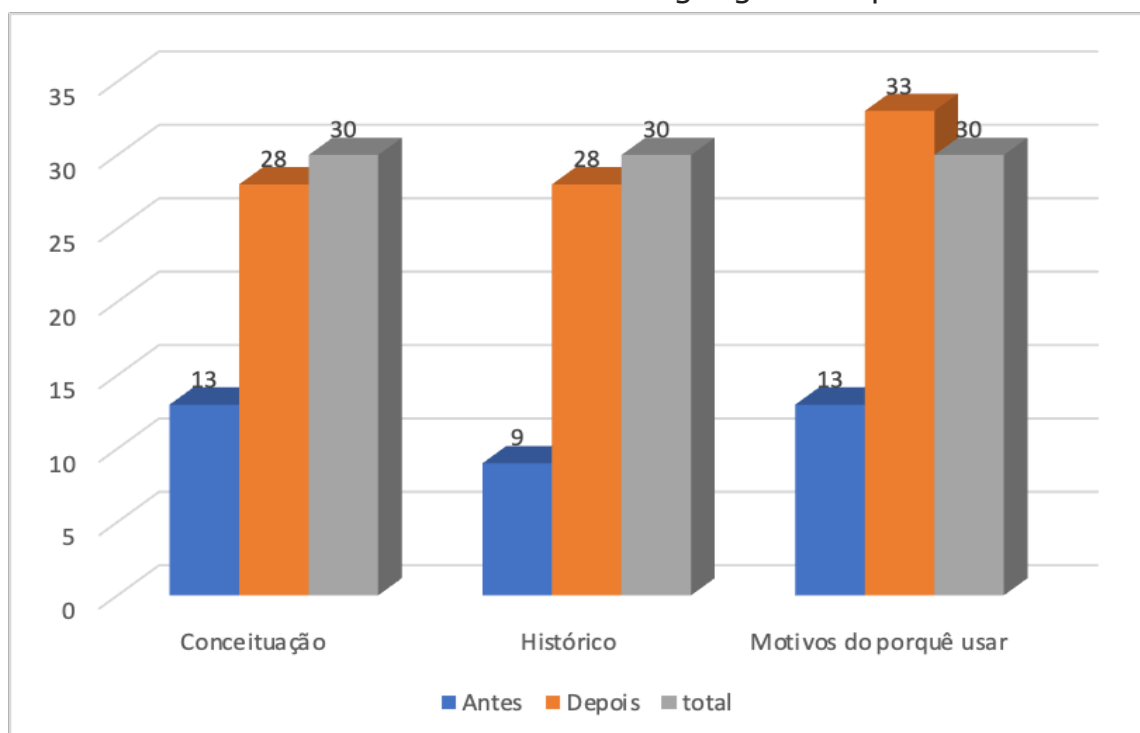
Esses pontos deram a origem aos gráficos apresentados na seção a seguir. O critério foi somar as notas obtidas de cada um dos participantes para comparar as pontuações do grupo antes e após o *workshop*. Será possível notar que não houve uma constância quanto a quantidade de participantes em cada módulo, variando entre cinco, sei e sete estudantes. Dessa forma, a nota máxima para cada enunciado também variou entre 25, 30 e 35.

Resultados e Discussão

Em cada módulo *workshop*, o quantitativo de participantes variou entre cinco a sete pessoas. No entanto, essa variação não trouxe prejuízos quanto à análise dos resultados.

No primeiro encontro, foi aplicado o módulo com o tema “Linguagem simples: por que utilizar no contexto escolar?”. Observa-se que a princípio os participantes demonstraram pouco conhecimento prévio quanto à conceituação, histórico e motivação para o uso da linguagem simples. Os resultados do gráfico a seguir indicam um crescimento no conhecimento sobre os conteúdos após a aplicação do módulo.

Gráfico 1 - Módulo sobre linguagem simples



Fonte: elaboração própria (2026).

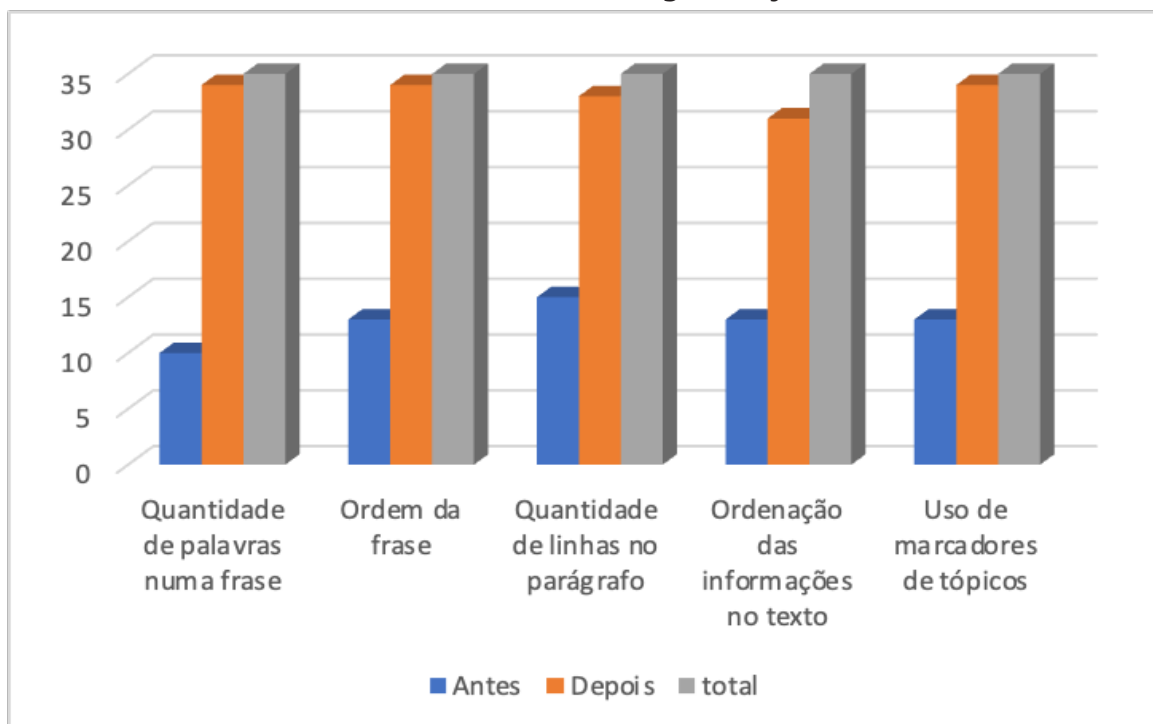
Os dados sugerem que os participantes conseguiram com o módulo entender o que é linguagem simples, conhecer sobre o histórico da linguagem simples até aqui e, principalmente, compreender a importância do uso da linguagem simples no contexto escolar.

Uma observação importante na análise desses dados refere-se ao ponto destacado como "motivos do porquê usar". Nota-se que o quantitativo do conhecimento pós módulo ultrapassou o total de pontos esperado. Esse fato se deu por uma falha no formulário. A situação nos levou a corrigir a falha nos módulos seguintes.

Chama atenção o item sobre o "histórico" demonstrar ser o mais sensível em conhecimento prévio. Esse dado reforça o que Souza (2022) já apontava em sua pesquisa sobre a baixa difusão da linguagem simples.

No segundo encontro, dialogamos sobre a organização de textos em linguagem simples. Assim como no módulo anterior, os dados indicam que os participantes chegaram ao encontro com um conhecimento prévio sobre o assunto insatisfatório. Nota-se, no gráfico a seguir, que em todos os itens houve um crescimento no nível de conhecimento, aproximando-se consideravelmente do total de pontos permitidos.

Gráfico 2- Módulo sobre organização textual



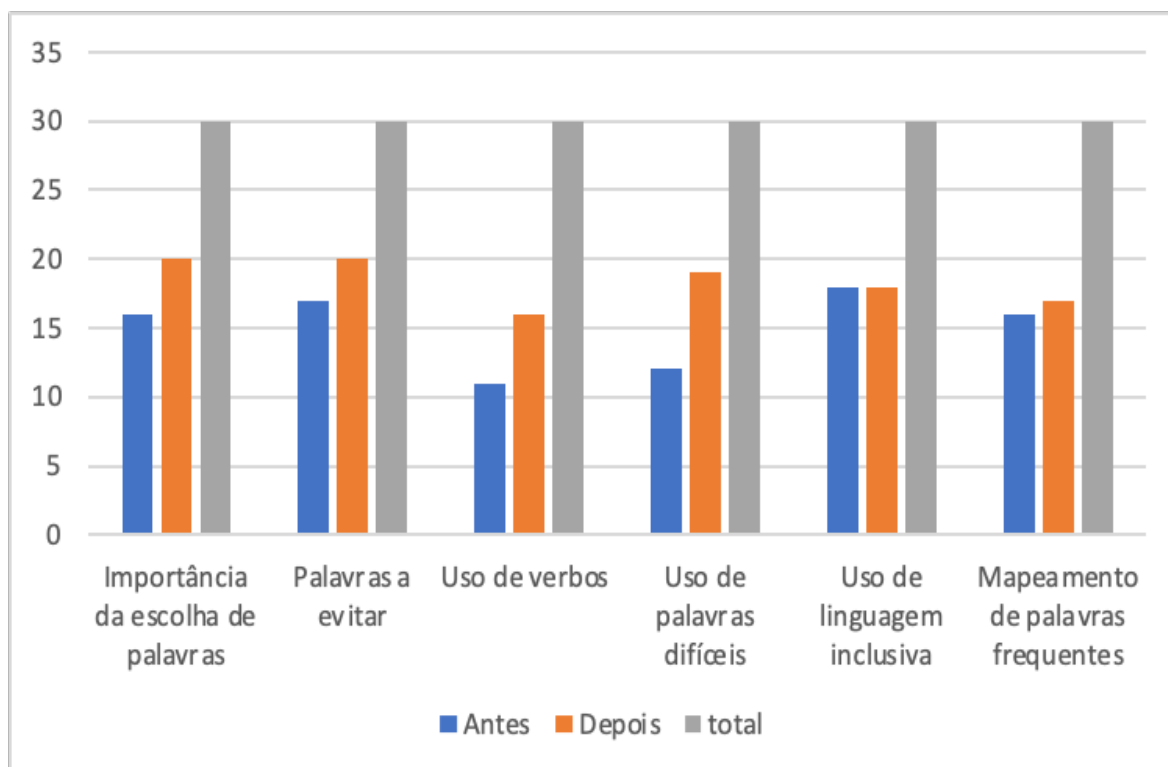
Fonte: elaboração própria (2026)

Diferente do módulo anterior, que era mais conceitual, o Módulo 2 foi voltado para habilidades mais técnicas e práticas. Apesar disso, percebe-se que os participantes demonstraram entender a aplicação dessas técnicas, visto que há um crescimento uniforme nos resultados.

Ainda assim, entre os itens abordados, a ordenação de informações no texto, ficou abaixo dos outros itens. Esse fato talvez indique que esse ponto, comparado aos outros, foi mais abstrato para o entendimento dos participantes, por ser algo mais subjetivo, do que técnico.

No terceiro encontro, o módulo foi sobre a escolha de palavras e vocabulário. Esse também é um módulo que integrou conteúdos conceituais e técnicos. Além disso, foi o módulo que mais teve itens avaliados, como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Módulo sobre a escola de palavras e vocabulário



Fonte: elaboração própria (2026).

Ao analisar os resultados do Módulo 3, nota-se que nele houve uma variação maior entre o conhecimento antes e depois e que foi até então o módulo que menos chegou próximo ao máximo total de pontos permitidos. Observa-se que os participantes já chegaram demonstrando um certo conhecimento principalmente no tocante à importância do uso de linguagem inclusiva, palavras a evitar, importância da escolha de palavras e mapeamento de palavras frequentes.

No entanto, os dados indicam que não houve um crescimento tão acentuado no conhecimento como nos módulos anteriores. Esse fato pode se dar pelo conhecimento que já era existente, pela falta de compreensão do que foi explicado ou por pensamentos já pré-estabelecidos.

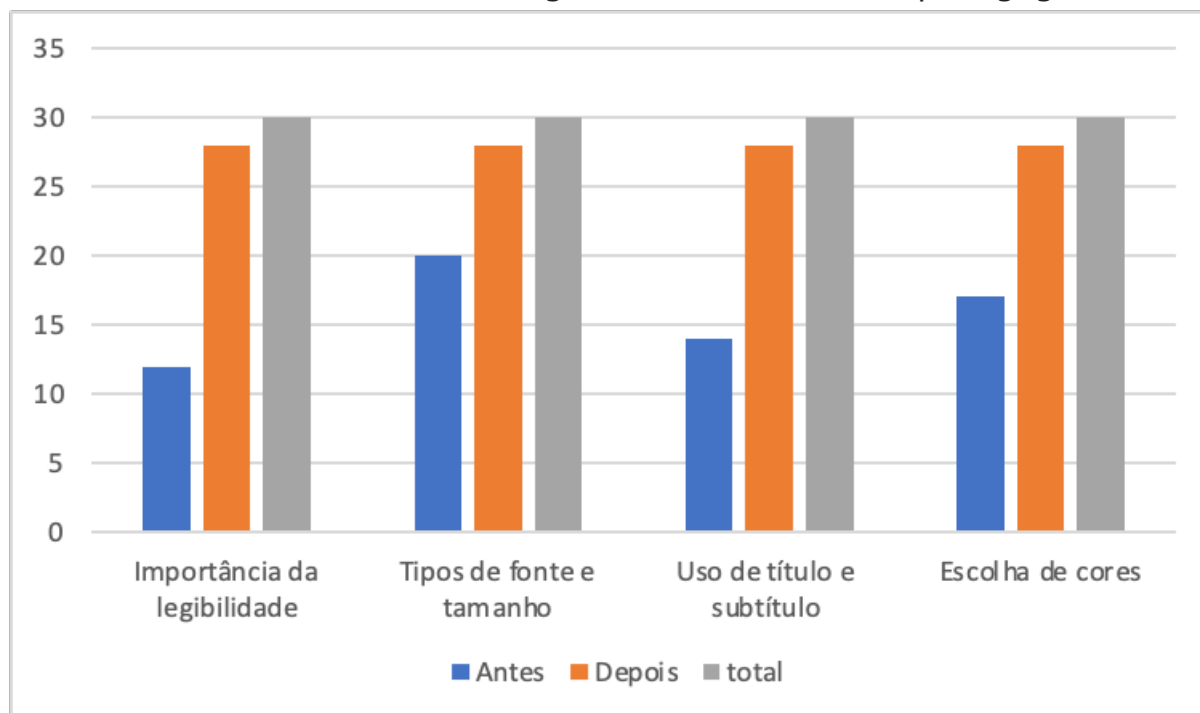
Um exemplo disso é que o item sobre o uso de linguagem inclusiva não teve alteração de pontuação. Ele se manteve em 18 pontos antes e depois do módulo. Isso pode indicar que o uso da linguagem inclusiva, por ser um tema mais amplo que pode ser encontrado nos estudos da pedagogia e não restrito ao estudo sobre linguagem simples, já traz uma certa familiaridade aos participantes.

Outro exemplo é que ao tratar sobre palavras a evitar especificamente ao uso de siglas, houve perguntas que demonstraram resistência. Alguns participantes consideravam mais fácil utilizar sigla do que a nomenclatura completa. Isso ocorreu mesmo após a explicação de que o uso da sigla requer

ativação de conhecimento de mundo, memorização e quebra de fluxo leitor, além do desafio de encontrar siglas iguais com definições diferentes.

No quarto encontro, o módulo aplicado foi sobre legibilidade de textos em recursos pedagógicos. De forma geral, percebe-se que houve um padrão quanto ao crescimento do conhecimento, pois todos os itens chegaram à pontuação final de 28 pontos, sendo 30 o máximo permitido.

Gráfico 4 - Módulo sobre legibilidade em recursos pedagógicos



Fonte: elaboração própria (2026).

Nesse módulo observa-se que os conhecimentos prévios dos participantes não seguiram uma uniformidade. Ou seja, nos itens sobre importância da legibilidade e uso de título e subtítulos eles demonstraram ter um baixo conhecimento anterior, já sobre o tipo e tamanho de fonte a usar e a escolha de cores demonstraram já ter uma certa proximidade do conteúdo.

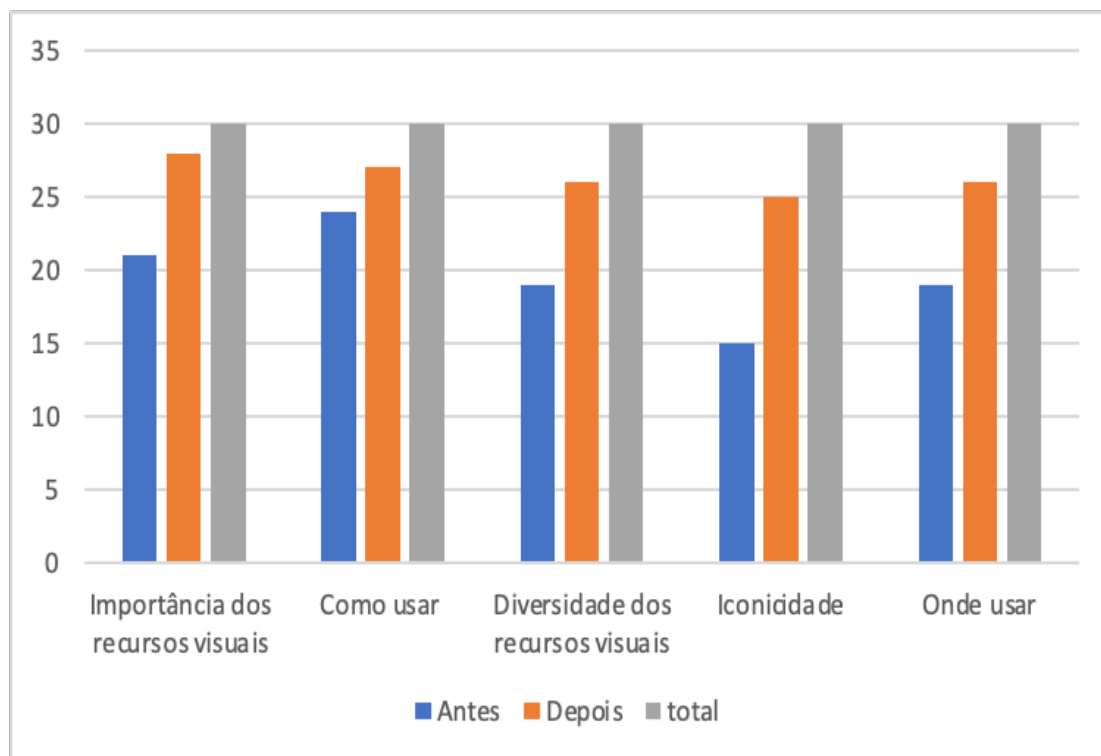
Algo que chama atenção é que o item sobre a legibilidade inicialmente foi o que expressou conhecimento mais baixo com 12 pontos. Uma possibilidade para isso é que alguns participantes sequer conheciam o conceito de legibilidade. Após as intervenções, o item demonstrou aumento.

Outro fato que chama a atenção é que a proximidade do conhecimento sobre as fontes e as cores talvez possa ser justificada pela necessidade constante de escrever trabalhos, tanto em documentos como em slides, na própria graduação.

Ao final, apesar das lacunas no conhecimento prévios dos participantes, os dados sugerem que o módulo conseguiu alcançar um nível alto em conhecimento, cumprindo o seu propósito.

No último módulo, o assunto tratado foi sobre o uso dos recursos visuais. Observa-se, conforme o gráfico a seguir, que esse foi um módulo em que os participantes já chegaram com elevado nível de conhecimento prévio na maioria dos itens, e ainda assim, demonstraram-se avanços no conhecimento sobre eles.

Gráfico 5 - Módulo sobre os recursos visuais



Fonte: elaboração própria (2026).

Ao analisar os dados do gráfico 5, percebe-se que o único item em que os participantes chegaram com um grau de desconhecimento foi sobre a iconicidade de imagens, o que remete à mesma situação que ocorreu no módulo anterior sobre legibilidade. Mesmo com o crescimento do conhecimento sobre o item, ele ainda foi o que ficou com menor pontuação com 25 pontos.

Sobre os outros itens, acredita-se que sejam conteúdos mais familiares por provavelmente fazer parte do cotidiano dos participantes, pois são itens que se referem ao porquê, como usar e como não usar os recursos visuais. Ainda assim, aparentemente o estudo dentro do módulo sobre esses itens foi importante, pois as pontuações chegaram mais próximas do total de 30 pontos.

Conclusão

De modo geral, a análise dos resultados dos cinco módulos do *workshop* sugere que houve um crescimento no conhecimento dos participantes acerca da linguagem simples, embora tenha sido em níveis diferentes em cada um deles. Dessa forma, pode-se dizer que a aplicação e avaliação do workshop como piloto

de um curso que será realizado com professores atuantes nos anos iniciais foi de grande pertinência não só para o conhecimento dos participantes, mas também para o aprimoramento do curso futuro.

Os resultados indicam que mesmo um piloto de um curso pode trazer proximidade dos participantes quanto à importância sobre o uso da linguagem simples. Dessa forma, esse resultado também reforça a necessidade de um olhar formativo voltado para essa questão, expandindo o conhecimento dos profissionais, para que assim consigam deixar o ambiente escolar mais acessível em sua comunicação por meio da linguagem simples.

Cabe mencionar que o *workshop* contou com participantes estudantes do curso de pedagogia, diferentemente do público da próxima etapa, que são professores já experientes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, espera-se que os resultados deste *workshop* piloto sejam essenciais para direcionar os ajustes necessários no planejamento e aplicação da pesquisa em sua etapa seguinte.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.256**, de 3 de dezembro de 2019. Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1840407&filename=PL%206256/2019. Acesso em: 4 jun. 2026.

CARDOSO, Eduardo; VIARO, Felipe Schneider; ANDRADE, Fabrício Dias de. **Recomendações para o desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples**. Revista de Gestão e Secretariado, São José dos Pinhais, v. 15, n. 10, p. 1-20, 2024.

GOMES, Rafael Peduzzi; CARDOSO, Eduardo; CORRÊA, Ygor; SPOHR, Fúlvia; RIBEIRO, Vinicius Gadis. **A escrita simples como estratégia de acessibilidade para a divulgação científica. Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 9, n. 2, p. 215-228, 2021. DOI: 10.17564/2316-3801.2021v9n2p215-228

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. **Participação e exclusão no currículo escolar: a deficiência como marca definidora das (in)capacidades dos estudantes**. Comunicações, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 311-333, 2016. Número Especial. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-121X2016000400311&script=sci_abstract Acesso em: 4 jun. 2026.

SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de; CARDOSO, Eduardo; ANDRADE, Fabrício Dias de. **Diretrizes para o uso de Linguagem Simples:** pesquisa e desenvolvimento no Brasil e em Portugal. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Marília, v. 25, n. 2, p. 407-422, jul./dez. 2024.

SOUZA, Felipe Lucas de. **A Linguagem Simples no atendimento educacional especializado favorecedora da inclusão escolar.** 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. **Atendimento a usuários com deficiência:** contexto e formação de equipes em bibliotecas universitárias. 2022. Tese (Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Marília, 2022.

DA TEORIA À PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Aline Pinto de Abreu Malheiros¹; Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa²;
Dhenner Dominick Santiago A. Angelo³
mabreu.pm@gmail.com

^{1;2} Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ)

³ Colégio Pedro II

^{1;2;3} Prefeitura Municipal de Rio das Ostras

Introdução

A consolidação da Educação Inclusiva nas últimas décadas tem impulsionado mudanças significativas nas políticas públicas e nas práticas educacionais brasileiras, reafirmando o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em escolas comuns. Entretanto, garantir a matrícula não assegura, por si só, uma educação efetivamente inclusiva. A permanência com qualidade pressupõe a eliminação de diferentes barreiras que dificultam a participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, dentre elas as barreiras comunicacionais.

A comunicação se constitui como um dos principais mediadores das relações humanas e da construção do conhecimento. No contexto escolar, ela possibilita que os estudantes expressem ideias, necessidades, sentimentos e aprendizagens, participem das atividades propostas e estabeleçam interações com professores e colegas. Quando existem limitações significativas na compreensão ou na expressão da linguagem oral, como ocorre com pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), a ausência de recursos e estratégias de acessibilidade pode comprometer não apenas a interação social, mas também o acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem.

Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se como uma importante área do conhecimento voltada à ampliação das possibilidades comunicativas de pessoas que não utilizam a fala ou cuja comunicação oral não atende plenamente às demandas do cotidiano. Por meio de recursos de baixa e alta tecnologia, sistemas pictográficos, pranchas de comunicação e aplicativos digitais, a CAA favorece a participação ativa dos estudantes em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a redução de barreiras e para o fortalecimento da acessibilidade comunicacional (Nunes; Schirmer, 2017; Beukelman; Light, 2020).

Entretanto, a efetividade desses recursos depende, em grande medida, da atuação dos profissionais da educação. A literatura evidencia que muitos professores ainda encontram dificuldades para selecionar, adaptar e integrar estratégias de CAA ao planejamento pedagógico, seja pela ausência de formação específica, seja pelas poucas oportunidades de reflexão coletiva sobre estas práticas inclusivas. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico ao favorecer o desenvolvimento profissional docente, possibilitando a construção de novos conhecimentos, a problematização das práticas educativas e a incorporação de recursos que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve estar articulada à reflexão crítica sobre a prática, superando modelos centrados apenas na transmissão dos conteúdos. Na mesma direção, Imbernón (2011) argumenta que os processos formativos precisam promover espaços colaborativos de aprendizagem, nos quais os docentes possam compartilhar experiências, construir soluções para os desafios cotidianos e fortalecer sua autonomia profissional. Assim, a formação continuada deixa de ser compreendida como um evento pontual e passa a constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto que uma rede municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro desenvolveu uma ação formativa destinada aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na Comunicação Aumentativa e Alternativa e na promoção da acessibilidade comunicacional. A proposta buscou ampliar o repertório teórico e prático dos participantes, incentivando reflexões sobre o uso de recursos acessíveis, o planejamento pedagógico e o trabalho colaborativo com os professores da classe comum.

Diferentemente de estudos que se concentram na descrição de recursos de CAA ou na análise da aprendizagem dos estudantes, este trabalho direciona seu olhar para o desenvolvimento profissional docente, buscando compreender de que maneira uma ação formativa pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade comunicacional.

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma ação de formação continuada em CAA para a promoção da acessibilidade comunicacional nas práticas de professores do AEE.

Método

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com foco na análise de uma ação de formação continuada desenvolvida com professores do AEE de uma rede municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro. A investigação fundamenta-se na compreensão de que os processos formativos constituem espaços de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, possibilitando a produção de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelos docentes.

Participaram da formação 51 professores do AEE, distribuídos em diferentes unidades escolares da rede municipal. A ação formativa totalizou 40 horas, organizadas em cinco encontros presenciais realizados no Núcleo de Formação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Os encontros abordaram temas relacionados às Necessidades Complexas de Comunicação, aos fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa, ao uso de recursos de baixa e alta tecnologia, à elaboração de materiais acessíveis, ao Portal ARASAAC, ao aplicativo Cboard e às possibilidades de integração desses recursos ao planejamento pedagógico e ao Plano Educacional Individualizado.

A análise apresentada neste estudo foi construída a partir das discussões desenvolvidas ao longo da formação, das atividades propostas aos participantes e das reflexões produzidas durante o processo formativo, organizadas em categorias temáticas que evidenciam as contribuições da formação para a promoção da acessibilidade comunicacional nas práticas docentes.

Resultados e Discussão

A ação de formação continuada possibilitou a ampliação das discussões sobre a acessibilidade comunicacional no contexto da Educação Especial, favorecendo a reflexão crítica dos professores acerca das barreiras enfrentadas por estudantes com NCC e das possibilidades de incorporação da CAA às práticas pedagógicas. Ao longo dos encontros, observou-se que muitos participantes associavam a CAA apenas à utilização de pranchas de comunicação ou de recursos destinados a estudantes não oralizados. As discussões desenvolvidas contribuíram para ampliar essa compreensão, evidenciando a CAA como uma estratégia de acessibilidade comunicacional capaz de favorecer a participação, a aprendizagem e a interação em diferentes contextos escolares, conforme defendem Nunes e Schirmer (2017) e Beukelman e Light (2020).

Outro aspecto evidenciado durante a formação foi a necessidade de fortalecer o planejamento pedagógico voltado à eliminação das barreiras comunicacionais. A exploração de recursos como o Portal ARASAAC e o aplicativo Cboard possibilitou aos professores refletirem sobre critérios para seleção, adaptação e produção de materiais acessíveis, considerando as especificidades

dos estudantes acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais do que conhecer ferramentas digitais, os participantes discutiram possibilidades de integrar esses recursos às atividades desenvolvidas em parceria com os professores da classe comum, fortalecendo uma perspectiva colaborativa de atuação.

As discussões também evidenciaram a importância da formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional docente. Em consonância com Nóvoa (1992) e Imbernón (2011), a formação favoreceu momentos de compartilhamento de experiências, problematização das práticas e construção coletiva de estratégias pedagógicas, contribuindo para que os professores ressignificassem sua atuação frente às demandas relacionadas à acessibilidade comunicacional. Esse movimento reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve processos permanentes de reflexão sobre a prática e de construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Destacamos outro resultado relevante refere-se à ampliação das reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de organização das ações pedagógicas. Os participantes destacaram a importância de registrar objetivos, recursos e estratégias relacionados à comunicação, reconhecendo que o planejamento individualizado pode favorecer maior intencionalidade na utilização da CAA e contribuir para práticas mais inclusivas, conforme discutem Glat e Pletsch (2012), Mascaro (2018) e Redig e Mascaro (2021).

De modo geral, a formação evidenciou que a promoção da acessibilidade comunicacional depende não apenas da disponibilização de recursos tecnológicos, mas também do fortalecimento dos conhecimentos docentes, do planejamento colaborativo e da continuidade dos processos formativos. Esses elementos constituem condições essenciais para que a CAA seja incorporada de forma significativa às práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes nas diferentes experiências escolares.

Conclusão

A formação continuada analisada neste estudo evidenciou seu potencial para ampliar as reflexões dos professores do AEE sobre a acessibilidade comunicacional e as possibilidades pedagógicas da CAA no contexto escolar. Ao favorecer a articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas, a ação formativa contribuiu para o fortalecimento do repertório profissional dos

participantes e para a ressignificação de estratégias voltadas à promoção da participação dos estudantes com NCC.

Os resultados reforçam que a implementação da CAA ultrapassa a disponibilização de recursos materiais, exigindo investimento permanente na formação docente, no planejamento colaborativo e na construção de práticas pedagógicas acessíveis. Nesse sentido, iniciativas de formação continuada constituem importantes estratégias para apoiar os profissionais da Educação Especial na identificação e na eliminação de barreiras comunicacionais, fortalecendo uma perspectiva de educação inclusiva comprometida com o direito à participação e à aprendizagem.

Referências

BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. **Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas e o plano educacional individualizado**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino. **Plano educacional Individualizado (PEI): perspectivas para a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino. **Plano EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: uma estratégia para inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Comunicação Aumentativa e Alternativa na educação inclusiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** contribuições da Educação Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA DO PECS-ADAPTADO POR MEIO DE UM RECURSO EDUCACIONAL ABERTO

Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
gisele.edu@gmail.com, catiawalter@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação -ProPEd-UERJ

Introdução

Nas últimas décadas, a transformação digital ampliou significativamente as possibilidades de produção, compartilhamento e acesso ao conhecimento, modificando as formas de ensinar, aprender e promover a formação continuada de professores. Nesse cenário, os Recursos Educacionais Abertos (REA) emergem como importantes estratégias para democratizar o conhecimento, ao possibilitarem o acesso livre, a adaptação, a reutilização e o compartilhamento de materiais educacionais, favorecendo práticas colaborativas e a construção coletiva do saber. Mais do que disponibilizar conteúdos em ambientes virtuais, os REA representam um movimento internacional comprometido com a equidade educacional, a inovação pedagógica e a ampliação das oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2019).

No campo da Educação Especial, a democratização do conhecimento torna-se ainda mais relevante diante da necessidade de qualificar professores para responder às demandas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições que envolvem Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Embora a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) apresente evidências científicas consistentes quanto à sua eficácia na promoção da comunicação funcional, da participação e da aprendizagem, observa-se que muitos professores ainda encontram dificuldades para acessar formações específicas, seja pela oferta limitada de cursos, pela distância geográfica ou pelas restrições de tempo impostas pela rotina profissional. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar o acesso ao conhecimento científico por meio de estratégias formativas mais acessíveis, flexíveis e alinhadas às tecnologias digitais.

Entre os recursos de CAA, o PECS-Adaptado tem se destacado como uma estratégia eficaz para favorecer a comunicação de pessoas com NCC, especificamente, estudantes com TEA, apresentando resultados positivos em diferentes contextos educacionais e terapêuticos. Entretanto, apesar do crescente número de pesquisas nacionais sobre o tema, o acesso a conhecimentos sistematizados que articulem seus fundamentos teóricos e sua aplicação prática

ainda permanece restrito a publicações científicas, cursos presenciais e processos formativos pontuais, limitando sua disseminação entre professores da educação básica.

Nesse contexto, os REA configuram-se como uma alternativa capaz de aproximar a produção científica da prática pedagógica, transformando conhecimentos especializados em materiais acessíveis, reutilizáveis e passíveis de adaptação às diferentes realidades educacionais. Ao integrar recursos multimídia, atividades interativas e possibilidades de atualização contínua, esses materiais favorecem processos formativos mais dinâmicos, colaborativos e centrados nas necessidades dos professores, contribuindo para a democratização do conhecimento e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

Objetivo

Este estudo teve como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento de um REA destinado à formação docente sobre CAA tendo o PECS-Adaptado como eixo estruturante.

Método

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, desenvolvida no âmbito da *Development Research*, metodologia voltada à concepção, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de produtos educacionais fundamentados em evidências científicas. Essa abordagem busca integrar teoria e prática por meio da elaboração de soluções educacionais capazes de responder a problemas reais, articulando investigação, desenvolvimento, implementação e avaliação em um processo contínuo de refinamento (Van den Akker, 1999; Lencastre, 2009, 2012).

O artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado, direcionado especificamente ao processo de elaboração de um REA destinado à formação continuada de professores sobre o PECS-Adaptado. O desenvolvimento do recurso teve como finalidade organizar, sistematizar e disponibilizar conhecimentos científicos e práticos sobre o programa em um ambiente digital de livre acesso, favorecendo a democratização do conhecimento e ampliando as possibilidades de formação docente.

O processo de desenvolvimento foi estruturado em quatro etapas interdependentes. A primeira consistiu na investigação preliminar, destinada à identificação das necessidades formativas do público-alvo. Nessa fase foram analisadas produções científicas sobre CAA, PECS-Adaptado, Recursos Educacionais Digitais e REA, além da aplicação de instrumentos para caracterização dos participantes e levantamento das demandas relacionadas à formação docente.

A segunda etapa correspondeu à organização pedagógica e científica

dos conteúdos, contemplando a definição dos objetivos de aprendizagem, seleção dos referenciais teóricos, estruturação dos módulos, elaboração do roteiro instrucional e planejamento dos recursos multimídia. A construção do material buscou integrar fundamentos conceituais, evidências científicas e situações práticas de aplicação do PECS-Adaptado, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Na terceira etapa foi realizado o desenvolvimento do Recurso, seguindo princípios de *design* instrucional e produção de recursos digitais. Foram elaboradas versões sucessivas do material, incorporando textos, imagens, vídeos, animações, hiperlinks, atividades e recursos interativos organizados em ambiente virtual de aprendizagem. Durante essa fase ocorreram sucessivos ciclos de revisão, adequação de conteúdos e refinamento da interface, visando garantir clareza, acessibilidade, navegabilidade e qualidade pedagógica.

Por fim, a quarta etapa compreendeu a validação e aperfeiçoamento do recurso, realizada por especialistas e profissionais com experiência na utilização do PECS-Adaptado. As contribuições obtidas subsidiaram ajustes na organização dos conteúdos, na interface e nos recursos multimídia, resultando na versão final disponibilizada como Recurso Educacional Aberto para a formação continuada de professores.

Resultados e Discussão

O primeiro resultado da pesquisa consistiu na sistematização do conhecimento científico produzido sobre o PECS-Adaptado em uma proposta formativa organizada para professores. Estudos nacionais têm demonstrado a eficácia do programa em diferentes contextos educacionais e clínicos, evidenciando contribuições significativas para o desenvolvimento da comunicação funcional, da interação social e da aprendizagem de pessoas com NCC (Costa, 2022). Considerando essa relevância e a importância da democratização do conhecimento, o presente estudo propôs reunir essas evidências científicas em um REA, tornando esse conhecimento mais acessível aos professores e favorecendo sua utilização na formação continuada. A elaboração do recurso envolveu um processo criterioso de seleção, organização e articulação das evidências científicas, contemplando os fundamentos da CAA, os princípios do PECS-Adaptado, seus procedimentos de aplicação, pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro e exemplos de utilização em diferentes realidades educacionais. A organização desses conteúdos em uma sequência didático-pedagógica permitiu integrar conhecimentos teóricos e aplicações práticas, favorecendo uma aprendizagem progressiva e contextualizada. Mais do que disponibilizar informações em ambiente digital, o desenvolvimento do REA representou a transformação do conhecimento científico em um recurso educacional aberto, acessível e reutilizável,

capaz de aproximar pesquisa e prática pedagógica. Nessa perspectiva, o recurso amplia as possibilidades de formação docente ao disponibilizar, em um único ambiente virtual, conteúdos fundamentados cientificamente, recursos multimídia e estratégias de aplicação do PECS-Adaptado, fortalecendo a democratização do conhecimento e o acesso à formação continuada.

A elaboração do recurso foi orientada pelos pressupostos da *Development Research* e pelos princípios dos Recursos Educacionais Abertos, priorizando acessibilidade, organização didática, flexibilidade e possibilidade de reutilização. O ambiente foi estruturado em módulos sequenciais, permitindo que os participantes percorressem desde os conceitos introdutórios da CAA até aspectos específicos da implementação do PECS-Adaptado. A organização dos conteúdos buscou integrar diferentes linguagens e recursos pedagógicos, incluindo textos explicativos, vídeos, imagens, ilustrações, hiperlinks, atividades interativas e materiais complementares. Essa diversidade de mídias possibilitou apresentar informações complexas em formatos variados, favorecendo diferentes formas de aprendizagem e aproximando o conhecimento científico da realidade cotidiana dos professores. A estrutura modular também favoreceu maior autonomia dos participantes, permitindo que cada professor organizasse seu percurso formativo conforme suas necessidades e disponibilidade de tempo.

Um dos principais resultados observados durante o desenvolvimento do recurso foi a possibilidade de integrar fundamentos teóricos e situações práticas em um mesmo ambiente virtual. Em vez de apresentar exclusivamente conceitos relacionados ao PECS-Adaptado, o recurso buscou ilustrar sua aplicação por meio de exemplos, demonstrações, vídeos explicativos e orientações para utilização em contextos educacionais. Essa organização contribuiu para reduzir a distância frequentemente existente entre a produção acadêmica e a prática pedagógica. Ao apresentar exemplos contextualizados, o recurso favoreceu a compreensão dos procedimentos necessários para implementação do programa, tornando o conhecimento mais significativo para professores que atuam diretamente com estudantes que apresentam NCC. Tal organização pedagógica reforça que a democratização do conhecimento não depende apenas da disponibilização de informações, mas da forma como essas informações são organizadas, contextualizadas e transformadas em oportunidades reais de aprendizagem.

A disponibilização do recurso como REA ampliou significativamente seu potencial de disseminação. Diferentemente de materiais restritos a cursos presenciais ou ambientes institucionais fechados, o REA permite acesso livre, atualização contínua, adaptação às diferentes realidades educacionais e compartilhamento entre professores, pesquisadores e instituições. Essa característica amplia as possibilidades de formação continuada, especialmente para profissionais que atuam em municípios distantes dos grandes centros de pesquisa ou que possuem dificuldades de acesso a cursos especializados. Além

disso, o licenciamento aberto favorece a reutilização dos materiais, estimulando práticas colaborativas e fortalecendo a cultura de compartilhamento do conhecimento. Sob essa perspectiva, o recurso desenvolvido representa não apenas um ambiente de aprendizagem, mas uma estratégia para ampliar o acesso às evidências científicas produzidas sobre o PECS-Adaptado, contribuindo para a formação docente e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

Conclusão

A democratização do conhecimento constitui um dos grandes desafios da formação docente, sobretudo diante da necessidade de aproximar as evidências científicas das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, este estudo evidenciou que a organização do conhecimento sobre o PECS-Adaptado em um REA representa uma estratégia relevante para ampliar o acesso à formação continuada, favorecendo a qualificação de professores que atuam com estudantes com NCC. Ao integrar fundamentos teóricos, evidências científicas, recursos multimídia e orientações para a aplicação prática do PECS-Adaptado em um único ambiente virtual, o REA aproxima teoria e prática, tornando o processo formativo mais acessível, flexível e alinhado às demandas da atuação docente. Dessa forma, o recurso contribui para que conhecimentos produzidos pela pesquisa possam ser incorporados à prática educacional de maneira mais efetiva. A disponibilização do material em formato aberto amplia seu potencial de alcance ao favorecer o acesso, a reutilização, a adaptação e o compartilhamento dos conteúdos, fortalecendo a circulação do conhecimento e estimulando práticas colaborativas entre professores. Além disso, amplia as oportunidades de formação continuada, reduzindo barreiras geográficas e institucionais ao acesso a conteúdos especializados sobre CAA e PECS-Adaptado. Conclui-se que o desenvolvimento do REA ultrapassa a elaboração de um recurso digital, constituindo-se como uma estratégia de democratização do conhecimento na formação docente. Ao aproximar a produção científica da prática pedagógica, o recurso fortalece a formação continuada e amplia as possibilidades de implementação do PECS-Adaptado em contextos educacionais inclusivos, contribuindo para práticas fundamentadas em evidências científicas e comprometidas com a participação e a aprendizagem dos estudantes com NCC.

Por fim, a disponibilização desse recurso contribui para consolidar a formação de professores reflexivos e críticos, conforme preconizam Nunes e Schirmer (2017) e Nunes *et al.* (2021), ao mesmo tempo em que fortalece o movimento dos REA, promovendo a democratização do conhecimento, a acessibilidade e a ampliação das oportunidades de formação continuada. Ao integrar teoria e prática do PECS-Adaptado em um ambiente virtual aberto, o recurso favorece processos formativos mais colaborativos, flexíveis e acessíveis, ampliando o alcance das evidências científicas e aproximando a produção

acadêmica da prática pedagógica. Almeja-se que esse recurso seja uma mais-valia ao público a que se destina.

O recurso desenvolvido nesta pesquisa está disponível em: <https://pecs-adaptado.lateca-uerj.net>

Referências

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **The role of speech-language pathologists in augmentative and alternative communication**. Rockville, MD: ASHA, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Gisele Cássia Barbosa da Silva. **O uso de um Recurso Educacional Digital como ferramenta para o ensino do PECS-Adaptado**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LENCASTRE, José António. **Development research**: metodologia de investigação para a produção de conhecimento através do desenvolvimento de objetos multimédia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

LENCASTRE, José António. **Development Research em tecnologias educativas**. Braga: Universidade do Minho, 2012.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; SCHNEIDER, Daiane Lindner Radons; HACK, Josias Ricardo. Recursos Educacionais Abertos: princípios e práticas na educação superior. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 86-103, 2020.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; BARBOSA, Juliana Pereira da Silva; NUNES, Débora Regina de Paula. **Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021.

UNESCO. Recommendation on Open Educational Resources (OER). Paris: UNESCO, 2019.

VAN DEN AKKER, Jan. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, Jan *et al.* (org.). **Design approaches and tools in education and training**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 1-14.

BIDOCÊNCIA E CORRESPONSABILIDADE DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA CULTURA COLABORATIVA NA ESCOLA INCLUSIVA

Aysllane Junie Pessoa da Cunha¹; Gêssica Fabiely Fonseca²
aysllanejcunha@gmail.com

¹Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ²Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um princípio ético, político e pedagógico fundamental para a garantia do direito à educação. Mais do que assegurar o acesso dos estudantes à escola comum, a perspectiva inclusiva exige a reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos, dos espaços, das relações escolares e das formas de ensinar e aprender. Segundo Pletsch (2014), para que a inclusão seja de fato efetiva, é necessário que existam profissionais preparados e dispostos a colaborar com os professores regulares, criando estratégias que respeitem as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física do estudante no espaço escolar, mas como participação, pertencimento, aprendizagem e reconhecimento das diferenças como constitutivas da vida coletiva.

No cotidiano escolar, entretanto, a efetivação da inclusão ainda se apresenta como um desafio para muitos professores. Embora documentos legais e políticas educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 e a BNCC, reafirmam o direito de todos à educação e orientem a construção de sistemas educacionais inclusivos, as condições concretas de trabalho docente nem sempre favorecem práticas colaborativas, a articulação entre professores e o desenvolvimento de ações pedagógicas corresponsáveis. Muitos professores relatam sentimentos de insegurança, sobrecarga e solidão diante das demandas da diversidade, especialmente quando a responsabilidade pela inclusão é atribuída a sujeitos isolados, sem que haja uma organização coletiva da escola.

Nesse contexto, a bidocência emerge como uma possibilidade de fortalecimento da cultura colaborativa no interior da escola inclusiva. Compreendida como atuação compartilhada entre professores, a bidocência não se reduz à presença de dois profissionais em sala de aula. Lopes (2020) nos mostra que a efetividade do trabalho colaborativo depende também da articulação prévia

entre os docentes e da construção compartilhada de estratégias que favoreçam a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por isso, trata-se de uma prática pedagógica intencional, que envolve planejamento conjunto, definição de papéis, mediação compartilhada, escuta, corresponsabilidade e avaliação dos processos de aprendizagem.

A discussão sobre bidocência desloca a inclusão do campo da responsabilidade individual para o campo da corresponsabilidade docente e institucional. Em vez de compreender o professor regente como único responsável pelo desenvolvimento de todos os estudantes ou o educador especial como profissional encarregado exclusivamente dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a bidocência propõe uma lógica de parceria. Nessa perspectiva, Mendes (2010) destaca que a construção de práticas inclusivas na escola comum depende, em grande medida, do desenvolvimento de formas de trabalho pedagógico colaborativo entre os professores da educação regular e os profissionais da educação especial. Assim, os professores pensam juntos, atuam juntos e assumem coletivamente o compromisso com a aprendizagem de todos.

Desse modo, discutir a bidocência é discutir também a profissão docente, a organização escolar e a necessidade de romper com uma cultura historicamente marcada pelo trabalho individualizado. Por fim, este trabalho constitui um recorte de pesquisa de doutorado em Educação, cujos recortes de entrevistas e discussões, aqui apresentados, foram aprovadas pelo Comitê de Ética, conforme parecer nº 81616824.3.0000.5292. Para este recorte, teremos como foco a discussão sobre a bidocência como possibilidade de construção de uma cultura colaborativa entre professores, destacando suas contribuições, seus desafios e suas implicações para o cotidiano pedagógico da escola inclusiva.

Objetivo

- Este trabalho tem como objetivo geral: Analisar a bidocência como possibilidade de fortalecimento da co-responsabilidade docente e da cultura colaborativa no contexto da escola inclusiva.
- Como objetivos específicos, podemos destacar:
- Discutir a bidocência como prática de colaboração entre professores;
- Refletir sobre o isolamento docente como desafio para a efetivação da educação inclusiva;
- Apontar possibilidades da bidocência para o planejamento compartilhado, a mediação pedagógica e a construção de práticas mais acessíveis no cotidiano escolar.

Método

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, intitulada "O fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva: Experiências e trajetórias de educadores especiais e alunos com deficiência intelectual no Rio Grande do Norte" de abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2012, p. 90), esse tipo de investigação pode ser compreendido como um esforço para captar, com maior detalhe, as situações e os sentidos revelados nas falas dos sujeitos pesquisados. Ou seja, o interesse não está em transformar esses relatos em números, mas em interpretá-los como construções de sentido que ajudam a compreender a realidade investigada.

O estudo foi desenvolvido a partir da aproximação com o cotidiano de uma escola pública, tendo como foco as práticas pedagógicas, as relações entre professores e os modos de organização do trabalho docente na perspectiva da inclusão. Para este artigo, destacamos especificamente a dimensão da bidocência e do trabalho colaborativo entre pedagogos da educação especial e professores das disciplinas regulares, em turmas do ensino fundamental - anos finais (6º a 9º ano). Considerando as situações observadas, os registros produzidos em diário de campo, os relatos por meio de entrevistas e as reflexões construídas no percurso investigativo.

O olhar investigativo voltou-se para as formas de colaboração entre professores, para os desafios vivenciados no planejamento pedagógico e para as possibilidades de construção de uma atuação docente compartilhada. Análise de dados proposta por Bardin (2016). Nessa perspectiva, os dados foram organizados e interpretados por meio de procedimentos sistemáticos que possibilitam a construção de inferências acerca das condições de produção e dos sentidos expressos nas falas, nas observações e nos registros analisados.

As discussões dos resultados estão estruturadas a partir de categorias temáticas, elaboradas com base nos materiais empíricos (entrevistas, observações e documentos) e articuladas aos objetivos da pesquisa. Essas categorias reúnem conjuntos de significados que emergem do campo investigado, permitindo evidenciar aspectos centrais das práticas pedagógicas analisadas.

Ressaltamos que, por se tratar de um recorte de pesquisa, este trabalho não pretende esgotar a discussão sobre bidocência, mas contribuir para o debate acerca de sua relevância na reorganização do trabalho docente e na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Resultados e Discussão

Bidocência como prática de corresponsabilidade docente

A bidocência, em uma perspectiva inclusiva, pode ser compreendida como uma forma de organização do trabalho pedagógico baseada na

colaboração entre professores. Diferentemente de uma lógica de apoio pontual ou substitutivo, ela pressupõe que os profissionais envolvidos compartilhem responsabilidades quanto ao planejamento, à condução das atividades, à mediação das aprendizagens e à avaliação dos estudantes.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam a necessidade de uma parceria sólida entre os profissionais do ensino regular e do ensino especial, estabelecendo uma relação de responsabilidade mútua no planejamento, execução e avaliação dos estudantes. Essa colaboração é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas dificuldades ou necessidades. Essa compreensão é fundamental para evitar interpretações reducionistas. A bidocência não significa que um professor ensina e o outro apenas acompanha; tampouco significa que um profissional se responsabiliza pela turma e o outro apenas por determinados estudantes. Ao contrário, a proposta de bidocência implica corresponsabilidade pelo grupo, pela aula e pelas condições de participação de todos.

Nos últimos anos, alguns estados brasileiros como São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Acre têm avançado na regulamentação de cargos e funções específicas voltadas para a atuação de profissionais com formação em Educação Especial, aproximando-se do perfil de pedagogo da educação especial.

Essas normativas refletem o reconhecimento da necessidade de garantir profissionais qualificados no apoio ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando-lhes acesso, participação e aprendizagem em classes comuns do ensino regular. Trata-se, portanto, de uma análise documental que permitiu compreender como as políticas públicas vêm sendo materializadas nos sistemas estaduais de ensino.

No contexto do Rio Grande do Norte, refletindo sobre o papel do professor de Educação Especial, conforme descrito no Art. 18 da Portaria-SEI Nº 4522, destaca-se que esse profissional é essencial para a mediação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Necessidade Educacional Específica (NEE), atuando em colaboração com o professor titular. Assim, esse trabalho conjunto visa assegurar o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva inclusiva, que, segundo Pacheco (2017), deve valorizar a diversidade e respeitar as singularidades de cada aluno. A presença desse profissional especializado na sala de aula comum não apenas apoia o processo de inclusão, mas também contribui para uma cultura escolar mais inclusiva.

Essa colaboração promove uma visão inclusiva que vai além de simples adaptações curriculares, pois envolve um compromisso coletivo com a construção de uma escola onde todos os alunos se sintam parte ativa do processo de aprendizado.

Entretanto, precisamos refletir que esse avanço traz também alguns possíveis desafios, principalmente para aqueles profissionais que se formaram antes dessa exigência e ainda não possuem a carga horária complementar em Educação Especial. França (2021) destaca que é essencial que o estado ofereça programas de capacitação e formação continuada, não só para atender essas novas exigências, mas também para buscar garantir que todos os professores estejam devidamente preparados para desempenhar seu papel. Esses programas são cruciais para que os professores possam se adaptar às novas diretrizes e para que o sistema de ensino construa a inclusão educacional.

Portanto, a bidocência deve ser compreendida como uma prática que exige intencionalidade pedagógica e compromisso institucional e governamental. Ela não é um arranjo ocasional, mas uma possibilidade de reorganização do trabalho docente em direção a uma cultura mais coletiva, democrática e inclusiva.

Cultura colaborativa e reorganização do cotidiano escolar

A construção de uma cultura colaborativa na escola inclusiva demanda mudanças na forma como a instituição organiza o trabalho pedagógico. A colaboração não pode ser vista como algo secundário ou complementar, mas como princípio estruturante da prática docente. Nesse contexto, Danielle Jania (2021) apontam que o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola. Com base na filosofia colaborativa, a ideia de colaboração pode ser considerada, hoje, a chave para a efetivação do movimento de inclusão. Por isso, esses elementos sugerem que os docentes reconhecem a importância da colaboração entre professores da educação regular e da educação especial, bem como da construção de um ambiente de trabalho pautado pela escuta, pela cooperação e pelo compartilhamento de responsabilidades no processo educativo.

No cotidiano escolar, a cultura colaborativa se expressa em diferentes dimensões. Ao revisitarmos as respostas do questionário direcionado aos educadores especiais, aplicado na terceira etapa metodológica, o planejamento colaborativo apareceu como uma das principais fragilidades para a efetivação da bidocência. Nessa mesma direção, Capellini e Zerbato (2019) destacam que o ensino colaborativo exige planejamento conjunto, definição de responsabilidades e participação ativa dos docentes envolvidos.

Os relatos das participantes evidenciam que essa colaboração ainda encontra barreiras no cotidiano escolar. Assim as participantes relatam:

(Participante 01: Professor da Educação Especial) - "Tenho dificuldades porque os professores são de disciplinas específicas, então poucos passam o planejamento semanal".

(Participante 02: Professor da Educação Especial) - por sua vez, relata que os professores “não costumam compartilhar o planejamento” e que as atividades diárias costumam ser conhecidas “somente na hora em que são aplicadas”, ficando a adaptação sob responsabilidade da professora de Educação Especial.

(Participante 03: Professor da Educação Especial) - também destaca que a escola tem acesso apenas a alguns planejamentos anuais, sem planejamento quinzenal ou mensal que antecipe os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos.

Esses relatos revelam que a ausência de planejamento conjunto limita a atuação do pedagogo da Educação Especial, deslocando sua função para adaptações posteriores ou emergenciais. Essa lógica fragiliza a bidocência, pois impede que as estratégias inclusivas sejam pensadas desde a origem da proposta pedagógica. Como indicam Macedo, Leite e Gimenez (2024), a colaboração não se resume à presença de dois profissionais em sala, mas envolve corresponsabilidade, diálogo e construção conjunta das práticas educativas.

A questão também emergiu na quarta etapa metodológica, durante a atividade de extensão formativa com os professores das disciplinas regulares. Ao serem provocados a refletir sobre a necessidade de planejamento conjunto, temos o seguinte relato:

P4- afirmou: “Na realidade, que tempo nós temos pra planejar juntos aqui? A gente sai de uma aula e já vai pra outra”. A fala evidencia que o problema não se reduz à disposição individual dos docentes, mas envolve condições concretas de trabalho, organização dos horários e ausência de tempos institucionais para o diálogo pedagógico.

Assim, à luz dos referenciais teóricos e dos relatos analisados, compreende-se que fortalecer a bidocência requer a criação de espaços institucionais de planejamento, formação continuada e corresponsabilidade entre os profissionais. Somente desse modo o trabalho colaborativo pode deixar de ser uma prática eventual e passar a constituir um princípio organizador da escola inclusiva.

Conclusão

Portanto podemos concluir que a bidocência se apresenta como uma possibilidade significativa para o fortalecimento da corresponsabilidade docente e da cultura colaborativa na escola inclusiva. Os dados analisados evidenciam que a presença do professor de Educação Especial na sala comum, por si só, não garante a efetivação de práticas inclusivas, sendo necessário uma ampla rede de ações, tais como: o planejamento conjunto, a definição de papéis, o diálogo

entre os profissionais e compromisso institucional com a aprendizagem de todos os estudantes.

Os relatos docentes demonstram que a ausência de tempos e espaços destinados à colaboração fragiliza o trabalho pedagógico e mantém a adaptação das atividades como responsabilidade quase exclusiva do educador especial.

Assim, a efetivação da bidocência requer a superação de práticas individualizadas e a construção de uma organização escolar pautada pela cooperação, pela formação continuada e pela corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, a bidocência não deve ser compreendida como apoio ou temática pontual, mas como princípio pedagógico que ainda necessita de um olhar aprofundado, nos diálogos e nas ações, para assim, ser capaz de contribuir para uma escola mais democrática, acessível e inclusiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

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. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo e inclusão escolar**: práticas e possibilidades. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

FRANÇA, Beatriz Segantini. **Prática educativa de docente de ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2021.

JANIA, Danielle. **Inclusion of students with moderate intellectual disabilities in the general education setting**. 2021. Dissertation (Doctor of Education) Walden University, Minneapolis, 2021.

LOPES, R. M. **O papel do profissional de apoio escolar**. Brasília: MEC, 2020.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 50-93, jan./jun. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: uma experiência em educação inclusiva. Porto: Edições Asa, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **Portaria-SEI nº 4522**, de 2024. Institui diretrizes para a Educação Especial Inclusiva na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: SEEC/RN, 2024.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Débora Deliberato
deliberato.debora@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Nos últimos anos tem havido mudanças no sistema educacional brasileiro no sentido de expandir o acesso e ampliar políticas de educação para essa população. Em consonância com esse modelo, as diretrizes elencadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, 2015 (Brasil, 2008, 2015) vêm orientando redes de ensino e universidades a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, já em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, aprovada, no país como emenda constitucional.

Todo esse arcabouço jurídico tem favorecido o aumento do ingresso de estudantes com deficiência na educação básica e, também, na superior. O aumento de matrículas também ocorreu na Educação Superior e, atualmente, 0,5% delas é do público da Educação Especial. Os mesmos dados mostram, ainda, a predominância de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física e com transtorno do espectro autista (TEA) em todos os anos, representando 94% das matrículas na Educação Especial. Para atender as demandas colocadas por essa população, diversas ações pautadas na eliminação de barreiras têm sido implementadas pelas instituições de ensino, a partir dos princípios da acessibilidade previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015).

Outro tema previsto na LBI é o da Tecnologia Assistiva que, segundo a Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (CORDE) – Comitê de ajudas Técnicas (CAT, 2007) é:

[...] uma área do conhecimento de características interdisciplinares que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE, 2007).

Trata-se, portanto, de uma área de conhecimento essencial para ampliar não apenas a participação e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mas, sobretudo, melhorar a sua qualidade de vida, como mostram inúmeras pesquisas (Light; Mcnaughton; 2015; Nunes; Walter; Schirmer, 2012; Brasil, 2007; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Von Tetzchner *et al.*, 2005).

Além da Tecnologia Assistiva, é importante destacar a relevância da Comunicação Aumentativa e Alternativa, uma área de conhecimento fundamental para que se possa entender a diversidade humana em relação à interação e comunicação (von Tetzchner, 2018; Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024). Trata-se de uma área de prática clínica e educacional que procura compensar, de modo temporário ou permanente, padrões de incapacidade ou transtornos exibidos por pessoas com severos distúrbios de compreensão e de expressão da comunicação, ou seja, da fala ou da escrita (ASHA, 1991). Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos. A mesma associação alertou que um sistema de Comunicação Alternativa consiste em um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas que podem ser usados pelas pessoas para modificar e ampliar a comunicação.

Sendo assim, a Comunicação Alternativa faz vínculo com a área de Tecnologia Assistiva e envolve desde gestos e expressões faciais a formas pictográficas de comunicação, a fim de viabilizar a comunicação de pessoas que não conseguem desenvolver a linguagem verbal.

Em que pesem os avanços legais, os recursos disponíveis e o aumento das matrículas, são muitos os desafios para efetivar a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência na sala de aula regular. A literatura científica salienta que, a despeito de políticas inclusivas e das mudanças das escolas para receber alunos com deficiência, são identificadas lacunas na formação inicial e continuada de professores para atender às demandas desse alunado (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024). De forma específica, essas pesquisas destacam (1) a necessidade do professor em buscar conhecimentos específicos a respeito da diversidade de alunos com deficiência: suas habilidades e necessidades; e (2) a carência de formação docente em recursos, técnicas, serviços que permitam auxiliar sua prática profissional (Nunes; Schirmer, 2017; Pletsch, 2009; Mendes, 2009).

Nesta perspectiva, é necessária uma reorganização da escola, com a introdução de ações pedagógicas que possam contribuir para o processo de aprendizagem de cada aluno. Para que isso se efetive, é imprescindível considerar a avaliação das ações já implementadas nas escolas para a retomada de novas propostas (Nunes; Schirmer, 2017).

Pensar na reorganização dos espaços acadêmicos frente a diversidade de alunos implica rever a necessidade de ações colaborativas entre profissionais da Educação e da Saúde. Equipes inter/multi e/ou transdisciplinares qualificadas e engajadas com os órgãos públicos colaboram com a organização de programas para os espaços acadêmicos frente as especificidades socioculturais, linguísticas entre outras condições.

Sendo assim, uma equipe de pesquisadores dos Estados do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e de Portugal envolvidos na formação inicial e continuada de profissionais da Educação e da Saúde organizaram um estudo para capacitar profissionais que atuam com alunos da Educação Especial na perspectiva colaborativa.

Objetivo

Qualificar e capacitar profissionais da Educação e da Saúde, de forma colaborativa, no contexto da Educação Especial, para atuar nas escolas, em centros de apoio especializados e demais locais que ofereçam apoio aos estudantes público da Educação Especial (alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação).

Método

Proposta do Programa de Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa

A proposta de formação dos profissionais da Educação Especial foi elaborada pela equipe de pesquisadores coordenadores e colaboradores do RN e RJ do projeto Pro-Humanidades - CNPQ (proc. 420.283/2022-6): Carolina Rizzotto Schirmer (UERJ); Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ); Débora Deliberato (Coordenadora, UFRN); Débora Regina de Paula Nunes (UFRN); Eduardo José Manzini (UNESP/Marília); Márcia Denise Pletsch (UFRRJ); Maria Elisabete Mendes (Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal); Maria de Jesus Gonçalves (UFRN); Patrícia Lorena Quitério (UERJ); Stefhanny Nascimento Lobo e Silva (UFRRJ); Vitor Franco (Universidade de Évora, Portugal); Wilfredo Blanco Figuerola (UERN); Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN).

A equipe propôs um curso de formação em dois módulos: módulo 1 de forma remota e síncrona e o módulo 2 de forma presencial e remota síncrono para garantir atividades entre os participantes dos dois Estados envolvidos. Os dois módulos foram cadastrados no SIGAA/UFRN como cursos de extensão vinculados à pesquisa e na plataforma moodle da SEDIS/UFRN.

Composição do Módulo 1:

O módulo 1 foi composto por 16 encontros remotos síncronos a partir do dia 04/09/2023 e finalizou no dia 18/12/2023, com início às 18h00 e finalização às 21hs, totalizando 47 horas de conteúdos teórico durante as aulas e 28 horas distribuídas entre as tarefas de cada aula, totalizando 90 horas de atividades. A seguir, o quadro 2, ilustra os conteúdos e os responsáveis por ministrar as aulas e acompanhar as tarefas dos profissionais participantes:

Quadro 1 - Cronograma de atividades do Módulo I e os docentes responsáveis

Aulas	Data	Tema: Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa	
Abertura	4.9	Orientações gerais do curso Palestra de abertura: Equipe e trabalho colaborativo	Vitor Franco
1	11.9	Diversidade e Inclusão em diferentes contextos numa perspectiva colaborativa (frente a habilitação e não reabilitação)	Jefferson Fernandes Alves; Eduardo José Manzini
2	18.9	Questões relacionadas ao domínio cognitivo na diversidade de alunos	Rita Magalhães; Gêssica F. Fonseca
3	25.9	Questões relacionadas ao domínio sensorial na diversidade de alunos	Luzia Guacira dos Santos Silva; Flávia Roldan Viana
4	2.10	Questões relacionadas ao domínio motor na diversidade de alunos	Eduardo J. Manzini; Loiane
5	09.10	Questões relacionadas a competências sociais e interação comunicativa na diversidade de alunos	Patricia Lorena Quiterio; Carolina Rizzotto Schirmer
		Avaliação	
6	16.10	Tecnologia & Tecnologia Assistiva	Eduardo José Manzini; Wilfredo Blanco Figuerola
7	23.10	Tecnologia Assistiva e a Comunicação alternativa e aumentativa	Carolina Rizzotto Schirmer; Stefhanny N. Lobo e Silva
8	30.10	Comunicação Alternativa e habilitação na diversidade	Maria de Jesus Gonçalves; Cátia Crivelenti de Figueirido Walter
9	6.11	Comunicação Alternativa e habilitação na diversidade	Débora R. Paula Nunes; Patrícia Lorena Quiterio
10	13.11	Comunicação Alternativa e habilitação na diversidade	Maria Elisabete Mendes; Débora Deliberato
		Avaliação	
11	20.11	Programa com famílias (Intervenção centrada na família)	Vitor Franco; Maria Elisabete Mendes
12	27.11	Programa nas escolas (Inclusão social e educativa)	Cátia Criventi de Figueirido Walter; Carolina R. Schirmer
13	4.12	Programa na comunidade (hospital, outros ambientes)	Jacyene M. de Oliveira Araújo; Patricia Lorena Quiterio
14	11.12	Plano educacional individualizado	Débora R. Paula Nunes; Márcia D. Pletsch
15	18.12	Plano educacional individualizado	Débora R. Paula Nunes; Maria Elisabete Mendes; Márcia D. Pletsch

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 1 ilustra os conteúdos estabelecidos pela equipe de pesquisadores e descreve os docentes responsáveis pelo conteúdo, ou seja, os pesquisadores coordenadores e colaboradores da presente pesquisa e demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Processo de seleção dos Participantes da pesquisa – Módulo 1

Inicialmente foram previstas 100 vagas para profissionais que atuam com alunos público da Educação Especial da Educação Básica e Superior: 50 para o polo do Estado do Rio de Janeiro e 50 vagas para o Estado do Rio Grande do Norte. Para a seleção dos profissionais foram realizados os seguintes procedimentos: a) Cada equipe de pesquisadores vinculados aos Estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro encaminhou aos setores da Educação e da Saúde do seu Estado e/ou Município o pedido de autorização para o trabalho de pesquisa, mediante ofício e cópia do projeto, que se pretende desenvolver no município; b) A inscrição foi realizada por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Universidade responsável pelo projeto, ou seja, o SIGAA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); c) Durante o período de inscrição no SIGAA da UFRN foram identificadas 530 intenções de inscrições para participar das atividades estabelecidas no projeto de Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa.

A equipe de pesquisadores definiu aceitar todos os inscritos dos estados do RN e RJ pelo fato de que no primeiro módulo de procedimentos da pesquisa, as atividades seriam remotas síncronas. Desta forma, o conteúdo desenvolvido poderia contribuir para um maior número de profissionais.

Instrumentos de coleta de informações no Módulo 1

Durante os 16 encontros foram utilizados: a) um formulário de pré-teste que foi utilizado ao final como pós-teste; b) três formulários de avaliação de conteúdo utilizados após cada finalização de conteúdo; c) Fóruns realizados para os encontros de 1 ao 6 registrados na plataforma Moodle e gravados no Drive do projeto Pro-Humanidades: Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa (proc. 420.283/2022-6); d) Chats das 16 aulas realizadas e gravadas no Drive; e) tarefas das aulas: seleção de alunos da educação especial e f) elaboração do plano educacional individualizado (PEI).

Todos os encontros foram gravados e arquivados no Drive do projeto Pro-Humanidades: Formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva colaborativa (proc. 420.283/2022-6) para posterior divulgação do projeto e dos conteúdos da formação.

Procedimentos e Organização do Módulo 2

Os 63 alunos selecionados cumpriram os itens abaixo estabelecidos pela equipe de pesquisadores: Frequência de 75% nas aulas ministradas no módulo I.; Realização do pré-teste e pós-teste; Realização das avaliações de conteúdo; Realização das tarefas propostas durante o módulo; Acesso à plataforma moodle e participação nas tarefas desenvolvidas: participação nos chats (durante as aulas); os fóruns; descrição de um caso e proposta de Plano Educacional Individualizado (PEI).

Materiais e Equipamentos

Durante as atividades realizadas foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: filmadora; computador para a análise e transcrição das filmagens; caderno universitário, para anotações pertinentes à observação da coleta de dados, recursos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos e brinquedos, aplicativos de comunicação alternativa, tripé para posicionamento das filmadoras, sites e programas de Comunicação Alternativa, e software de análise de dados textuais e/ou por análise de conteúdo segundo Bardin (2004). No curso de formação serão utilizados artigos científicos, capítulos de livros, pendrives, hd externo, datashow e computador.

Os 63 cursistas selecionaram um caso para acompanhar durante 40 semanas (dez meses). Os casos envolveram alunos regularmente matriculado na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou superior, que apresentam estudantes público da Educação Especial (alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação). Os professores e profissionais da saúde foram agrupados em grupos (até 10 profissionais), de acordo com o tipo de necessidade educacional especial evidenciada pelo aluno-alvo. Foram realizados encontros envolvendo todos os grupos para a troca de experiências.

Os participantes do público da Educação especial selecionados pelos profissionais no módulo 2: prática interventiva foram avaliados por meio do *Participation and Environment – Children and Youth* (PEM-CY) (Monteiro, 2017) e os protocolos de avaliação de habilidades comunicativas nos contextos da família e da escola (Deliberato; Manzini, 2015).

A fase de conhecimento dos alunos da Educação Especial nos grupos de trabalho foi permeada pelo Modelo de Maguerez (Prado *et al.*, 2012) que prevê: Observação da realidade; pontos chave; teorização; hipóteses; aplicação à realidade. Durante os trabalhos desenvolvidos, os profissionais cursistas foram iniciar a elaboração dos recursos e estratégias de baixa e de alta tecnologia com apoio dos docentes da UERN, principalmente em relação ao desenvolvimento de suporte para alta tecnologia. Nesse processo foi adotado o Fluxograma para o

desenvolvimento de ajudas técnicas, desenvolvido por Manzini e Santos (2002).

Todas as atividades e encontros para a discussão das filmagens realizadas no contexto das escolas selecionadas, elaboração e adaptação de recursos e estratégias de TA e de CA e, uso dos instrumentos elaborados nos espaços escolares foram gravados. A seguir o quadro geral com a programação das atividades dos polos responsáveis por atividades presenciais e os encontros entre os polos e equipes formadas.

Resultados Preliminares

Após a identificação dos casos de ensino, foi realizado o fórum de discussão da pesquisa em andamento com os demais parceiros de pesquisas Pró-Humanidades já citados anteriormente: *Linha 1 A* - LogLibras – Elaboração de Material Didático de Lógica para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue e Intercultural – Prof. Dr. Rafael Rodrigues Testa (CLE); *Linha 2 A* - A Contribuição do Uso de Robôs e da Comunicação Alternativa para Escolarização de Alunos com Deficiência Motora - Profa. Dra. Rosana C. do N. Givigi (UFS); *Linha 2 B* - Na Ponta dos Dedos: uma Plataforma Digital para uma Abordagem Complexa do Autismo - Profa. Dra. Nize Maria Campos Pellanda (UFERSA) e a *Linha 6 A* - Plataforma Nacional da Divulgação Científica em Humanidades – Profa. Dra. Luiza M. Massarani. O evento deu origem ao *I Seminário das Práticas Colaborativas na Formação de Profissionais da Educação Especial*.

Neste evento foram abordados temas relacionados à formação de profissionais da educação e da saúde, de forma colaborativa, no contexto da Educação Especial, para atuar nas escolas, em centros de apoio especializados e demais locais que ofereçam apoio aos estudantes público da Educação Especial. Será um espaço de discussão a respeito de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa para alunos da Educação Especial, com vistas a promover o acesso acadêmico e às manifestações artísticas e culturais, lazer entre outras, e qualificação de profissionais em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

O e-book 1 foi um dos produtos elaborado ao final do módulo 1 da formação dos profissionais e divulgado durante o fórum de pesquisa. Esse produto contempla o conteúdo do módulo 1 com vínculo e discussão com práticas escolares envolvendo a Tecnologia Assistida e a Comunicação Aumentativa e Alternativa. O e-book está disponível no site da SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Física Adaptada - <https://www.sobama.org.br/livros-sobama>) e ficará disponível no site do LATECE, NUTECA, LATECA e demais locais que possam ampliar a rede de produtos nas áreas de TA e CAA.

Resultados módulo II

Após a apresentação dos casos de ensino à comunidade e aos demais pesquisadores, os polos três deram continuidade as ações colaborativas para os 20 casos de ensino compartilhando cada momento, como está estabelecido no quadro de cada semana de atividade da pesquisa. Cada caso seguiu e respeitou os pressupostos teóricos da problematização, organizando as ações de forma colaborativa. Cada estudo de caso foi descrito individualmente e será publicado na íntegra após a finalização da pesquisa, no e-book 3.

O presente estudo teve como objetivo desenvolver uma intervenção em CAA por meio de um processo colaborativo, fundamentado na Metodologia da Problematização (Bordenave e Pereira, 1982) e sustentado pelos múltiplos olhares de uma equipe composta por professores, pesquisadores e familiares.

Após a programação ser finalizada os casos de ensino foram apresentados no *II Seminário das Práticas Colaborativas na Formação de Profissionais da Educação Especial – Pró-Humanidades/Cnpq*.

A ênfase na segunda edição do Seminário das práticas colaborativas na formação de professores da Educação básica e demais profissionais esteve relacionada com as áreas da Tecnologia Assistiva (TA) e da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e nos resultados de pesquisas nacionais e internacionais a respeito da TA e da CAA no contexto escolar e demais instituições de ensino (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024).

A elaboração dos recursos de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Aumentativa e Alternativa para a organização da exposição teve início no Laboratório de Tecnologia Assistiva (LATECE) do Centro de Educação da UFRN e no Núcleo de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa do Centro de Saúde (NUTECA), sob a coordenação do Prof. Dr. Eduardo J Manzini e, com a participação de demais pesquisadores e alunos da pós-graduação em Educação Especial da UFRN e alunos da graduação.

Conclusões

Essa experiência nos possibilitou perceber, o quanto a observação, a escuta sensível, o respeito às particularidades e principalmente as intervenções com o uso dos recursos adequados da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Aumentativa e Alternativa podem transformar a trajetória de um estudante. Ao longo do percurso, foi possível perceber importantes avanços na participação da aluna, na sua interação com os colegas e principalmente na sua capacidade de indicar o que deseja, provocando mudanças no contexto escolar e familiar.

Os resultados obtidos evidenciam a importância do planejamento entre o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais e os demais educadores, como

o professor titular e o profissional de apoio, para promover a participação da aluna nas tarefas da sala. Além disso, destaca-se o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família como fator essencial para potencializar o processo inclusivo.

Por fim, ressalta-se a relevância da elaboração e aplicação de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos com Paralisia Cerebral no ambiente escolar, garantindo-lhes melhores condições de aprendizado, participação e desenvolvimento.

Referências

AMERICAN SPEECH- LANGUAGE- HEARING ASSOCIATION (ASHA). Position statements, guidelines, reports. **ASHA**, v. 33, n.5, 1991.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência** (*Estatuto da Pessoa com Deficiência*). 06 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII**, dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>. Acesso em: 14 agos, 2021.

CORDE – **Tecnologia assistiva**, disponível em [http. www.corde.gov.br/comite](http://www.corde.gov.br/comite), acesso 14 agos, 20.

DELIBERATO, Débora; GONCALVES, M. J.; MANZINI, E. J. **Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. 1. ed. Goiânia: SOBAMA, 2024.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n.1, p.26-41, 2019.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19-51.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v 41, p. 81-93, 2011.

MONTEIRO, R. G. de S. **Participação de crianças e adolescentes com desenvolvimento típico em casa, na escola e na comunidade.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org.). **Salas abertas:** formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n.33, p. 143-156, 2009.

PRADO, M. L. *et al.* Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p. 172-177, Mar. 2012.

von TETZCHNER, S. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: An international perspective. **Augmentative and Alternative Communication.** v. 34, n.1, 1-15, 2018.

VON TETZCHENER, S *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p.151-184, maio/ago. 2005.

Apoio: Conselho Nacional - CNPQ – processo: 420.283/2022-6

FORMAÇÃO NA ÁREA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS COLABORATIVAS

Erika Soares de Oliveira Araújo, Elizabeth C. Walter, Débora R.P. Nunes
erikasoaresoliv@yahoo.com.br, elitany@gmail.com, deboranunesead@gmail.com

¹Secretaria Municipal de Educação de Natal; ^{2 3}Centro de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Conforme o Decreto nº 12.686, de outubro de 2025, é assegurado aos estudantes público da Educação Especial o “acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem [...] nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns” (art. 4). Esse dispositivo reafirma o compromisso do Estado com a educação inclusiva e determina que a matrícula seja acompanhada da oferta dos apoios, recursos, serviços e estratégias necessários à sua plena participação e aprendizagem. A consolidação desse direito depende da efetiva implementação das políticas públicas de educação inclusiva, bem como da garantia de condições objetivas para sua materialização nos sistemas de ensino (Kassar, 2022; Souza; Santana; Souza, 2025).

Apesar dos avanços normativos, a realidade escolar ainda evidencia um distanciamento entre os direitos assegurados pela legislação e sua efetivação no cotidiano das escolas. Persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao planejamento pedagógico colaborativo, à avaliação da aprendizagem e à implementação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes. Além disso, fragilidades de natureza organizacional, pedagógica e estrutural continuam dificultando a consolidação de sistemas educacionais efetivamente inclusivos (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023).

A formação docente tem sido apontada como um dos principais desafios das políticas de educação inclusiva. Revisões recentes evidenciam que professores da educação básica, tanto em formação inicial quanto em exercício, frequentemente relatam sentir-se pouco preparados para atender estudantes público da Educação Especial. As principais dificuldades relacionam-se à insuficiência da formação inicial, à necessidade de formação continuada articulada às demandas da prática escolar e à limitada integração entre teoria e prática, fatores que comprometem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Lopes et al., 2023; Freitas; Franco, 2022).

Entre as demandas formativas, destaca-se a Tecnologia Assistiva (TA), definida como uma área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, que engloba

recursos, estratégias, serviços e práticas destinados a promover a funcionalidade, a autonomia, a participação e a inclusão de pessoas com deficiência (Brasil, 2015). A literatura evidencia que a ausência de formação específica limita a seleção, a implementação e o uso pedagógico desses recursos, contribuindo para sua subutilização, mesmo quando disponíveis nas escolas. Em contrapartida, programas de formação desenvolvidos em serviço, fundamentados na consultoria colaborativa e na atuação de equipes multiprofissionais, ampliam a segurança dos professores e favorecem o uso efetivo da Tecnologia Assistiva no contexto escolar (Almeida; Branco; Calheiros, 2025).

Nesse contexto, torna-se fundamental fortalecer a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, aproximando licenciandos, professores da educação básica, professores do AEE e pesquisadores em processos formativos desenvolvidos em contextos reais de ensino. A literatura aponta que estratégias fundamentadas na reflexão sobre a prática, na resolução colaborativa de problemas e no trabalho colaborativo favorecem o desenvolvimento profissional docente, qualificam a implementação da Tecnologia Assistiva e contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Freitas; Franco, 2022; Togashi; Walter, 2020; Almeida; Branco; Calheiros, 2025).

Objetivo geral

Frente a esse contexto, o presente estudo objetiva descrever uma experiência formativa colaborativa em Tecnologia Assistiva, envolvendo licenciandos, professores da rede pública e pesquisadores. De forma específica, busca descrever a organização de um programa colaborativo de formação em Tecnologia Assistiva, bem como descrever três estudos de caso elaborados durante a formação.

Método

A metodologia adotada baseia-se num estudo descritivo que apresenta um recorte de uma experiência formativa desenvolvida no contexto de uma disciplina de graduação.

A experiência foi desenvolvida na disciplina Tecnologia Assistiva, com carga horária de 60 horas, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), articulada ao curso de extensão *Formação em Práticas Colaborativas de Tecnologia Assistiva para Professores da Rede Pública*, vinculado ao Projeto Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersetorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva (TecIncluir), financiado pela FINEP. O objetivo da disciplina é proporcionar aos licenciandos conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso da TA no contexto da educação inclusiva, com ênfase na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação no planejamento de recursos e estratégias que

ampliem o acesso ao currículo por estudantes. As atividades teóricas e parte das atividades práticas ocorreram na sala de aula da universidade e em laboratórios de acessibilidade. Além disso, foram realizadas visitas às escolas onde atuavam os professores participantes, incluindo observações na sala de aula comum, no AEE e, em alguns casos, visitas domiciliares às famílias dos estudantes.

Participaram da disciplina os estudantes regularmente matriculados no componente curricular de Tecnologia Assistiva e, por conveniência, seis professores da rede pública que atuavam com estudantes público da Educação Especial, especialmente no AEE. Os professores integraram as atividades formativas juntamente com os licenciandos e pesquisadores, trazendo casos reais acompanhados em sua prática profissional.

Inicialmente, cada professor apresentou um caso real de um estudante acompanhado em sua escola, descrevendo suas características, potencialidades, necessidades educacionais e barreiras à participação. Esses seis casos constituíram a base das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina. Em seguida, foram organizados seis grupos de trabalho, cada um composto por licenciandos, um professor e pesquisadores, responsáveis pelo acompanhamento de um dos casos durante todo o semestre.

A experiência formativa foi organizada em três etapas. Na primeira, professores e licenciandos realizaram registros reflexivos sobre o papel docente na identificação de barreiras e na utilização da Tecnologia Assistiva para favorecer a participação de estudantes público da Educação Especial. Na segunda, cada grupo desenvolveu um estudo de caso a partir da demanda apresentada pelo professor, discutindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), adaptações curriculares e estratégias para ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante focal. Na terceira etapa, os grupos elaboraram recursos de TA para responder às necessidades identificadas nos estudos de caso. Os recursos produzidos foram apresentados e discutidos coletivamente, possibilitando a troca de experiências e o aperfeiçoamento das propostas.

Resultados e Discussão

Ao longo da disciplina, foram desenvolvidos seis estudos de caso a partir de demandas apresentadas pelos professores participantes. Como recorte da experiência formativa, descreve-se três desses casos, selecionados por terem sido acompanhados diretamente pelas autoras.

Caso 1 – José

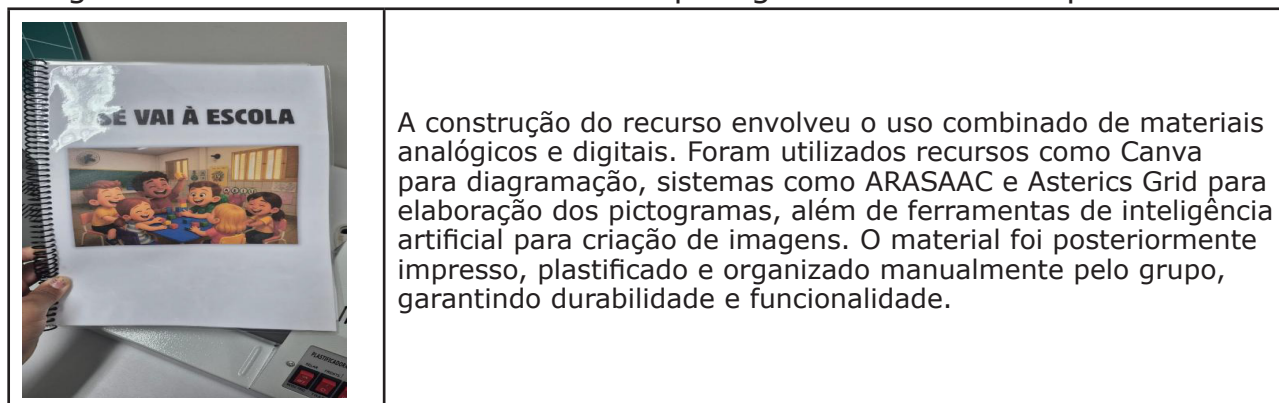
O primeiro estudo de caso foi desenvolvido por um grupo composto por três licenciandos em Pedagogia, uma professora da rede pública e acompanhado pelas autoras pesquisadoras. O estudante focal, denominado José, era matriculado na Educação Infantil e apresentava diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista

(TEA), com dificuldades de regulação comportamental, baixa permanência em sala de aula e reduzido engajamento nas atividades coletivas.

Para compreender suas necessidades, foram realizadas visitas à escola, observações da rotina e entrevistas com as professoras da sala de referência e do AEE. As informações coletadas evidenciaram que José permanecia grande parte do tempo fora de sua turma, frequentando outra sala. O diálogo com as professoras permitiu levantar a hipótese de que esse comportamento estivesse relacionado à elevada sensibilidade aos estímulos sonoros produzidos pelos colegas, comprometendo sua permanência e participação nas atividades.

A partir dessa análise, o grupo buscou favorecer o retorno do estudante à sala de aula e ampliar sua participação nas atividades coletivas. Considerando o interesse de José por livros e materiais visuais, optou-se pelo desenvolvimento de um livro de História Social, uma prática baseada em evidências para estudantes com TEA, utilizada para favorecer a compreensão de situações sociais e de comportamentos esperados por meio de narrativas individualizadas com apoio de recursos visuais (Lazzarini; Elias, 2022). O recurso foi estruturado em 20 páginas, contendo pictogramas distribuídos ao longo da narrativa e fichas de pareamento em velcro (Figura 1).

Figura 1 – Livro de História Social com pictogramas e fichas de pareamento



Fontes: elaborado pelos autores.

A narrativa apresentava um personagem que, ao se afastar de sua turma, deixava de vivenciar experiências positivas e, gradualmente, compreendia a importância de permanecer com os colegas. Sua elaboração possibilitou aos licenciandos aplicar os conhecimentos e as tecnologias estudados ao longo da disciplina, utilizando ferramentas como Canva, ARASAAC, AsTeRICS Grid e recursos de inteligência artificial para a construção do material.

Durante a tentativa de implementação, entretanto, emergiu uma nova demanda: José passou a apresentar comportamentos de despir-se ao chegar à escola, demonstrando elevado nível de desorganização comportamental. Nesse contexto, o livro de História Social mostrou-se pouco efetivo, levando o grupo a reavaliar a intervenção. A proposta foi reformulada, priorizando atividades

mais concretas, lúdicas e alinhadas aos interesses do estudante, como jogos de pareamento relacionados às vestimentas e aplicativos digitais que permitiam vestir personagens.

A experiência evidenciou que o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva exige avaliação contínua e flexibilidade para responder às necessidades do estudante. O acompanhamento do caso permitiu aos licenciandos compreender que a escolha e a adaptação dos recursos devem ser continuamente revistas, considerando as respostas do estudante, seus interesses e as mudanças observadas ao longo da intervenção. Além disso, as visitas à escola e o diálogo com as professoras da sala comum e do AEE reforçaram a importância do trabalho colaborativo para a identificação de barreiras e o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas.

Caso 2 – Mateus

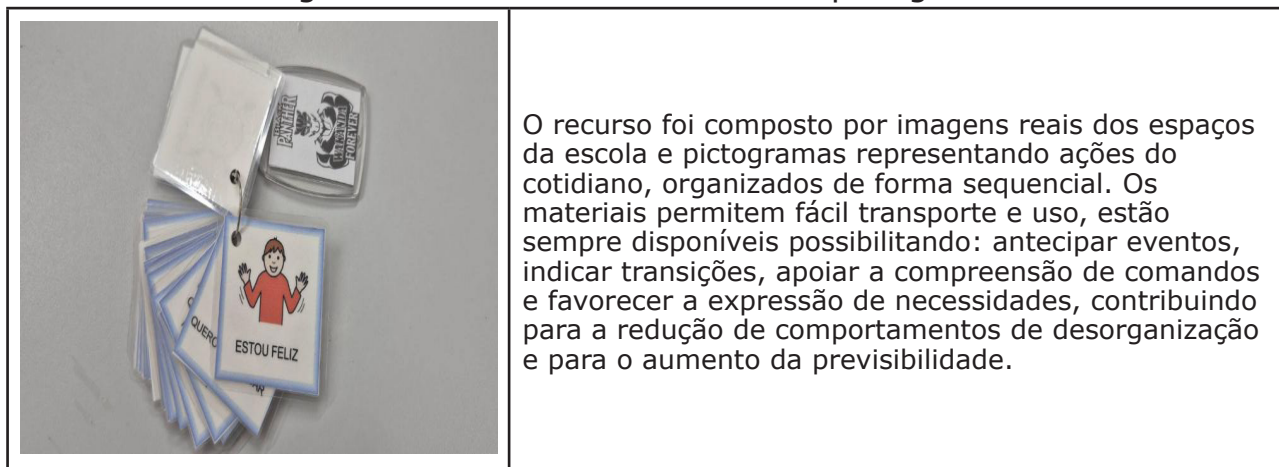
O segundo estudo de caso foi desenvolvido por um grupo composto por três licenciandos em Pedagogia, uma professora e acompanhado pelas duas primeiras autoras deste estudo. O estudante focal, denominado Mateus, tinha 10 anos, diagnóstico de TEA e estava matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental.

Para compreender suas necessidades, foram realizadas visitas à escola, observações da rotina e entrevistas com os profissionais envolvidos. A análise evidenciou que Mateus apresentava comunicação predominantemente não verbal, utilizando gestos, expressões faciais, contato visual e vocalizações para expressar suas necessidades. Observou-se, ainda, elevada sensibilidade auditiva, necessidade constante de movimento, comportamentos repetitivos e dificuldades para compreender a rotina escolar, fatores que comprometiam sua participação nas atividades coletivas. O estudante interagiu prioritariamente com a estagiária que o acompanhava, mantendo pouca interação com os colegas e grande dependência dessa profissional para organização das atividades. Também foi identificada reduzida articulação entre a estagiária, o professor regente e o AEE, limitando o planejamento compartilhado das intervenções. Diante desse cenário, o grupo definiu como objetivo favorecer a comunicação funcional, ampliar a previsibilidade da rotina e promover maior autonomia e participação do estudante nas atividades escolares.

Considerando essas demandas, optou-se pelo desenvolvimento de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), um dos conteúdos centrais trabalhados ao longo da disciplina. A CAA constitui uma prática baseada em evidências que utiliza recursos e estratégias para ampliar as possibilidades de comunicação, favorecer a participação e promover maior autonomia de pessoas com necessidades complexas de comunicação (Nunes, Barbosa & Nunes, 2021; Ferreira-Donati; Deliberato, 2020). Como resposta às necessidades identificadas,

foi elaborado um chaveiro de rotina (Figura 2), composto por fotografias dos ambientes da escola e pictogramas representando ações do cotidiano.

Figura 2 – Chaveiro de rotina com pictogramas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A construção do recurso possibilitou aos licenciandos aplicar, em uma situação real, os conhecimentos e as tecnologias estudados durante a disciplina, utilizando fotografias, pictogramas produzidos no ARASAAC e organizados na plataforma ASterICS Grid. O recurso foi estruturado em formato portátil, permitindo seu uso em diferentes momentos da rotina escolar para antecipar atividades, indicar transições, apoiar a compreensão de comandos e ampliar as possibilidades de comunicação do estudante.

O estudo evidenciou que a inclusão de Mateus não dependia apenas da disponibilização de recursos de TA, mas também da reorganização das práticas pedagógicas e da atuação articulada entre os profissionais. As observações revelaram a necessidade de maior participação do professor regente no planejamento das atividades, evitando a centralização das responsabilidades na estagiária. O caso reforçou, ainda, a importância do trabalho colaborativo para identificar as necessidades dos estudantes, selecionar recursos de TA e planejar intervenções contextualizadas, favorecendo sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

Caso 3 – Walter

O terceiro estudo de caso foi desenvolvido por um grupo composto por cinco licenciandos em Pedagogia e uma professora. O estudante focal, denominado Walter, tinha 13 anos, diagnóstico de TEA, nível III de suporte, era não verbal e estava matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental. Apresentava comunicação restrita a gestos, vocalizações e contato visual, sem uso sistemático de recursos de CAA. Além disso, permanecia por curtos períodos em sala de aula, apresentava elevada sensibilidade a estímulos ambientais, dificuldades

para compreender e seguir a rotina escolar, baixa interação com os colegas e reduzida autonomia nas atividades de autocuidado.

Para compreender suas necessidades, foram realizadas visitas à escola, observações da rotina e entrevistas com os profissionais envolvidos. A análise evidenciou que Walter demonstrava maior interesse por estímulos sensoriais e objetos manipuláveis, além de apresentar comportamentos de evasão, especialmente durante momentos de transição entre atividades e em ambientes com excesso de estímulos sonoros. Diante desse cenário, o grupo definiu como objetivo ampliar a previsibilidade da rotina, favorecer formas mais funcionais de comunicação e reduzir comportamentos de desorganização que comprometiam sua participação nas atividades escolares.

Considerando essas demandas, optou-se pelo desenvolvimento de um recurso de CAA. Recursos visuais para organização da rotina constituem uma prática baseada em evidências para estudantes com TEA, por favorecerem a previsibilidade, a compreensão das atividades, a autonomia e a participação nos diferentes contextos escolares (Hume *et al.*, 2021). Além disso, estudos destacam que a organização da rotina contribui para reduzir a ansiedade e facilitar a adaptação às demandas do cotidiano de pessoas com TEA (Fernandes *et al.*, 2021; Nunes *et al.*, 2021).

Em vez de uma prancha convencional, foi confeccionado um cubo de comunicação (Figura 3), estruturado em papelão e contendo pictogramas relacionados às principais necessidades do cotidiano escolar, como beber água, ir ao banheiro, brincar, comer, lavar as mãos, sala de informática, além de símbolos de “sim” e “não”.

Figura 3 – Recurso de CAA em formato de cubo



Fonte: Elaborado pelos autores.

A escolha desse formato buscou tornar o recurso mais lúdico, manipulável e compatível com o perfil sensorial do estudante. Sua elaboração permitiu aos licenciandos aplicar, em um contexto real, os conhecimentos sobre CAA, seleção de vocabulário funcional e construção de recursos acessíveis desenvolvidos durante a disciplina.

A implementação ocorreu por meio de uma atividade coletiva, utilizando músicas e uma dinâmica de roda para favorecer a aproximação espontânea do estudante ao recurso, sem exigir inicialmente seu uso comunicativo. Como

Walter não demonstrou interesse pelo material, o grupo reavaliou a intervenção e, a partir de informações fornecidas pela professora, identificou sua preferência por estímulos olfativos. Assim, foi aplicada uma pequena quantidade de perfume no cubo, estratégia que despertou imediatamente seu interesse, levando-o a manipular o recurso, direcionar-lhe atenção visual e permanecer por mais tempo na atividade.

A experiência evidenciou que a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva requer avaliações contínuas e intervenções flexíveis, capazes de incorporar os interesses e as características sensoriais do estudante. O caso demonstrou que pequenas adaptações, fundamentadas na observação e no trabalho colaborativo entre universidade e escola, podem favorecer o engajamento inicial e criar oportunidades para a introdução gradual da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar. Além disso, reforçou a importância da continuidade do uso do recurso pela equipe pedagógica para sua consolidação como ferramenta de comunicação funcional.

Conclusão

A análise dos relatos dos grupos evidenciou que a integração entre licenciandos e professores da educação básica constituiu uma estratégia formativa relevante, aproximando os futuros docentes das demandas e desafios da prática escolar. Simultaneamente, possibilitou aos professores em exercício ampliar seus conhecimentos sobre TA, refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e identificar possibilidades de reorganização das ações desenvolvidas em seus contextos de atuação, corroborando estudos que destacam a importância de processos formativos desenvolvidos em contextos reais e articulados à prática docente (Freitas; Franco, 2022).

Os resultados também reforçam que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da existência de marcos legais, mas da criação de oportunidades formativas que aproximem universidade e escola e promovam a construção compartilhada de soluções para os desafios da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação conjunta de licenciandos, professores da educação básica e do AEE e pesquisadores favoreceu a integração entre teoria e prática, fortaleceu o planejamento colaborativo e ampliou a capacidade dos participantes para identificar barreiras, selecionar recursos e elaborar intervenções contextualizadas, em consonância com as contribuições de Togashi e Walter (2020) e Almeida, Branco e Calheiros (2025).

A experiência desenvolvida evidenciou que o envolvimento dos participantes em todas as etapas do processo — desde a observação do estudante e a identificação de suas demandas até o planejamento, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação dos recursos de Tecnologia Assistiva — fortaleceu

simultaneamente a formação inicial e a formação continuada. Esse percurso favoreceu a resolução colaborativa de problemas e a construção de competências para a seleção, adaptação e implementação de recursos de Tecnologia Assistiva, respondendo a uma das principais lacunas apontadas pela literatura sobre formação docente para a educação inclusiva (Freitas; Franco, 2022; Almeida; Branco; Calheiros, 2025).

Por fim, os achados deste estudo sustentam que disciplinas estruturadas a partir de demandas reais das escolas, articuladas a projetos de extensão e desenvolvidas em parceria com professores da educação básica, constituem uma estratégia promissora para a formação em Tecnologia Assistiva. Ao aproximar universidade e escola, esse modelo fortalece o trabalho colaborativo, contribui para reduzir a distância entre a formação acadêmica e a prática profissional e favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes público da Educação Especial, contribuindo para enfrentar parte dos desafios ainda presentes na efetivação da educação inclusiva apontados por Santos e colaboradores (2023).

Referências

ALMEIDA, R. S.; BRANCO, A. P. S. C.; CALHEIROS, D. dos S. A tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro: uma revisão integrativa de literatura. **Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade**, v. 5, n. 1, 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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

FERNANDES, A. D. S. A. *et al.* Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2121, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2121>.

FERREIRA-DONATI, Grace Cristina; DELIBERATO, Débora. **Perguntas e respostas frequentes sobre Comunicação Suplementar e Alternativa para fonoaudiólogos**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq.pdf>> Acesso em 30 jun. 2026.

FREITAS, R. F. de; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714–1735, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em: 30 jun. 2026.

HUME, K. *et al.* Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 11, p. 4013-4032, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e71383, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71383>.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social™ e autismo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0017, 2022.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A. da; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. da C. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23/1-37, 2023. DOI: [10.5902/1984686X69480](https://doi.org/10.5902/1984686X69480).

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, Gisele Cristina; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021.

NUNES, Débora., WHALON, Kelly., JACKSON, Elizabeth., INTEPE-TINGIR, Seyma.; GARRIS, Stephen. **Effects of dialogic reading on the vocabulary knowledge of preschoolers with autism spectrum disorder**. Int. J. Disabil. Dev. Educ. 69, 282-301. 2021 doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1986808>

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de educação especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 11-34, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1759>.

SOUZA, Luciana Costa; SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300130, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300130>.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do Currículo Funcional Natural destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020. p. 89-111. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0005>.

Apoio: Projeto Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersectorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva - TECincluir; CNPq.

ABORDAGENS UNIVERSALISTAS NAS PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gleidson Felipe Justino da Silva¹; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães²
gleidsonfejustino@gmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ²Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A pesquisa no contexto do desenvolvimento de práticas pedagógicas evidencia sua indissociabilidade com o ensino e, conseqüentemente, com as reflexões decorrentes dessa relação. Em tempos de ampliação do acesso e permanência de educandos público da Educação Especial (PEE) reforçado pela nova Política de Educação Especial Inclusiva, pesquisar, experimentar e dimensionar estratégias e recursos de apoio a esse alunado constitui parte da práxis que se constrói no contexto da educação inclusiva.

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa bibliográfica de uma tese em desenvolvimento cujo tema são as práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental (AFEF), considerando abordagens universalistas (AU) para minimizar barreiras na organização do ensino para atender à diversidade de demandas de aprendizagem em turmas com educandos PEE. Para tanto, investiga a contribuição das práticas baseadas em AU nesse segmento da educação básica.

Abordagens universalistas são compreendidas, de acordo com Mendes *et al.* (2023), como práticas pensadas em prol da melhoria do ensino para todos, tendo em vista a necessidade de o ensino responder a todos diante da diversidade de sala de aula, sem exclusões, tendo como cerne da intervenção o currículo padrão e não as especificidades do PEE que apresentam deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. O desenho universal para aprendizagem (DUA), o ensino colaborativo (EC), a aprendizagem cooperativa (AC) e o sistema de suporte multicamada (SSMC) e a abordagem de ensino diferenciado (AED) são exemplos de AU.

As séries dos AFEF fazem parte do segmento seguinte aos anos iniciais, cujos anos escolares têm como objetivo principal de aprendizagem da língua escrita, da matemática e de habilidades de apropriação do conhecimento em todas as áreas do currículo (DCN e BNCC). Sua distinção reflete uma nova estruturação pedagógica com componentes divididos entre professores de área que se revezam entre salas ou os estudantes revezam entre as salas dos docentes, a depender da dinâmica escolar.

É o segmento que atende à adolescência e, portanto, a um perfil de aprendiz em constante desenvolvimento e com direitos e deveres relacionados a sujeitos mais autônomos e com maior responsabilidade ante a atividade de estudo. Contudo, no que diz respeito ao PEE, os AFEF se mostram de graus mais desafiadores para a permanência e a participação desses educandos, tendo em vista o trânsito de professores, às vezes em rodízio de salas, desafiando a autonomia de estudantes que necessitam de apoio e profissionais de referência.

Objetivo

Tem como objetivo analisar como as abordagens universalistas de ensino são mobilizadas para a potencialização do trabalho pedagógico inclusivo de professores das áreas dos anos finais atenderem às necessidades de aprendizagem de suas turmas. Para tanto, são analisados onze trabalhos de teses e dissertações produzidos entre 2021 e 2025. Foram priorizados apenas os estudos desenvolvidos nos AFEF com professores ou alunos.

Método

No presente estudo, se destaca um trabalho de pesquisa do tipo estado do conhecimento, derivado de pesquisa bibliográfica mais ampla realizada no âmbito de uma tese de doutorado em desenvolvimento. A partir de um levantamento com as pesquisas de nível *stricto-sensu* dos últimos dez anos (2016-2025), foi realizada uma seleção com aqueles trabalhos que utilizam as abordagens universalistas para responder aos problemas de pesquisa sobre ensino e práticas pedagógicas nos AFEF.

A seleção constou de cinco etapas:

1. Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “práticas pedagógicas” E “educação especial” E “inclusão” E “anos finais” E “ensino fundamental”;
 2. Pré-seleção pelo resumo, termos-chave e conclusões de 78 trabalhos;
 3. Exclusão daqueles que pautavam os anos iniciais ao invés dos AFEF e daqueles que realizaram pesquisa bibliográfica sem intervenções de campo;
 4. Seleção de 29 trabalhos com leitura flutuante;
- Análise e discussão de onze trabalhos listados a seguir.

Quadro 01: Seleção de trabalhos de mestrado e doutorado

Trabalho	Temática explorada	Abordagem
Computação desplugada em grupos de habilidades mistas: uma perspectiva inclusiva (Cardoso, 2025)	Inclusão e aprendizagem em grupos heterogêneos na Educação Matemática	DUA
Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar: caracterização e análise de práticas pedagógicas (Assis, 2023)	Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa	DUA Ensino diferenciado
Inclusão do aluno com TEA: uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente (Macêdo, 2024)	Formação docente para a inclusão de estudantes com TEA	DUA
Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar (Berger, 2021)	Desenvolvimento de práticas pedagógicas, utilizando recursos tecnológicos por meio do trabalho colaborativo entre professores	Trabalho e ensino colaborativo, Ensino multinível
Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais para alunos com deficiência intelectual (Santos, 2024)	Flexibilizações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nos AFEF	Ensino colaborativo
Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem (Oliveira, 2023)	Contribuições do DUA nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos AFEF	DUA
Percepções de professores de História sobre inclusão escolar na Educação Básica (Trindade, 2025)	Percepções de professores de História sobre a inclusão de estudantes PEE	Ensino colaborativo
Educação geográfica inclusiva: a ação pedagógica do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais específicas (Bandeira, 2025)	Práticas pedagógicas de professores de Geografia em turmas com estudantes PEE numa escola de AFEF	DUA Ensino colaborativo
A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar (Vieira, 2024)	Planejamento, regência e colaboração para inclusão	DUA
Inclusão escolar na cidade de São Paulo: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental (Souza, 2022)	Práticas pedagógicas inclusivas nos AFEF da rede municipal de São Paulo/SP	DUA Trabalho colaborativo
Práticas pedagógicas e acessibilidade curricular nos anos finais do ensino fundamental (Lavarda, 2023)	Acessibilidade curricular por professores dos AFEF	DUA

Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados e Discussão

Após pesquisa pelos termos das abordagens, foram listados onze estudos de mestrado e doutorado em Educação, Educação Inclusiva ou áreas afins. Os trabalhos foram lidos integralmente e organizados segundo a abordagem mobilizada, objetivo da pesquisa e contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O DUA foi a abordagem mais recorrente, o que sugere uma sua maior popularização entre as demais. Ele constitui uma estrutura de orientação para “o planejamento de ambientes de aprendizagem acessíveis, inclusivos e desafiadores para todos os alunos (CAST, 2026)”. Sua premissa é garantir autonomia e participação de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade nos agrupamentos das salas de aula.

O DUA se orienta pelo “o que”, “como” e “porquê” da aprendizagem, que correspondem, respectivamente, aos princípios de representação (proporcionar opções múltiplas para a percepção), ação e expressão (possibilitar meios de ação e expressão diversos) e de engajamento (fornecer múltiplas opções para estimular e acolher interesses e individualidades) (CAST, 2024). Os três juntos reforçam a acessibilidade do processo pedagógico desde o princípio, considerando os diferentes modos de aprender com a provisão do suporte adequado às necessidades dos estudantes.

Oriundo das áreas de arquitetura e design, o DUA tem se tornado referência para inclusão escolar ao provocar o desenvolvimento de práticas que superem o modelo único comum praticado tradicionalmente nas escolas de modo a atender demandas e flexibilizações que oportunizem o acesso à aprendizagem por todos, ou o maior público possível de estudantes.

O DUA aparece com destaque em alguns trabalhos. Lavarda (2023) e Oliveira (2023) lançaram mão dele em processos formativos de professores dos AFEF. Lavarda, ao investigar sobre a acessibilidade curricular nas práticas dos AFEF, pesquisou junto aos professores dos anos finais de uma escola em Santa Maria/RS como desenvolver práticas democráticas e acessíveis junto à proposição de experiências orientadas pelo DUA e pela pedagogia diferenciada na perspectiva de Phillip Meirieu, uma vez percebidas aproximações entre as teorias.

Lavarda (2023) também trabalhou com grupos reflexivos como possibilidade formativa a partir de seus referenciais, PD e DUA, promoveu encontros e analisou o desenvolvimento de práticas planejadas com base neles. Afirma que a resignificação das práticas com base nas experiências propostas é possível mediante oportunidades reflexivas sobre a prática e no trabalho articulado com a educação especial (EE), pressuposto comum às discussões atuais na área de Educação Especial Inclusiva que vem se sobressaindo nos documentos legais atuais.

Oliveira (2023), por sua vez, que objetivou “identificar, descrever e compreender como o DUA pode apoiar a prática pedagógica inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental” desenvolveu estudo com a participação de quatro professores de uma escola municipal de São Caetano do Sul/SP em que o DUA, como referência de planejamento acessível, foi trabalhado em rodas de conversa, tomando sua referência como contributo para a organização de aulas acessíveis. Nessa toada, Souza (2022) que investigou as práticas pedagógicas dos professores dos AFEF da Rede Municipal Educação de São Paulo/SP, usou o DUA como pauta de encontros pedagógicos de sua pesquisa, defendendo-o enquanto “abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes (Souza, 2022, p. 110)”, considerando essa referência para favorecer a produção de planos de aula inclusivos.

A fundamentação do DUA também se destaca no trabalho de Macêdo (2024) ao analisar a contribuição da intervenção pedagógica voltada à formação docente em serviço tendo como público educandos com TEA dos AFEF. O processo formativo acompanhou seis professores de anos iniciais e finais do EF com alunos com TEA em Ipojuca/PE durante seis meses. Apesar do DUA não ser pauta principal das formações, a autora o considerou como fundamento de sua dissertação. O DUA também foi subsídio do trabalho de Cardoso (2025) que buscou compreender como a computação desplugada, aliada à abordagem inclusiva da Educação Matemática, influencia o processo de aprendizagem, principalmente em contextos heterogêneos. Seguindo a perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, a pesquisa com alunos dos AFEF que frequentavam o contraturno escolar tomou a abordagem do DUA como base de planejamento de atividades. Nesse estudo, destaca-se a ausência de momentos de diferenciação de atividades, mesmo com alunos de habilidades e níveis distintos, contemplando a todos.

Outros trabalhos articulam o DUA com o ensino colaborativo, como Bandeira (2025), Vieira (2024) e Souza (2022). O ensino colaborativo, mencionado em alguns trabalhos corresponde a “uma parceria entre os professores do ensino regular e especial” em que os dois docentes se comprometem e respondem pelo desenvolvimento das ações pedagógicas – do planejamento à avaliação – em contextos heterogêneos onde se situam educandos PEE (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 46)”. Quando a modalidade atuação bidocente não acontece nesses moldes, considera-se trabalho colaborativo: atividade de duas ou mais pessoas, docentes ou demais educadores, que têm intencionalidade (motivo) compartilhada, sustentada pelo diálogo, compromisso e engajamento, com a corresponsabilização de ações e decisões (Moraes; Cenci, 2023 *apud* Cenci *et al.*, 2026), podendo estender a contribuição junto a outros atores escolar.

No trabalho de Bandeira (2025) é possível perceber o DUA como princípio, aliado às contribuições do ensino colaborativo para responder às necessidades identificadas na pesquisa com professores de Geografia que lecionam nos AFEF após levantamento obtido pela realização de entrevistas. Já no trabalho de Vieira (2024), assume-se o DUA como possibilidade de prática inclusiva, apesar do reconhecimento de obstáculos institucionais e de formação para que a abordagem possa ser aderida e bem desenvolvida continuamente, considerando as estratégias colaborativas como requisito substancial nesse processo. Os dois trabalhos sinalizam que, mesmo sem a difusão e consolidação de práticas orientadas pelas AU, seus fundamentos constituem potencial referência para a implementação de práticas mais inclusivas na escola de AFEF.

Santos (2024) desenvolveu um trabalho voltado à produção de um roteiro de observações de necessidades pedagógicas de estudantes para a flexibilização curricular. O EC é destacado como referência para um trabalho colaborativo que sustente condições de aprendizagens de alunos com deficiência intelectual. Ainda sobre essa abordagem, a pesquisa Trindade (2025) aborda o ensino colaborativo em sua pesquisa com professores de história dos AFEF, concebendo-o como “peça fundamental na busca por uma educação inclusiva” (p. 33)”. Ao mesmo tempo a autora reconhece os limites para o funcionamento dessa proposta, uma vez que no município onde ocorre a pesquisa, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre no contraturno, não se relaciona diretamente com o professor da sala comum, sendo a fragilidade das oportunidades de parceria um obstáculo que afeta as possibilidades de trabalho em prol da inclusão escolar.

Nessa esteira da colaboração, a pesquisa de Berger (2021) investiga em sua dissertação a possibilidade de criação de práticas pedagógicas a partir de recursos tecnológicos por via do trabalho colaborativo, considerando um movimento de parceria entre professores do ensino comum e de EE. Segundo esta, por ser na natureza do trabalho com o(s) outro(s), “o trabalho colaborativo nos potencializa a avançar através de práticas inventivas, apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento do aluno” (Berger, 2021, p. 60)”. O trabalho culminou no desenvolvimento de um *site* com atividades multiníveis de língua portuguesa.

O ensino em multiníveis se refere a uma possibilidade de acessibilidade curricular que oportuniza, a partir de estratégias diferenciadas, a possibilidade dos estudantes se envolverem de forma positiva com o que lhes é proporcionado tendo como referência o currículo comum (Almeida, 2012). Essa abordagem conversa com o Sistema de suporte multicamada (SSMC), que partilha desse princípio, preservando a premissa de contribuir de modo a “beneficiar todos/as os/as estudantes, considerando as individualidades e coletividades” (Costa;

Mendes, 2023, p. 68)”. Assim como o DUA, o SSMC é uma abordagem de origem estadunidense que considera que os aprendizes podem ser caracterizados por níveis de: 1) intervenção universal; 2) intervenção direcionada; e 3) intervenção intensiva, cobrindo desde aqueles que se beneficiam de estratégias gerais aos que precisam de mais suporte individualizado.

Outras abordagens constam presentes na dissertação de Assis (2023) que pesquisa sobre a prática docente no ensino de língua portuguesa para educandos com deficiência. Com o olhar voltado às estratégias de diferenciação e acessibilidade, a autora se fundamenta na abordagem do ensino diferenciado e no DUA como práticas pedagógicas universais. A AED, segundo Milhomem, Santos e Mendes (2023), corresponde a uma proposta cujo objetivo consiste na organização do ensino com vistas a valorizar a diversidade dos educandos, lançando mão de estratégias diferenciadas para explorar ao máximo seu potencial. Vale destacar que não se trata de supressão de currículo ou conteúdos escolares, mas à oportunização adequada de experiências de aprendizagem reconhecidas como necessárias pelo professor.

Quanto melhor se conhece os estudantes, mais personalizado será o ensino e, em decorrência disso, o ensino precisará ser cada vez menos diferenciado (Milhomem, Santos, Mendes, 2023). Por meio de questionários direcionados a professores de língua portuguesa, Assis (2023) constatou, dentre os seus achados, a diversificação de estratégias de ensino por parcela significativa de respondentes, dificuldades no planejamento colaborativo, bem como na variação de atividades e avaliações tendo como público os alunos com deficiência (como a autora identificou o PEE em seu estudo).

Conclusão

Os trabalhos trazidos à pauta neste texto lançam mão das abordagens universalistas, sejam em fundamentação, seja na proposição pedagógica de seus princípios como forma de responder e analisar a realidade pedagógica de diferentes atores e contextos pesquisados. Como alertado por Mendes *et al.* (2023), tais práticas não se garantem apenas pela adesão a sua adoção, o trabalho em colaboração, articulado por todos os profissionais responsáveis pelo ensino dos educandos PEE, bem como perspectivas de ensino que sejam anticapacitistas são fundantes para que iniciativas pedagógicas pautadas pelas AU alcancem resultados exitosos e afetem positivamente a cultura escolar.

Os trabalhos consultados apontam para a adoção de estratégias pedagógicas como caminhos viáveis e proeminentes para o uso de princípios e estratégias que atendam aos contextos diversos das salas de aula de nosso tempo que comporta cada vez mais diferenças, especificidades e necessidades que precisam ser consideradas no trabalho pedagógico docente. Reconhecemos que a adesão dessas práticas não é simples e demanda condições de planejamento, construção coletiva, tempo de avaliar o trabalho realizado, não se constituindo apenas uma opção do professor, mas dependente do suporte oferecido em seu campo de trabalho.

Em alguns lócus das pesquisas citadas - como os municípios de São Paulo/SP, Passo do Lumiar/MA e Vila Velha/ES - dispõem de orientações normativas que decorrem da popularização e divulgação das abordagens ou seus pressupostos, como o trabalho colaborativo, por exemplo. Contudo, este estudo destaca a contribuição das abordagens como possibilidade para responder aos desafios do ensino e da aprendizagem em contextos diversificados, enquanto revela a necessidade de ampliação de pesquisas e práticas voltadas à implementação delas.

Referências

- ALMEIDA, M. L. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 71-101.
- ASSIS, L. S. **Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar**: caracterização e análise de práticas pedagógicas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.
- BANDEIRA, J. J. P. **Educação geográfica inclusiva**: a ação pedagógica do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais específicas. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025.
- BERGER, L. B. S. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo**: a inclusão no cotidiano escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- CARDOSO, M. A. **Computação desplugada em grupos de habilidades mistas**: uma perspectiva inclusiva. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.
- CAST. **Diretrizes do desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: versão 3.0. Trad. rev.: E. Sebastián-Heredero. Wakefield: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- CAST. **O objetivo do DUA**: autonomia do aluno. 2026. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/udl-goal/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CENCI, A.; SOUZA, F. C.; RODRIGUEZ, R. C. M. C.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Infâncias e educação especial inclusiva**. LUSTOSA, F. G.; NUNES, F. S. F.; SILVA, M. S. (org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 8).

COSTA, J. D. V.; MENDES, E. G. Fundamentos e pressupostos do sistema de suporte multicamada: a cada aluno o suporte necessário. *In*: MENDES, E. G. *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 64-81.

LAVARDA, E. S. **Práticas pedagógicas e acessibilidade curricular nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

MACÊDO, M. C. G. F. **Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**: uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MENDES, E. G. Apresentação. *In*: MENDES, E. G. *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 13-19.

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.

MILHOMEM, W. A.; SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinando a todos/as e a cada um/a ler e a escrever na abordagem do ensino diferenciado. *In*: MENDES, E. G. *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 82-99.

OLIVEIRA, A. M. **Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

SANTOS, K. C. L. **Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais do ensino fundamental para alunos com deficiência intelectual**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SOUZA, J. C. **Inclusão escolar na cidade de São Paulo**: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

TRINDADE, K. S. S. **Percepções de professores de história sobre inclusão escolar na educação básica**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

VIEIRA, J. S. S. **A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

A INSERÇÃO DO KAHOOT! NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Macielma Cunha da Silva¹, Jânio Alexandre de Araújo², Rosiane Albino de França³
macielmacunha2712@gmail.com; janioaraujori@gmail.com; rosyclarisse24@gmail.com

^{1,2}*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN*; ³*Faculdade Anhanguera*

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas na sociedade contemporânea, influenciando os modos de comunicação, interação e aprendizagem. No campo educacional, essas mudanças exigem a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e alinhadas às demandas dos estudantes do século XXI. Nesse contexto, a educação inclusiva destaca-se como um princípio fundamental para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que frequentemente enfrentam desafios no processo de alfabetização.

Embora os anos finais do Ensino Fundamental sejam tradicionalmente compreendidos como uma etapa de consolidação das habilidades de leitura e escrita, observa-se que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades significativas nessas competências. Tal realidade evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras capazes de favorecer a aprendizagem e ampliar a participação dos alunos. Entre essas estratégias, os jogos digitais têm ganhado destaque por possibilitarem experiências interativas, multimodais e lúdicas, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

Costa e Freitas (2022), em revisão sistemática sobre jogos educacionais digitais na alfabetização e no letramento, destacam que esses recursos favorecem a motivação, o engajamento e a autonomia dos estudantes, além de proporcionarem feedback imediato, elemento importante para o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita. De forma semelhante, Santos e Lima (2025) afirmam que os jogos digitais ampliam o repertório metodológico dos professores ao integrarem diferentes linguagens e promoverem ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Complementando essas evidências, Mundim e

Lima (2023) identificaram avanços em habilidades básicas de alfabetização, como reconhecimento de letras, formação de sílabas e leitura de palavras, especialmente entre estudantes com dificuldades de aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva, os jogos digitais também apresentam potencial para reduzir barreiras educacionais. Oliveira e Soares (2023) analisam esses recursos como tecnologias assistivas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando benefícios relacionados à atenção, comunicação e organização das atividades de aprendizagem. Nessa mesma direção, Nunes e Barbosa (2025) defendem que os jogos digitais ampliam as oportunidades de aprendizagem de estudantes com NEE ao oferecerem diferentes formas de acesso ao conhecimento e respeitarem distintos ritmos e estilos de aprendizagem.

Entre as ferramentas digitais utilizadas no ambiente educacional, destaca-se o Kahoot!, plataforma baseada na gamificação que possibilita a criação de quizzes interativos com elementos como pontuação, desafios, ranking e feedback imediato. A gamificação é definida por Deterding et al. (2011) como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos com o objetivo de aumentar a motivação e o envolvimento dos participantes. No campo educacional, essa abordagem tem sido associada à promoção de práticas mais dinâmicas, colaborativas e significativas.

Segundo Bacich e Moran (2018), as tecnologias digitais fortalecem metodologias ativas que colocam o estudante como protagonista da aprendizagem, favorecendo a autonomia, a participação e a construção colaborativa do conhecimento. Além disso, Hattie (2017) destaca que o feedback imediato possui elevado impacto no desempenho acadêmico, por permitir que os estudantes identifiquem seus avanços e dificuldades durante o processo de aprendizagem. Sob a perspectiva socioconstrutivista, Vygotsky (1991) enfatiza a relevância da interação social e da mediação pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, aspectos que podem ser potencializados por plataformas digitais interativas como o Kahoot!.

Estudos recentes reforçam essa perspectiva. Wang e Tahir (2020), em revisão sistemática sobre o uso da plataforma, identificaram aumento nos níveis de motivação, engajamento, participação e desempenho acadêmico dos estudantes. No processo de alfabetização, o Kahoot! apresenta potencial para favorecer o reconhecimento de letras, palavras e estruturas linguísticas por meio de atividades lúdicas e interativas, além de atender diferentes estilos de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta relevante para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos digitais, com ênfase na plataforma Kahoot!, para

o processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental II. A relevância da pesquisa está relacionada à necessidade de compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e inovadoras. Conforme destaca a UNESCO (2023), o uso significativo das tecnologias na educação pode reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar oportunidades educacionais quando associado a uma intencionalidade pedagógica consistente. Assim, este estudo busca contribuir para o fortalecimento das discussões sobre gamificação, metodologias ativas e educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para professores e pesquisadores da área.

Objetivo geral:

- Analisar as contribuições da plataforma Kahoot! como recurso pedagógico digital no processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando seus impactos na aprendizagem, no engajamento e na participação dos alunos em contextos de educação inclusiva.

Objetivos específicos:

- Identificar as principais dificuldades enfrentadas por estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no processo de alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Analisar as contribuições da plataforma Kahoot! para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como para o engajamento e a participação dos estudantes.
- Investigar os desafios e as possibilidades do uso de jogos digitais como estratégia pedagógica inclusiva no contexto escolar.

Método

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender as percepções e experiências de professores acerca da utilização de jogos digitais, especialmente da plataforma Kahoot!, no processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos anos finais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em artigos científicos, livros, dissertações e documentos institucionais publicados entre os anos de 2018 e 2025, abordando temáticas relacionadas à alfabetização, educação inclusiva, tecnologias digitais, gamificação e jogos educacionais. Essa etapa possibilitou a construção do referencial teórico que fundamentou as análises realizadas.

Posteriormente, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com a participação de 10 professores da Educação Básica que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e possuem experiência com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Os participantes foram selecionados por amostragem intencional, considerando sua experiência profissional e disponibilidade para participar do estudo. Neste contexto Gil (2019) defende que, a pesquisa de campo busca aprofundar o conhecimento acerca de uma determinada realidade por meio da observação direta, entrevistas, questionários e interação com os participantes envolvidos. Sendo assim, pode-se investigar, na prática, como os jogos digitais — especialmente o Kahoot! — vêm sendo utilizados no processo de alfabetização de alunos com NEE.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada composta por dez questões abertas, abordando aspectos relacionados ao uso de jogos digitais, à experiência com a plataforma Kahoot!, às contribuições desses recursos para a alfabetização, ao engajamento dos estudantes e aos desafios enfrentados na prática pedagógica. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e/ou remota, conforme a disponibilidade dos participantes.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas às contribuições dos jogos digitais para a alfabetização, à inclusão de estudantes com NEE, ao engajamento discente e às dificuldades encontradas na utilização das tecnologias digitais no contexto escolar.

Quanto aos aspectos éticos, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e a participação voluntária dos docentes, que foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, entre outros), preservando suas identidades durante todo o processo de pesquisa.

Resultados e Discussão

A revisão bibliográfica aponta que os jogos atuam positivamente na consciência fonológica e no reconhecimento de padrões textuais, habilidades fundamentais para o processo alfabetizador. Os resultados evidenciaram que

estudantes demonstram maior interesse e persistência diante de atividades gamificadas, o que contribui diretamente para a aprendizagem de leitura e escrita, sobretudo em contextos em que há resistência ou dificuldades persistentes relacionadas à alfabetização.

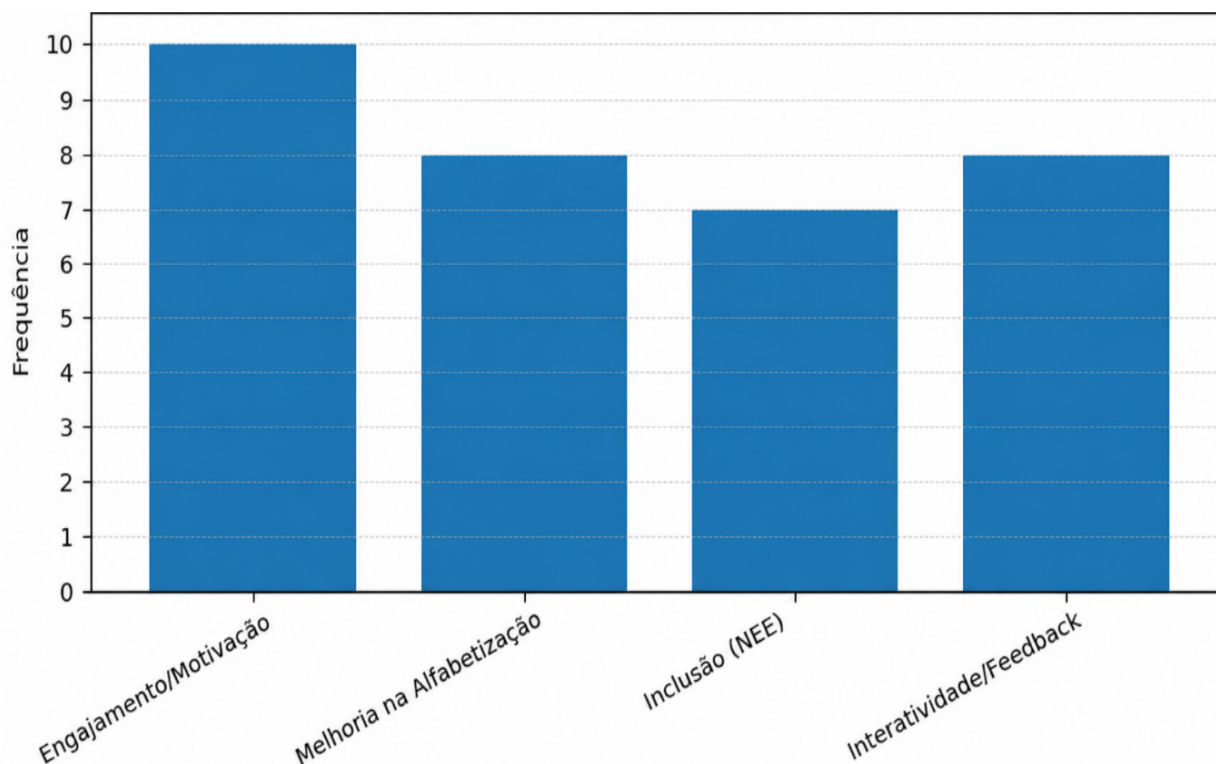
O estudo evidenciou que jogos com reforço visual e auditivo são especialmente eficazes para estudantes que necessitam de apoio adicional. Destaca ainda que os jogos digitais podem atuar como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, promovendo a interação, a colaboração e a autonomia.

Além de atenderem às demandas cognitivas desses alunos, os jogos dialogam com seus interesses, promovem engajamento e permitem uma aprendizagem flexível, visual e interativa. Assim, fundamentar a presente pesquisa nos aportes contemporâneos sobre jogos digitais e inclusão contribui para o avanço das práticas pedagógicas voltadas a uma educação mais equitativa, acessível e alinhada às transformações tecnológicas do século XXI.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os docentes participantes, foi possível identificar percepções relevantes sobre o uso de jogos digitais, especialmente da plataforma Kahoot!, no processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma compreensão mais sistematizada dos resultados.

No que se refere aos benefícios percebidos, observou-se predominância de respostas relacionadas ao aumento do engajamento e da motivação dos estudantes, com frequência significativa entre os participantes. Esse resultado indica que o uso de jogos digitais torna as aulas mais dinâmicas e atrativas, favorecendo a participação ativa dos alunos. Tal achado corrobora os estudos de Costa e Freitas (2022), que destacam o papel dos jogos digitais na promoção de aprendizagens mais significativas, especialmente por meio do engajamento e da autonomia dos estudantes.

Figura 1- Percepções sobre benefícios dos jogos digitais/Kahoot



Fonte: Elaboração própria em 2026

Outro aspecto evidenciado pelos docentes foi a contribuição dos jogos digitais para a melhoria do processo de alfabetização, especialmente no reconhecimento de letras, palavras e na ampliação da leitura. Esse resultado reforça a ideia de que os recursos digitais podem atuar como mediadores importantes no desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas, conforme apontado por Mundim e Lima (2023), ao destacarem avanços na leitura e escrita a partir do uso de jogos educativos.

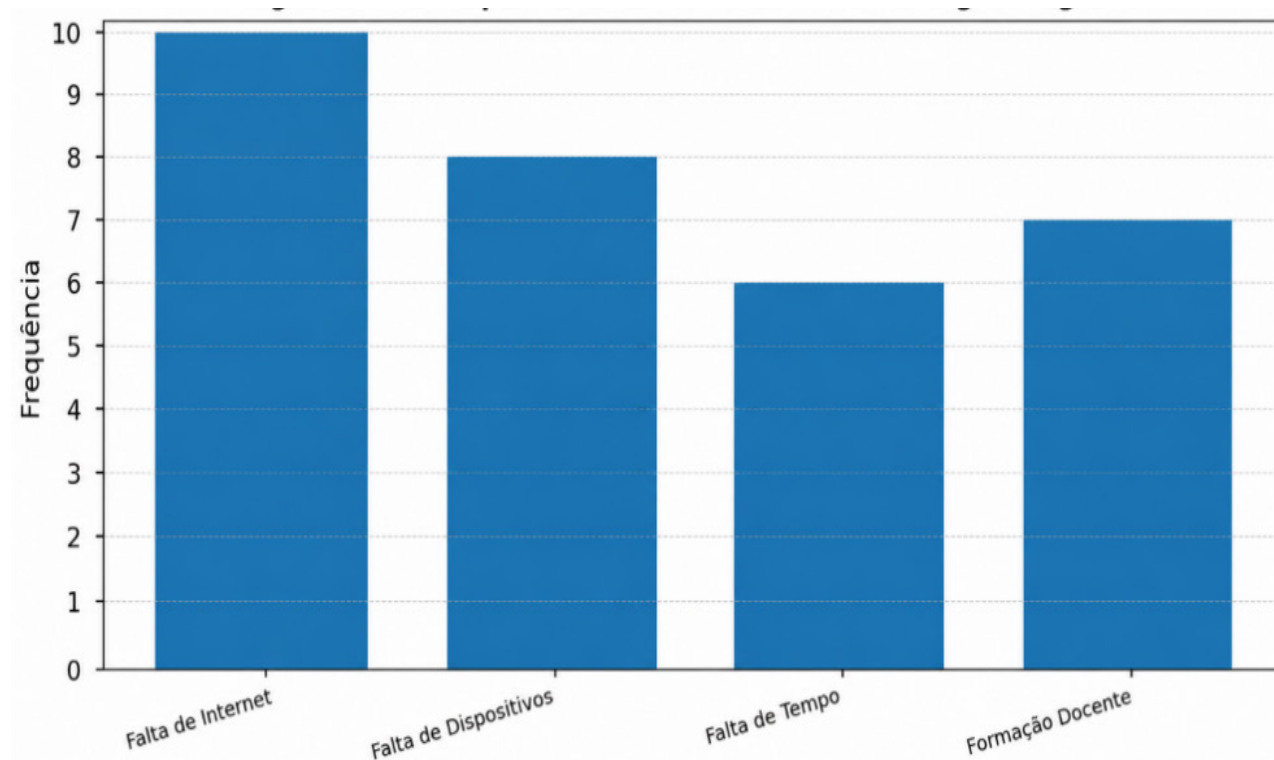
A categoria relacionada à inclusão de estudantes com NEE também apresentou relevância nas falas dos participantes. Os professores relataram que os jogos digitais favorecem a participação desses alunos, principalmente devido ao caráter visual, interativo e adaptável das atividades. Esse resultado dialoga com Oliveira e Soares (2023), que destacam o potencial dos jogos digitais como tecnologia assistiva no apoio a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no desenvolvimento da atenção, comunicação e organização da aprendizagem.

Além disso, os docentes ressaltaram a importância do feedback imediato e da interatividade proporcionada pelas plataformas digitais, aspectos que contribuem para a aprendizagem mais autônoma e significativa. Essa percepção está alinhada ao que é defendido por Hattie (2017), ao enfatizar o impacto

positivo do feedback no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos desafios enfrentados, destacam-se com maior frequência a falta de internet de qualidade, a limitação de dispositivos tecnológicos e a necessidade de maior formação docente para o uso dessas ferramentas. Esses fatores evidenciam que, apesar dos avanços tecnológicos, ainda existem barreiras estruturais e formativas que dificultam a plena integração das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Figura 2- Principais desafios no uso de Tecnologias Digitais



Fonte: Elaboração própria em 2026

Outro ponto relevante identificado nas entrevistas refere-se ao tempo necessário para planejamento e execução das atividades com jogos digitais, o que, segundo os participantes, pode representar um desafio diante da rotina escolar. Esse dado indica a necessidade de maior apoio institucional e organização pedagógica para favorecer o uso contínuo dessas ferramentas.

De modo geral, os resultados evidenciam que o Kahoot! e outros jogos digitais são percebidos pelos docentes como recursos pedagógicos eficazes, capazes de promover maior engajamento, facilitar o processo de alfabetização e contribuir para a inclusão de estudantes com NEE. Entretanto, sua utilização ainda depende de condições estruturais adequadas e formação docente específica.

Dessa forma, a análise dos dados reforça a importância das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas contemporâneas, destacando seu potencial para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico, interativo e inclusivo, em consonância com as demandas da educação atual.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar a inserção dos jogos digitais, com ênfase na plataforma Kahoot!, no processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando compreender de que forma esses recursos contribuem para a aprendizagem, o engajamento e a participação dos alunos. A partir das análises realizadas, considera-se que a problemática da pesquisa foi respondida, uma vez que os resultados evidenciaram que os jogos digitais podem atuar como importantes ferramentas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

Os dados obtidos, tanto na revisão bibliográfica quanto na pesquisa de campo, demonstraram que o uso do Kahoot! favorece o interesse, a motivação e a participação ativa dos estudantes nas atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Os professores participantes destacaram que os recursos digitais tornam as aulas mais dinâmicas, interativas e acessíveis, além de possibilitarem diferentes formas de aprendizagem, respeitando os ritmos e as especificidades dos estudantes com NEE. Também foi evidenciado que o feedback imediato, a ludicidade e os estímulos visuais e auditivos presentes nos jogos digitais auxiliam no fortalecimento da autonomia, da atenção e da permanência dos alunos nas atividades propostas.

No âmbito das contribuições do estudo, a pesquisa reforça a relevância das tecnologias digitais e das metodologias ativas como estratégias pedagógicas inclusivas, ampliando as discussões acadêmicas sobre alfabetização, gamificação e educação inclusiva. Além disso, o estudo contribui para a prática docente ao oferecer reflexões e possibilidades metodológicas para a utilização intencional do Kahoot! e de outros jogos digitais no ambiente escolar, favorecendo práticas mais participativas, motivadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou algumas limitações. Entre elas, destaca-se o número reduzido de participantes, o que impossibilita generalizações mais amplas sobre a temática. Além disso, o estudo concentrou-se na percepção dos professores, não contemplando diretamente a participação dos estudantes ou a observação prática das atividades desenvolvidas em sala de aula. Também foram identificadas limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica das escolas, como acesso insuficiente à internet e à disponibilidade

de equipamentos, fatores que podem dificultar a implementação efetiva das tecnologias digitais no contexto educacional.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes e incluam diferentes contextos escolares, bem como a percepção dos estudantes e das famílias acerca do uso de jogos digitais na alfabetização. Recomenda-se ainda a realização de estudos interventivos, acompanhando, na prática, o desenvolvimento das atividades com o Kahoot! e outros recursos digitais, a fim de analisar seus impactos no desempenho pedagógico dos alunos com NEE. Além disso, novas investigações podem explorar outras plataformas gamificadas e estratégias tecnológicas voltadas à educação inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, inovadoras e significativas.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COSTA, A. R.; FREITAS, M. S. **Jogos digitais na alfabetização e letramento: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, 2022.
- DETERDING, Sebastian et al. **From game design elements to gamefulness: defining gamification**. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HATTIE, John. **Aprendizagem visível: um guia para o professor**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MUNDIM, A. C.; LIMA, R. F. **Jogos digitais e alfabetização: contribuições para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. Revista Educação em Foco, 2023.
- NUNES, T. S.; BARBOSA, L. M. **Jogos digitais e educação inclusiva: acessibilidade e aprendizagem**. Revista Inclusão & Educação, 2025.
- OLIVEIRA, J. R.; SOARES, P. C. **Jogos digitais como tecnologia assistiva no processo de alfabetização de alunos com TEA**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2023.
- SANTOS, E. M.; LIMA, F. R. **Jogos digitais e práticas pedagógicas: contribuições para a alfabetização**. Revista Educação e Tecnologia, 2025.
- UNESCO. **Global education monitoring report: technology in education**. Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANG, A. I.; TAHIR, R. **The effect of using Kahoot! for learning** – A literature review. Computers & Education, 2020.

AS PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: UMA REVISÃO NARRATIVA

Maria Isabela Duarte Dias Pereira; Elizabeth Romani
isabeladdias11@gmail.com; elizabeth.romani@ufrn.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A biblioteca escolar é um espaço pouco explorado atualmente, mas muito potente no acesso à informação. Por outro lado, acessar a informação não é uma realidade para todos, principalmente para os alunos público-alvo da Educação Especial e isso não apenas na dimensão arquitetônica do espaço, mas, nas práticas de mediação que ocorrem inadequadamente ou nem ocorrem.

O acesso às práticas de leitura ainda é uma discussão no cenário da Educação Especial, visto que nem sempre é garantido o direito à participação em igualdade de condições e oportunidades. Nesse sentido, a mediação promovida por práticas de leitura, por exemplo, é um caminho que oportuniza o desenvolvimento do estudante com deficiência e reduz barreiras comunicacionais. Uma possibilidade de acesso é o uso dos recursos de Tecnologias Assistivas, nessa direção, Costa e Challub (2021) discutem que é imprescindível pensar em estratégias para o público que frequenta a biblioteca.

Dessa forma, esses temas vêm sendo objeto de pesquisa e inquietação por observar as seguintes questões no cotidiano escolar: o que a biblioteca tem representado nas escolas de anos iniciais? Quais as práticas desenvolvidas nesse espaço? Há mediações por meio de produtos e recursos de Tecnologia Assistiva?

Objetivo

Este trabalho objetiva descrever o mapeamento de temas que versam sobre as práticas de leitura na biblioteca escolar, refletindo o potencial da mediação em atividades inclusivas desenvolvidas na biblioteca. São objetivos secundários, identificar pesquisas que tratam de produtos e recursos de Tecnologia Assistiva no contexto da biblioteca escolar e sistematizar os conceitos que permeiam a biblioteca, as práticas de leitura e a acessibilidade.

Método

Para atender ao objetivo proposto, adotou-se a revisão narrativa de literatura com base em artigos científicos extraídos do portal de Periódicos da Capes. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020), a revisão narrativa permite descrever o desenvolvimento de um algum assunto, de maneira mais rápida,

uma vez que não apresenta protocolos rígidos de uma pesquisa sistemática. Assim, proporciona um mapeamento amplo sobre uma determinada temática com rápida atualização dos estudos. Tal método é aplicado para a construção do estado da arte, na medida que identifica os pontos de vistas teóricos e/ou contextuais de um determinado tema.

Os textos foram selecionados a partir de uma busca no portal de Periódicos da Capes, utilizando os descritores combinados com os operadores booleanos: "biblioteca" E "acessibilidade" E "práticas de leitura" E "inclusão" E "anos iniciais". Para a leitura e análise foram selecionados seis artigos. A descrição dos achados foi dividida em três tópicos: biblioteca escolar; mediação e práticas de leitura; acessibilidade e tecnologia assistiva.

Resultados Preliminares

A biblioteca escolar tem caído no esquecimento dos espaços educativos e é mais um dos problemas enfrentados pela educação brasileira. Ela é um espaço de desenvolvimento educativo e cultural que através da pesquisa, da leitura e dos eventos culturais fomenta sentido às informações ali presentes. As instalações físicas são quase sempre negligenciadas e nem tão pouco se fala em acessibilidade nesse espaço escolar. A plataforma MEC livros traz uma possibilidade de acessibilidade por estar disponível digitalmente e permitir ajustes de fonte, contraste, compatibilidade com leitores de tela. No entanto, a plataforma ainda não está consolidada e depende do suporte (computador, tablet) que como observamos nos estudos, esses suportes quase não apareceram nas bibliotecas escolares (Pimenta *et al.*, 2019).

Para além do espaço físico, são as práticas que ocorrem na biblioteca que dão sentido a ela por meio do ato de mediação. As mediações de modo geral ocorrem por meio do professor regular ou dos mediadores de leitura a partir de movimentos como incentivo à leitura, possibilitar o acesso à informação e atrair o público.

A leitura na rotina escolar viabiliza novos conhecimentos que devem servir a todos os estudantes. É válido citar o importante papel desse espaço escolar no processo de ensino aprendizagem dos educandos, Nunes e Santos (2020) trouxeram como resultado do seu trabalho que a biblioteca pode servir como recurso pedagógico de interação no ambiente escolar. Já os autores Guerino e Carlesso (2019) trazem a importância das práticas de leitura na contribuição para o desenvolvimento cognitivo em diversas áreas do conhecimento.

No entanto, o espaço físico por si só ou as práticas de leitura isoladas não garantem que todos usufruam em igualdade de oportunidades da biblioteca escolar. Acessar a biblioteca escolar é um direito e para que acessibilidade se efetive é necessário conhecer os usuários da biblioteca escolar e suas necessidades

(Wellinchan; Manzini, 2023), podendo utilizar os produtos e/ou serviços de Tecnologia Assistiva (TA) para apoiar o processo garantindo autonomia, inclusão social e qualidade de vida ao educando. Costa e Challub (2021) defendem o uso das TAs, algumas de baixo custo que podem “ser adquiridas pelas bibliotecas para se adequarem ao mínimo que seja na construção de ações que favoreçam de fato a inclusão” (p.5).

É de suma importância discutir sobre o tema e efetivar práticas que removam barreiras e possibilitem a vivência plena das situações escolares. Apesar desse movimento ainda não ser fácil, ele é necessário, pois como afirma Fulas (2017), nós enquanto sociedade devemos monitorar e acompanhar para

[...] que as condições de acesso à leitura sejam fortalecidas no âmbito da Educação Especial para que o direito à igualdade de condições e oportunidades, como prescreve os documentos oficiais, decretos e leis sobre a inclusão, se tornem uma realidade na rede pública de ensino (Fulas, 2017, p.186).

Conclusões preliminares

O ambiente escolar da biblioteca é potente em informação, como recurso pedagógico e de apropriação cultural. Mas, atualmente está muito desvalorizado tanto nas instalações físicas como nas práticas de leitura. Nesse sentido, a mediação feita a partir das práticas de leitura é fundamental para que a biblioteca cumpra seu papel e possa ser um espaço acessível.

Há lacunas quanto à acessibilidade na biblioteca tanto do acesso cultural quanto de incentivo, de falta de estrutura adequada e de práticas de leitura que considerem a inclusão. Portanto, é necessária a continuidade de pesquisas na área e de incentivo de políticas voltadas à leitura na biblioteca escolar. Toda a sociedade deve acompanhar as condições de acesso à leitura para que se fortaleça a igualdade de condições e oportunidade a todos os educandos, inclusive os da educação especial, para que seus direitos sejam realidade.

Referências

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jun. 2026. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>.

COSTA, Ana Cristina de Almeida. CHALLHUB, Tânia. O uso das tecnologias assistivas na mediação da informação em biblioteca escolar: acessibilidade para alunos com deficiência visual. *Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2021.184665.

FULAS, Tatiana de Andrade. As políticas públicas de incentivo à leitura de crianças cegas e surdas. DOI: 10.5585/cpg.v16n2.7677. **Cadernos de Pós - graduação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 170 -190, jul./dez. 2017.

GUERINO, Silvana Lúcia Costabeber; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. O cérebro que aprende: uma experiência com práticas de leitura nos primeiros anos de escolarização. **Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências**; Volume: 8; 2019. Pp. 1-24. Universidade Franciscana, Brasil.

NUNES, Martha Suzana Cabral. SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.25, número 2, p. 3-28, jun/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3725>.

PIMENTA, J. et al. Por uma biblioteca escolar como espaço de diálogo e conhecimento. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 147-163, 2019. DOI: 10.26568/2359-2087.2019.3783. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3783>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; MANZINI, Eduardo José. Com a palavra, o usuário com deficiência e a realidade vivenciada nas bibliotecas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, p. 126836, 2023. DOI: 10.19132/1808-5245.29.126836. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/126836>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O PREENCHIMENTO DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

Juliana Assis de Arimateia Silva; Wilfredo Blanco Figuerola; Boris Silva de Oliveira
julianaas404@gmail.com; wilfredoblanco@uern.br; kzoriz.software@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Introdução

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico indispensável para a inclusão escolar, destinado a orientar o planejamento e o acompanhamento das ações educacionais voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Iris, 2019; Silva; Camargo, 2021). Ao sistematizar informações relevantes sobre o aluno, o PEI permite que o ensino seja adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo. No entanto, a elaboração e atualização desse documento, tradicionalmente realizadas por meio de formulários impressos ou arquivos digitais isolados, são frequentemente descritas por educadores como processos burocráticos e extenuantes (Delevati, 2021; Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

No contexto da rede de ensino municipal de Natal (RN) - e refletindo um desafio comum no cenário educacional brasileiro - observa-se a carência de ferramentas tecnológicas padronizadas que gerenciem de forma integrada as informações dos estudantes. A ausência de recursos informatizados tende a fragmentar os dados e a fragilizar o trabalho colaborativo, dificultando o acompanhamento do estudante ao longo do tempo e a produtividade nas ações pedagógicas (Pereira; Nunes, 2024; Silva, 2024).

Para mitigar essas lacunas, foi concebido o Sistema Integrado de Gestão do PEI (SIGPEI), uma solução tecnológica centralizada, composta por aplicações *Web* e *mobile* (Figuerola *et al.*, 2026), desenvolvida para apoiar a construção, a organização e o monitoramento do PEI (Da Trindade, 2021). Por meio de uma arquitetura de banco de dados relacional que considera os contextos institucional, profissional e temporal e, o sistema garante a integridade e a sincronização das informações, superando a desorganização dos registros tradicionais e viabilizando a colaboração entre os diversos atores escolares (Figuerola *et al.*, 2026).

Contudo, embora o SIGPEI represente um avanço significativo na gestão e no armazenamento seguro dos dados, o esforço cognitivo e o tempo despendido pelos docentes no preenchimento e na redação qualificada das metas, potencialidades e adaptações do PEI ainda constituem um desafio prático (Fernandes, 2024).

Esta dificuldade é agravada pela realidade do volume de trabalho docente no Brasil; dados do relatório D3e; FCC (2021) revelam que, ao contrário de países como Japão e França, o professor brasileiro frequentemente atua em múltiplas escolas e etapas, lidando com um número excessivo de turmas que pode resultar em mais de 300 alunos por docente. Tal cenário restringe severamente o tempo disponível para atividades extraclasse, tornando a elaboração de documentos personalizados um processo extenuante e propenso à fragmentação.

É neste cenário de transformação digital que a integração de Agentes Inteligentes e Modelos de Linguagem de Grande Porte (LLMs) surge como uma oportunidade inovadora. O presente trabalho tem como foco o desenvolvimento de uma ferramenta de Inteligência Artificial projetada para compor o ecossistema do SIGPEI. Ao auxiliar de forma inteligente a redação do plano, a ferramenta visa otimizar o fluxo de trabalho, garantindo que o foco do docente permaneça na essência da prática pedagógica, e não apenas no preenchimento de formulários.

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um protótipo computacional, fundamentado e desenvolvido usando técnicas de Inteligência Artificial, tais como: de Processamento de Linguagem Natural (PLN), LLMs, IA Generativa e Arquitetura Transformer. Ela está integrada ao SIGPEI, visando à automação assistida do preenchimento do Plano Educacional Individualizado (PEI). De modo específico, a solução propõe viabilizar a inserção multimodal de dados, por meio de comandos de voz, entrada de texto ou processamento de documentos prévios. Com essa implementação, almeja-se mitigar a sobrecarga burocrática e otimizar o tempo despendido na redação do documento, permitindo que os profissionais da educação dediquem maior atenção ao planejamento e à execução das atividades pedagógicas, finalidade precípua de sua prática educativa.

Método

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo aplicado, de natureza exploratória e de desenvolvimento tecnológico (Prodanov; Freitas, 2013), estruturado em três fases sequenciais: levantamento de requisitos, seleção tecnológica e prototipação.

A fase inicial consistiu no alinhamento institucional e na imersão no contexto de aplicação. Realizou-se uma reunião técnica com a coordenação do Núcleo de Desenvolvimento do Sistema SIGPEI, vinculado ao projeto TEC Incluir — iniciativa interinstitucional que congrega a UERN, a UFRN e a UFRRJ — para estabelecer as diretrizes arquiteturas e pedagógicas do trabalho. Na sequência, visitas técnicas ao Centro Estadual de Educação Especial permitiram diálogos

exploratórios e grupos de estudo sobre as potencialidades da IA nos processos educativos e administrativos da Educação Especial. A partir dessas interações, elaborou-se o cronograma orientador das etapas subsequentes.

A segunda fase concentrou-se na fundamentação tecnológica e na seleção das ferramentas computacionais. O escopo abrangeu Processamento de Linguagem Natural (PLN) (Chowdhary, 2020) e Modelos de Linguagem de Grande Porte (LLMs) (Zhao *et al.*, 2023). Enquanto o PLN forneceu a base para que o sistema compreendesse e processasse as nuances da linguagem humana, o estudo dos LLMs — baseados na arquitetura Transformer — permitiu auxiliar o professor na elaboração do PEI, atuando tanto na geração de conteúdo quanto na extração inteligente de informações preexistentes. Para testar a hipótese sobre a possibilidade de transcrever e extrair informações por meio de um modelo LLM para preenchimento do relatório PEI, selecionou-se o Ollama, modelo Gemma 2 2b, ferramenta open source que viabiliza a execução local de LLMs (Ollama; Google, 2024).

A terceira fase consistiu no desenvolvimento do protótipo, concebido para operar em ambiente local via interface web. A camada de entradas recebe dados em três modalidades: texto livre digitado, gravação de voz — transcrita pelo Google Speech Recognition e opcionalmente refinada por um segundo ciclo de inferência do LLM — e documentos (PDF, DOCX, TXT e imagem, com OCR). Todas as entradas são consolidadas na interface web e encaminhadas ao Processador de IA, que constrói o prompt contextualizado e o submete ao modelo Gemma 2 2b, executado localmente via Ollama, processando multimodalmente o contexto para gerar e complementar as redações do PEI. Considerando a suscetibilidade dos sistemas de IA generativa a alucinações, a arquitetura incorporou o princípio Human-in-the-Loop (Mosqueira-Rey *et al.*, 2023): o profissional deve revisar e confirmar o conteúdo gerado antes da persistência dos dados, assegurando a confiabilidade técnica e pedagógica do registro. Os dados extraídos são então persistidos no SQLite e, como entrega final, o sistema possibilita o armazenamento histórico dos planos e a exportação do PEI em PDF pela biblioteca ReportLab, já estruturado com campos de assinatura.

Do ponto de vista do software, o back-end foi desenvolvido em Python 3.14, e a interface web com o framework Streamlit (Streamlit, 2026), permitindo gravação de áudio e envio de arquivos. A solução incorpora extração de texto de documentos, Optical Character Recognition (OCR), transcrição de áudio e geração de PDF. A persistência é realizada em SQLite, adequado ao escopo do protótipo para dispensar servidor dedicado.

Dados do PEI contemplados

Cabe ressaltar que um PEI completo, conforme a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025) e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026, pode abranger dimensões como histórico familiar, avaliação clínica, tecnologia assistiva, comunicação aumentativa, plano de transição e assinaturas. O presente trabalho não substitui o processo diagnóstico nem cobre automaticamente a totalidade desses campos — seu escopo está delimitado aos campos pedagógicos e de planejamento que um professor ou equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é capaz de descrever em linguagem natural, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 — Campos do PEI e cobertura pela ferramenta desenvolvida

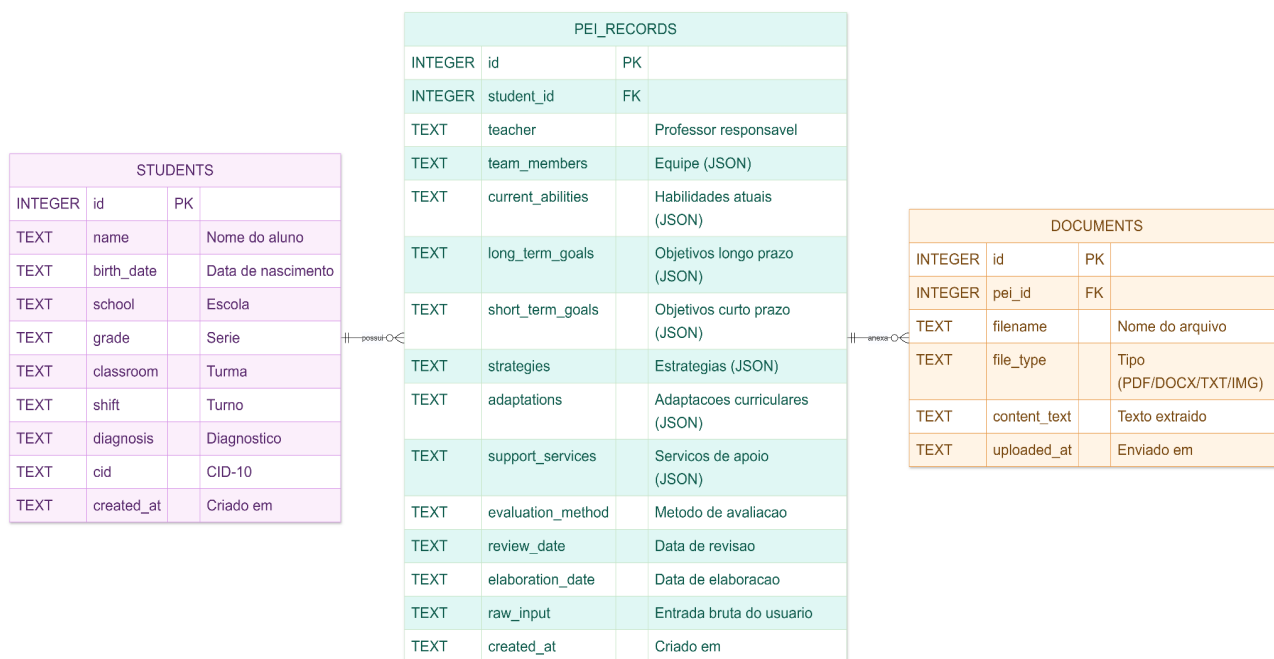
Grupo	Campo	Preenchimento
Identificação	Nome, data de nascimento, escola, série, turma, turno	Automático (IA)
	Diagnóstico clínico e CID-10	Automático (IA)*
Equipe	Professor responsável, membros da equipe	Automático (IA)
Habilidades atuais	Áreas cognitiva, comunicação, socialização, motora Autocuidado e acadêmica	Automático (IA)
Planejamento	Objetivos de longo e curto prazo (com critérios e prazos)	Automático (IA)
	Estratégias de ensino e adaptações curriculares	Automático (IA)
	Serviços de apoio especializado e método de avaliação	Automático (IA)
Datas	Data de elaboração e data de revisão	Automático (IA)
Fora do escopo	Histórico familiar, tecnologia assistiva, comunicação Aumentativa/alternativa, plano de transição, assinaturas	Não coberto

* Extraído do relato do profissional; não constitui emissão de diagnóstico clínico.

Fonte: elaboração própria

O modelo de dados é composto por três entidades (Figura 1): STUDENTS (identificação do aluno, Figura 1, tabela de cor roxa), PEI_RECORDS (campos pedagógicos e de planejamento, Figura 1) e DOCUMENTS (arquivos enviados e texto extraído, para rastreabilidade, Figura 1). Um aluno pode possuir múltiplos registros de PEI ao longo do tempo (relacionamento 1:N), viabilizando o acompanhamento longitudinal.

Figura 1 — Diagrama de Entidade e Relacionamento (DER)



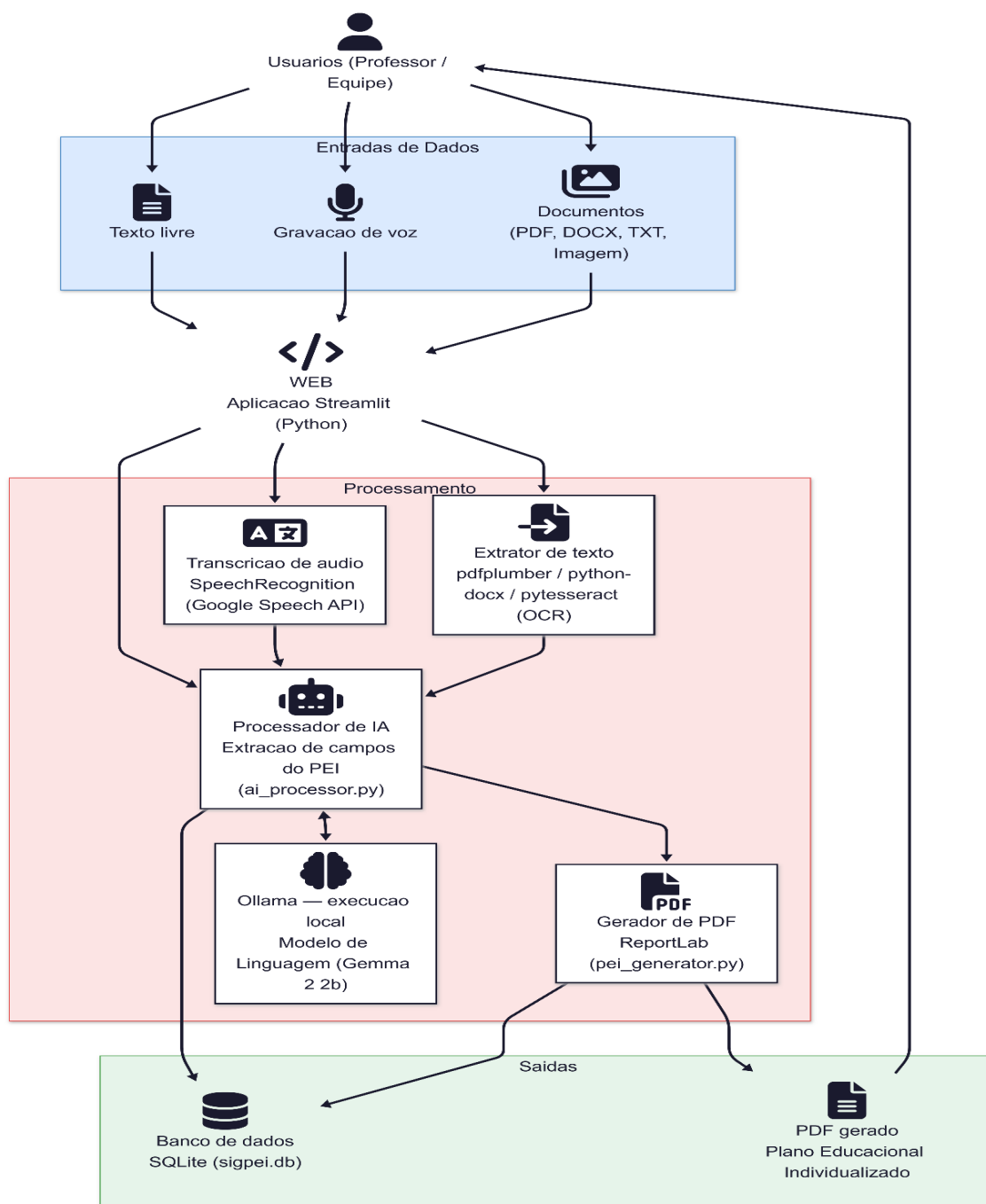
Fonte: elaboração própria

Por fim, destaca-se que o escopo da ferramenta está delimitado aos campos pedagógicos e de planejamento que um professor ou equipe de AEE é capaz de descrever em linguagem natural, não substituindo o processo diagnóstico ou a avaliação clínica multidisciplinar. O modelo de dados, composto pelas entidades STUDENTS, PEI_RECORDS e DOCUMENTS, viabiliza o acompanhamento longitudinal do estudante por meio do relacionamento 1:N entre alunos e registros de PEI. Todos os campos preenchidos automaticamente passam pela etapa obrigatória de revisão humana (Human-in-the-Loop) antes da persistência, assegurando a confiabilidade técnica e pedagógica do documento final.

Resultados e Discussões

A arquitetura do protótipo do SIGPEI IA (Figura 2) foi organizada em três camadas principais. Na camada de entrada, o professor insere dados por meio de documentos (PDF, DOCX, TXT e imagem), texto livre ou gravação de voz, por meio de uma interface web desenvolvida em Streamlit.

Figura 2 — Arquitetura geral do protótipo desenvolvido organizada



Fonte: elaboração própria

Na camada de processamento, módulos especializados tratam esses insumos: o SpeechRecognition transcreve áudios, enquanto pdfplumber (Singer-Vine, 2026), python-docx (Cuny, 2026) e pytesseract extraem texto de documentos e imagens via OCR.

Esse conteúdo é então enviado ao Processador de IA, que utiliza o modelo Gemma 2 2b executado localmente via Ollama para estruturar automaticamente os campos do PEI. Por fim, na camada de saída e armazenamento, o sistema gera o documento final em PDF com o ReportLab e persiste os dados em um banco SQLite, garantindo a integridade e rastreabilidade das informações do estudante.

Os resultados obtidos evidenciam a viabilidade técnica da solução proposta. Foi desenvolvido um protótipo funcional, baseado em IA de execução local, capaz de processar entradas multimodais — áudio, texto e documentos — para extração e preenchimento automatizado dos campos do PEI.

A Figura 3 apresenta a tela principal da interface web, com três mecanismos de entrada: campo de texto livre, botão de gravação de voz e área de upload de documentos. O sistema consolida todas as fontes antes de submeter o conteúdo ao modelo de linguagem.

Figura 3 - Captura de tela: Etapa 1 - entrada de dados

Novo Plano Educacional Individualizado

1 · Entrada

2 · Confirmação

3 · Salvar

Forneça as informações do aluno

 Gravar voz  Digitar texto  Carregar documentos

Fale livremente sobre o aluno: nome, diagnóstico, habilidades, objetivos e estratégias.

Clique para gravar 

Forneça informações via voz, texto ou documentos para continuar.

Fonte: Sistema SIGPEI IA

Após o processamento pelo LLM, o sistema exibe a Etapa 2: um formulário editável com os campos do PEI preenchidos automaticamente (Figura 4). Esta tela materializa o ciclo *Human-in-the-Loop* — a IA propõe o conteúdo estruturado e o profissional revisa campo a campo, corrigindo imprecisões, complementando informações ausentes e validando o conteúdo antes de confirmar o salvamento. Nenhum dado é persistido sem aprovação explícita do usuário.

Figura 4 — Captura de tela: Etapa 2 - revisão *Human-in-the-Loop*

Novo Plano Educacional Individualizado **

✓ 1 · Entrada

2 · Confirmação

3 · Salvar

Revise e confirme os dados extraídos pela IA

Edite qualquer campo abaixo antes de salvar. Campos obrigatórios marcados com *

Identificação do Aluno

Nome Completo *

Juliana Assis de Arimateia Silva

Turma

4º A

Data de Nascimento

12/03/2015

Turno

Matutino ▼

Escola

Escola Municipal Professora Maria das Graças

Diagnóstico

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Série/Ano

4º Ano — Ensino Fundamental

CID-10

F84.0

Fonte: Sistema SIGPEI IA

O sistema gera automaticamente o documento PDF do PEI (Figura 5), em formato A4, com as seções de identificação do aluno, avaliação de habilidades, objetivos, estratégias, adaptações curriculares, serviços de apoio, método de avaliação, equipe responsável e campos de assinatura.

Figura 5 — Página do PDF gerado: exemplo de PEI exportado

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO			
PEI — Educação Inclusiva			
1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
Nome Completo	Juliana Assis de Arimateia Silva	Data de Nascimento	09/02/2016
Escola	UERN	Série/Ano	5
Turma	2024	Turno	Matutino
Diagnóstico	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	CID-10	F84.0
Professor(a)	Willfredo	Data de Elaboração	27/04/2026
Equipe Multidisciplinar: Equipe de Educação Inclusiva			
2. AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ATUAIS			
Cognitiva	Apresenta bom raciocínio lógico e facilidade para resolver problemas que envolvem números, sequências e padrões.		
Comunicação / Linguagem	Comunica-se de forma objetiva; em desenvolvimento a expressão de ideias mais elaboradas e a interpretação de enunciados longos.		
Socialização	Interage melhor em pequenos grupos; está desenvolvendo habilidades de convívio coletivo e de trabalho em equipe.		
Motora	Coordenação motora fina e ampla adequada à faixa etária; realiza atividades de escrita e manuseio de materiais sem dificuldade.		
Autocuidado	Realiza atividades de higiene, alimentação e organização de materiais de forma independente.		
Acadêmica	Boa em matemática		
3. OBJETIVOS			
Objetivos de Longo Prazo:			
1. Desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma eficaz.			
Objetivos de Curto Prazo:			

Fonte: Sistema SIGPEI IA

A interface também disponibiliza uma página de Registros, que lista os PEIs salvos com busca por nome do aluno e possibilidade de regeneração do PDF, e um Painel com estatísticas agregadas (total de PEIs criados, escolas atendidas e volume mensal) — recursos que antecipam a integração ao ecossistema completo do SIGPEI.

Como desdobramento futuro, a próxima etapa consistirá na integração e disponibilização da ferramenta nas interfaces Web e mobile do SIGPEI, garantindo sua usabilidade em larga escala pelos profissionais da rede de ensino.

Conclusões

Os resultados obtidos confirmam a viabilidade técnica do protótipo desenvolvido, demonstrando que a integração de LLMs ao fluxo de elaboração do PEI constitui uma intervenção não apenas factível, mas necessária diante da expressiva carga horária que os profissionais da educação despenderiam no preenchimento manual desses formulários, tempo que poderia ser dedicado à essência da prática pedagógica.

A arquitetura adotada, com execução local dos modelos via Ollama e a camada obrigatória de validação humana (*Human-in-the-Loop*), mostrou-se adequada para conciliar automação e responsabilidade pedagógica. A ferramenta atua como um copiloto educacional, mitigando inconsistências de preenchimento, assegurando a padronização documental e fortalecendo as bases operacionais

para uma inclusão escolar efetiva, sem substituir o julgamento clínico e o olhar sensível do professor.

Cumprе ressaltar que o protótipo encontra-se em fase de desenvolvimento e integração ao ecossistema SIGPEI. Como desdobramento futuro, a disponibilização da ferramenta nas interfaces Web e mobile do sistema permitirá sua usabilidade em larga escala pelos profissionais da rede de ensino, consolidando a automação como suporte — e não substituta — da prática pedagógica.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026**. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CHOWDHARY, K. R. **Natural Language Processing**. In: CHOWDHARY, K. R. Fundamentals of Artificial Intelligence. New Delhi: Springer, 2020. p. 603-649.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280098, 2023.

CUNY, Steve. **python-docx: create and update Microsoft Word (.docx) files**. Versão 1.2.0. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://github.com/python-openxml/python-docx>. Acesso em: 15 jun. 2026.

DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D3E); FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão**. [S. l.]: D3e; FCC, out. 2021. 4 p. (Síntese do Relatório de Política Educacional). Disponível em: <https://d3e.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

DA TRINDADE, João Paulo. **Modelagem de um banco de dados e construção de uma interface para uma ferramenta computacional de apoio a práticas pedagógicas inclusivas (SIGPEI)**. 2021. Monografia (Graduação em Computação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

DELEVATI, Adriana Cristina. **Plano Educacional Individualizado: contribuições para a organização do atendimento educacional especializado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FERNANDES, Mayala. **Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas, afirmam professores da rede pública do Paraná.** *Brasil de Fato*, Curitiba, 20 ago. 2024. Disponível em: [Brasil de Fato](#). Acesso em: 25 jun. 2026.

FIGUEROLA, Wilfredo Blanco; OLIVEIRA, Boris Silva de; NUNES, Debora Regina de Paula; FRANÇA, Kaio Augusto Alves dos Santos; SILVA, Juliana Assis de Arimateia; COSTA, Mateus Vinicius Rocha da. **SIGPEI: um sistema colaborativo de gestão do plano educacional individualizado.** In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (org.). *Práticas colaborativas na escola: tecnologia assistiva & comunicação aumentativa e alternativa*. Goiânia: Editora Sobama, 2026. p. 71-91.

GOOGLE. Gemma 2 2b: **Open models built from the same research and technology used to create the Gemini models.** Versão 2. [S. l.]: Google DeepMind, 2024. Disponível em: <https://ai.google.dev/gemma>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MOSQUEIRA-REY, E. *et al.* **Human-in-the-loop machine learning: a state of the art.** *Artificial Intelligence Review*, v. 56, n. 4, p. 3005-3054, 2023.

OLLAMA. Ollama: **Get up and running with large language models.** Versão 0.1.48. [S. l.]: Ollama, 2024. Disponível em: <https://ollama.com/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. **Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente.** *Revista Educação em Questão*, v. 62, n. 71, 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Bruno Leonardo. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um instrumento pedagógico para a promoção da inclusão e equidade escolar.** 2024. Monografia (Especialização em Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado.** *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-23, 2021.

SINGER-VINE, Jeremy. **pdfplumber: plumb a PDF for detailed information about each char, rectangle, and line.** Versão 0.11.10. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://github.com/jsvine/pdfplumber>. Acesso em: 15 jun. 2026.

STREAMLIT INC. **Streamlit: a faster way to build and share data apps.** Versão 1.58.0. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://streamlit.io>. Acesso em: 15 jun. 2026.

THE IRIS CENTER. **IEPs: Developing high-quality individualized education programs.** Nashville, TN, 2019. Disponível em: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ZHAO, W. X. *et al.* **A survey of large language models.** arXiv preprint arXiv:2303.18223, 2023.

Apoio: Os autores agradecem ao Projeto TECIncluir (Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersetorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva) pelo apoio ao desenvolvimento do SIGPEI-IA. O projeto, financiado no âmbito da Chamada Pública MCTI/FINEP/Ação Transversal – Tecnologia Assistiva, contribuiu por meio da concessão de bolsas de iniciação científica aos autores discentes e da disponibilização de equipamentos essenciais às atividades de desenvolvimento, validação e aprimoramento da aplicação.

SIGPEI-APP: DESENVOLVIMENTO DE UMA APLICAÇÃO MÓVEL PARA GESTÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Kaio Augusto Alves dos Santos França; Boris Silva de Oliveira; Wilfredo Blanco Figuerola
kaio20240007157@alu.uern.br; kzoriz.software@gmail.com; wilfredoblanco@uern.br

Departamento de Ciência da Computação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Introdução

A inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) exige instrumentos pedagógicos que contemplem as especificidades de cada sujeito. O Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui um desses instrumentos: trata-se de um documento elaborado colaborativamente, destinado a orientar o planejamento e o acompanhamento das ações educacionais voltadas a estudantes atendidos pelos serviços da Educação Especial (The Iris Center, 2019; Pereira; Nunes, 2024). Ao sistematizar informações sobre habilidades acadêmicas e funcionais, o PEI orienta a definição, a implementação e o monitoramento de metas individualizadas para cada estudante.

No contexto brasileiro, a informatização do PEI ainda se apresenta como campo incipiente. Historicamente, o documento era elaborado em formulários impressos ou arquivos digitais isolados, dificultando sua atualização contínua e a articulação entre os profissionais envolvidos (Delevati, 2021; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Apesar dos avanços recentes, como a regulamentação nacional introduzida pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) e iniciativas estaduais como a Portaria SEI nº 4.522/2024 do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2024), as ferramentas digitais especializadas ainda são escassas e pouco integradas.

O Sistema Integrado de Gestão do PEI (SIGPEI) surge nesse contexto como uma solução computacional desenvolvida em colaboração entre o Departamento de Educação da UFRN e o Departamento de Ciência da Computação da UERN, ao longo de mais de seis anos. O sistema é composto por duas plataformas complementares: uma aplicação web (SIGPEI-WEB) e uma aplicação móvel (SIGPEI-APP). Ambas compartilham a mesma base de dados e se comunicam por meio de uma *Application Programming Interface* (API) REST, garantindo sincronização e integridade das informações (Figuerola et al., 2025).

Enquanto a plataforma web concentra as funcionalidades de gerenciamento institucional e de elaboração detalhada do PEI, o SIGPEI-APP foi concebido para atender às demandas de mobilidade do cotidiano escolar: acesso rápido a informações de alunos, consulta ao painel do PEI durante os atendimentos e gestão em campo. Este artigo apresenta o SIGPEI-APP, descrevendo sua arquitetura de navegação, os fluxos implementados por perfil de usuário, o estágio atual de cada módulo e as decisões técnicas que orientaram seu desenvolvimento.

Objetivo

Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do SIGPEI-APP, aplicação móvel integrante do Sistema Integrado de Gestão do PEI (SIGPEI), produzido em parceria entre a UERN e a UFRN no âmbito dos projetos Pro-Humanidades (CNPq, 2023–2025) e TECIncluir (FINEP, 2025–2027). Busca-se evidenciar de que forma a aplicação móvel operacionaliza, em um contexto de uso em campo, os fluxos de gestão do PEI, detalhando as decisões de arquitetura de navegação, o estágio de funcionalidade de cada módulo e a relação de complementaridade entre o APP e a plataforma web do sistema.

Pretende-se, ainda, contribuir para a discussão sobre o uso de tecnologias móveis como suporte à prática pedagógica inclusiva, demonstrando como uma aplicação desenvolvida com metodologia ágil pode atender às demandas de mobilidade do cotidiano escolar sem abrir mão da integridade e da sincronização dos dados educacionais.

Método

O SIGPEI-APP foi desenvolvido com base em metodologia ágil fundamentada nos princípios do Scrum (Schwaber; Sutherland, 2020), com ciclos curtos e iterativos que permitiram entregas progressivas de funcionalidades. Cada iteração concentrou-se no desenvolvimento e refinamento de conjuntos funcionais do sistema, seguido de validação junto a profissionais da educação que atuam diretamente na elaboração e no acompanhamento de PEIs.

Do ponto de vista tecnológico, o aplicativo foi construído com a linguagem JavaScript (Mozilla Contributors, 2026) e o *framework* React Native (Meta, 2026), que possibilita a criação de uma aplicação multiplataforma a partir de uma única base de código. O ambiente Expo (2026) foi adotado para simplificar o processo de desenvolvimento e testes, viabilizando a execução tanto em emuladores quanto em dispositivos reais. Vale destacar que o aplicativo também se encontra em desenvolvimento e fase de testes para o sistema operacional iOS, consolidando sua premissa multiplataforma. A navegação entre telas é gerenciada pela biblioteca React Navigation (React Navigation,

2026), garantindo uma experiência fluida e estruturada, e a comunicação com o servidor ocorre por meio da Axios (Zabriskie *et al.*, 2026), consumindo os serviços disponibilizados pela API REST do SIGPEI-WEB. O controle de versão é mantido no GitHub (Github, 2026).

Durante o desenvolvimento, os módulos que ainda aguardam integração com a API REST operam com dados simulados (*mocks*), estratégia que permite validar fluxos de interface de forma independente do *backend* e reduz o acoplamento entre as camadas da aplicação. O presente artigo documenta o estado do aplicativo ao término de sua fase inicial de implementação.

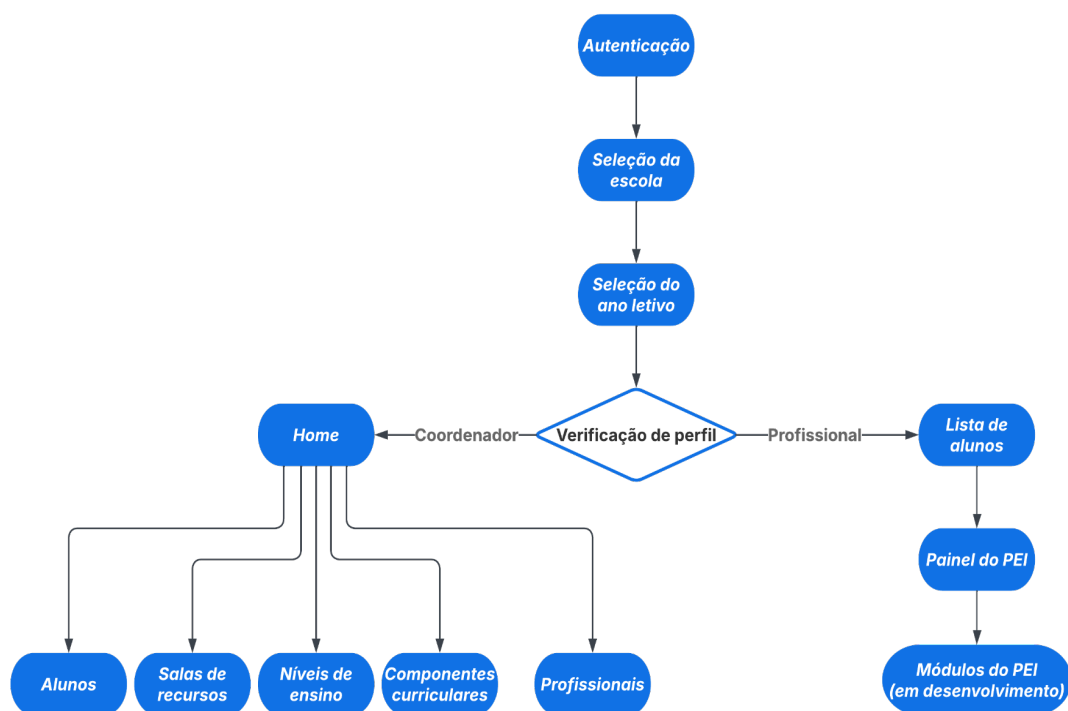
Para viabilizar a compilação, o desenvolvimento e os testes do aplicativo em ambas as plataformas móveis, utilizou-se uma infraestrutura de *hardware* específica. O desenvolvimento e a emulação voltados para o sistema operacional iOS foram conduzidos em um MacBook Pro equipado com o processador M5 e 16GB de memória RAM. Já para a construção e os testes direcionados à plataforma Android, o processo foi realizado em um notebook Asus Vivobook, operando com um processador Intel Core i5 de 13ª geração e 16GB de memória RAM. Essa configuração de equipamentos forneceu a capacidade de processamento e a estabilidade adequadas para a execução fluida do ambiente Expo e dos respectivos emuladores em dispositivos reais ao longo dos ciclos de desenvolvimento ágil adotados no projeto.

Resultados e Discussão ou Resultados Preliminares

Fluxo inicial e arquitetura de navegação

O SIGPEI-APP, atualmente, organiza suas telas em dois módulos funcionais distintos, definidos pelo perfil do usuário autenticado: o módulo Coordenador e o módulo Profissional (que engloba professores e demais profissionais que participam ativamente da construção do PEI de um aluno). Independentemente do perfil, todos os usuários percorrem um fluxo inicial comum composto por três etapas sequenciais: autenticação via login, seleção da escola e seleção do ano letivo (Figura 1, retângulos azuis arredondados).

Figura 1 - Fluxograma de navegação do app.



Fonte: Produção própria do autor.

Após essas etapas, o sistema realiza a verificação automática do perfil e bifurca a navegação: usuários Coordenadores são direcionados à tela Home do Coordenador (Figura 1, losango de borda azul); usuários com perfil Profissional são direcionados à lista de alunos sob sua responsabilidade.

Essa lógica garante que todas as ações realizadas no aplicativo estejam corretamente contextualizadas do ponto de vista institucional e temporal, a mesma premissa adotada na plataforma web, preservando a coerência dos dados entre as duas interfaces.

Módulo do Coordenador

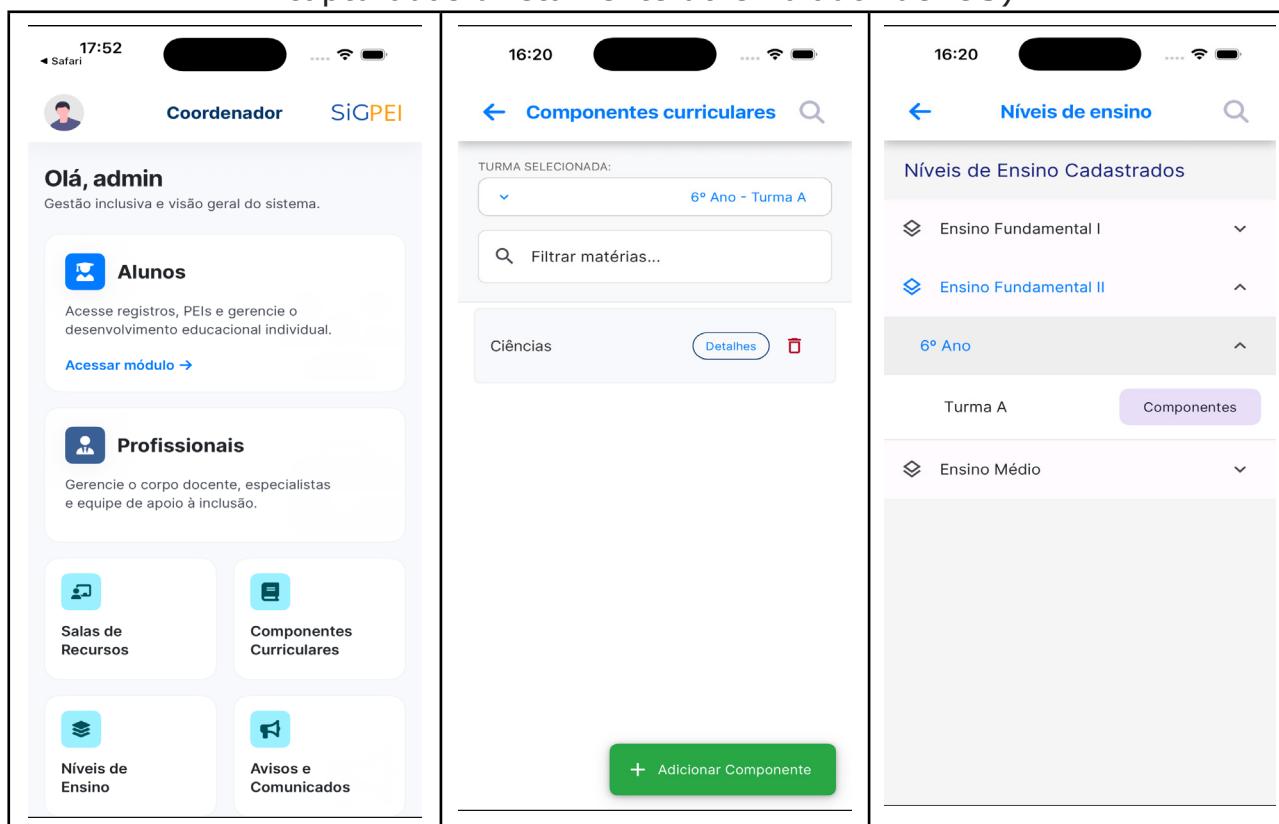
Após o fluxo inicial, o Coordenador é direcionado a uma tela Home que centraliza o acesso a cinco módulos de gestão institucional: Alunos, Profissionais, Salas de Recursos, Componentes Curriculares e Níveis de Ensino (Figura 2). Essa organização modular reflete a estrutura de dados do sistema, que separa as entidades institucionais em tabelas independentes e interconectadas (Figueroa et al., 2025), e permite ao coordenador gerenciar cada dimensão da escola de forma independente.

Todos os módulos são funcionais do ponto de vista da navegação e da interface, operando com dados simulados que reproduzem o comportamento esperado das operações com o banco de dados. Os módulos de Alunos e

Profissionais permitem, respectivamente, consultar os dados dos estudantes e gerenciar a equipe multidisciplinar de apoio. Para ilustrar a estruturação da navegação institucional, destacam-se os módulos de Níveis de Ensino e Componentes Curriculares. A tela de Níveis de Ensino exibe todos os níveis cadastrados e possui uma listagem expansível de turmas para cada nível. Ao acionar o botão “Componentes” presente em uma turma, o usuário é direcionado para a tela de Componentes Curriculares correspondente àquela seleção. Visando a agilidade no uso, essa tela de Componentes Curriculares também pode ser acessada diretamente através de um botão na tela Home. As demais telas que envolvem a gestão de registros institucionais (Create, Read, Update, Delete - *CRUD*), como o módulo de Salas de Recursos, funcionam de forma similar, garantindo uma padronização na experiência de uso do aplicativo.

O uso de *mocks* nesta fase é intencional: permite que a usabilidade e a coerência dos fluxos sejam avaliadas de forma independente do estado de integração com o backend, alinhando-se às práticas de desenvolvimento iterativo preconizadas pelo Scrum (Schwaber; Sutherland, 2020). Uma vez concluída a integração com a API REST, os *mocks* serão substituídos por chamadas reais ao banco de dados sem necessidade de alterações na camada de interface.

Figura 2 - Telas Home, níveis de ensino e componentes curriculares (imagens capturadas diretamente do emulador de iOS)



Fonte: Produção própria do autor.

Módulo do Profissional

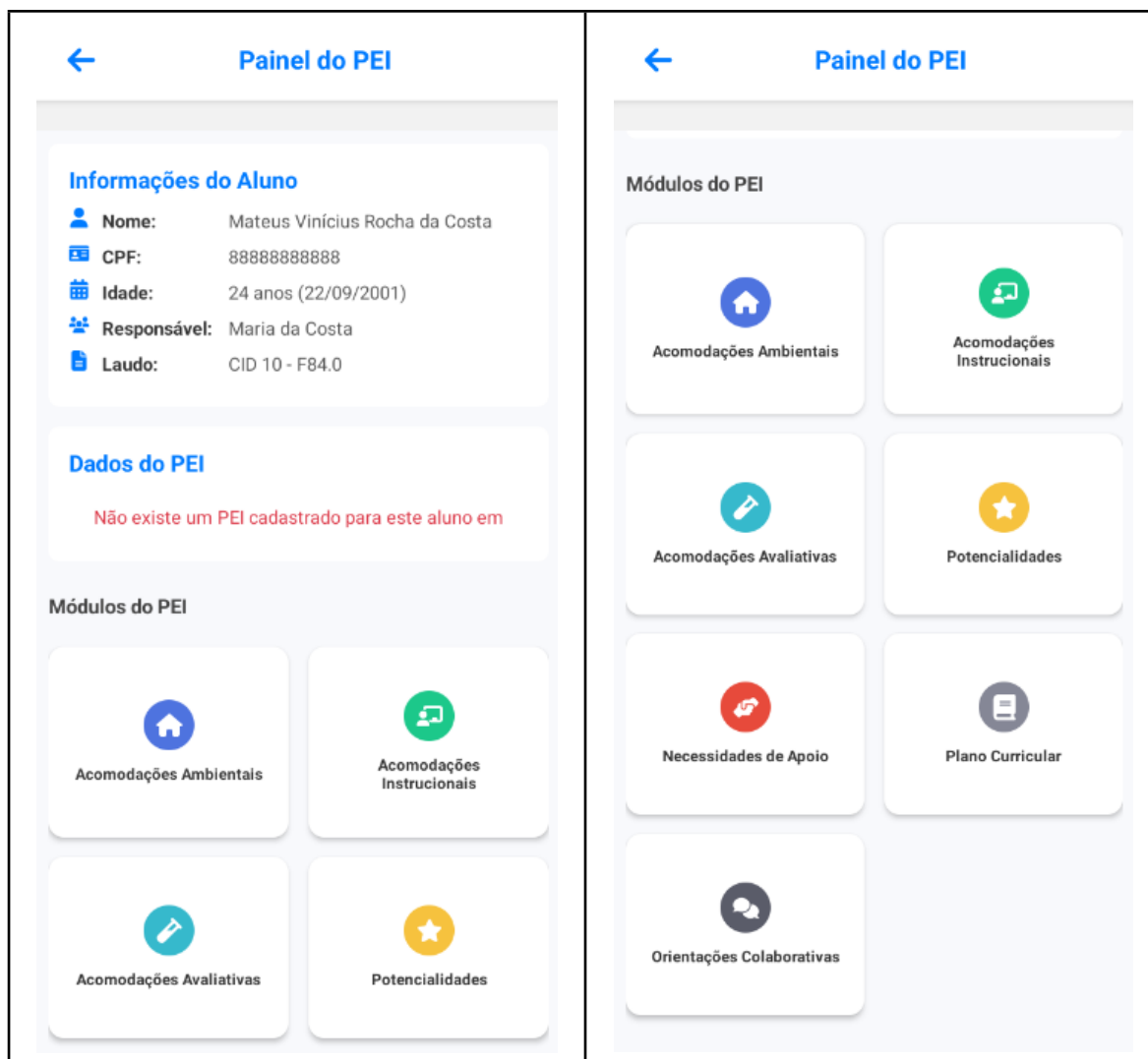
Após o fluxo inicial, o Profissional é apresentado à lista de alunos sob sua responsabilidade naquele contexto institucional, definida previamente pelo Coordenador. A lista exibe nome, CPF e responsável de cada estudante, e conta com mecanismo de busca para localização rápida.

Ao selecionar um aluno, o profissional acessa o Painel do PEI, tela central do módulo. O painel exibe as informações básicas de caracterização do estudante (nome, CPF, data de nascimento e idade calculada, responsável e laudo) e indica de forma explícita se existe um PEI cadastrado para aquele aluno no ano letivo corrente. Quando nenhum PEI foi registrado pelo Coordenador para aquele ano, o sistema exibe uma mensagem informativa em destaque, sinalizando a ausência do documento sem bloquear a navegação. Esse comportamento reflete a preocupação do sistema com a clareza informacional para o usuário em campo.

A partir do Painel do PEI (Figura 3), o profissional tem acesso à grade de módulos específicos do plano: Acomodações Ambientais, Acomodações Instrucionais, Acomodações Avaliativas, Potencialidades, Necessidades de Apoio, Orientações Colaborativas e Plano Curricular. Os módulos estão visíveis e navegáveis na interface; a implementação dos formulários, a persistência de dados e a integração com a API encontram-se em desenvolvimento.

O fluxo do Profissional está, portanto, operacional de ponta a ponta até o Painel do PEI: login → seleção de escola → seleção de ano letivo → lista de alunos → painel. Essa entrega viabiliza um uso concreto em campo: profissionais podem consultar as informações cadastrais dos estudantes e verificar a situação do PEI diretamente no dispositivo móvel, durante o atendimento, sem depender de acesso à plataforma web.

Figura 3 - Painel do PEI no fluxo do profissional



Fonte: Produção própria do autor.

Relação entre o SIGPEI-APP e o SIGPEI-WEB

O SIGPEI-APP foi concebido como extensão estratégica da plataforma web, não como substituto. Enquanto o SIGPEI-WEB concentra funcionalidades de gestão institucional mais complexas e a elaboração detalhada do PEI, o APP otimiza as situações que demandam mobilidade: acesso em campo, consulta rápida e acompanhamento durante os atendimentos.

Ambas as plataformas compartilham a mesma base de dados centralizada, garantindo que qualquer registro efetuado em uma interface seja refletido em tempo real na outra (Figuerola et al., 2025). Do ponto de vista do profissional de educação, essa integração significa continuidade: o que foi elaborado na plataforma web está disponível no aplicativo, e o que for registrado na versão móvel está imediatamente acessível no sistema.

Conclusão

O SIGPEI-APP apresenta-se como uma ferramenta de alta portabilidade para o contexto da educação especial inclusiva. Com fluxo inicial completo para ambos os perfis, cinco módulos do Coordenador funcionais e fluxo do Profissional operacional até o Painel do PEI, o aplicativo já entrega valor concreto para o cotidiano escolar: profissionais podem acessar as informações dos estudantes e verificar a situação do PEI diretamente no dispositivo móvel, no momento e no local do atendimento.

A arquitetura adotada, usando React Native com Expo, API REST compartilhada com a plataforma web e mocks na fase de validação de interface, mostrou-se adequada para um desenvolvimento iterativo e incremental, permitindo que cada entrega seja validada antes da integração com o *backend*. Essa abordagem reduz o risco de retrabalho e favorece a qualidade da experiência de uso final.

Como próximos passos, o desenvolvimento concentra-se na implementação dos formulários dos módulos específicos do PEI (acomodações, potencialidades, plano curricular e demais), na substituição dos *mocks* pela integração completa com a API do SIGPEI-WEB, e na realização de testes de usabilidade com usuários reais em contexto escolar. A continuidade do SIGPEI-APP está assegurada no âmbito do projeto TECincluir (FINEP, 2025–2027).

Referências

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

DA TRINDADE, João Paulo. **Modelagem de um banco de dados e construção de uma interface para uma ferramenta computacional de apoio a práticas pedagógicas inclusivas (SIGPEI)**. 2021. Monografia (Graduação em Computação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

DELEVATI, Adriana Cristina. **Plano Educacional Individualizado: contribuições para a organização do atendimento educacional especializado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

EXPO. **Expo Documentation**. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://docs.expo.dev/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FIGUEROLA, Wilfredo Blanco et al. *SIGPEI* – um sistema colaborativo de gestão do plano educacional individualizado. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (org.). **Práticas colaborativas na escola**. Goiânia: SOBAMA, 2025. p. 71–91.

GITHUB. **GitHub**: Let's build from here. São Francisco, CA, 2026. Disponível em: <https://github.com/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

META. **React Native**: A framework for building native apps using React. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://reactnative.dev/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

MOZILLA CONTRIBUTORS. **JavaScript - MDN Web Docs**. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://developer.mozilla.org/pt-BR/docs/Web/JavaScript>. Acesso em: 18 jun. 2026.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, 2024.

REACT NAVIGATION. **React Navigation**: Routing and navigation for your React Native apps. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://reactnavigation.org/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria SEI nº 4.522, de 26 de setembro de 2024. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial Inclusiva na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 27 set. 2024. P.20.

SCHWABER, Ken; SUTHERLAND, Jeff. **The Scrum Guide**: the definitive guide to Scrum – the rules of the game. 2020. Disponível em: <https://scrumguides.org>. Acesso em: 18 jun. 2026.

THE IRIS CENTER. **IEPs**: Developing high-quality individualized education programs. Nashville, TN, 2019. Disponível em: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

ZABRISKIE, Matt et al. **Axios**: Promise based HTTP client for the browser and node.js. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://axios-http.com/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

Apoio: Os autores agradecem ao Projeto TECIncluir (Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersetorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva) pelo apoio ao desenvolvimento do SIGPEI-APP. O projeto, financiado no âmbito da Chamada Pública MCTI/FINEP/Ação Transversal – Tecnologia Assistiva, contribuiu por meio da concessão de bolsas de iniciação científica aos autores discentes e da disponibilização de equipamentos essenciais às atividades de desenvolvimento, validação e aprimoramento da aplicação.

AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO PILOTO

Marcone Arruda de Almeida; Eduardo José Manzini
marcone.almeida.073@ufrn.edu.br¹, eduardo.manzini@unesp.br²

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A avaliação da acessibilidade em escolas de educação infantil exige uma leitura mais ampla do ambiente escolar, considerando não apenas a estrutura física em si, mas também a forma como os espaços são ocupados, percorridos e vivenciados pelas crianças no cotidiano. Nesse contexto, observar as rotas de circulação, os locais de acolhimento, as áreas de permanência e os espaços destinados às brincadeiras torna-se essencial para compreender, de modo mais completo, as barreiras e as possibilidades presentes na escola.

Em termos de avaliação para identificar os elementos de acessibilidade em escolas da educação infantil, é possível verificar que o instrumento que serve para realizar o cadastro de escolas no INEP possui apenas um item para esse campo e se refere ao sanitário adequado a pessoas com deficiência (Brasil, 2026). Portanto, há uma necessidade de avaliar outros espaços, as várias rotas das escolas e os espaços de recreação.

Objetivo

Objetiva-se aplicar um protocolo de avaliação de acessibilidade desenvolvido por Corrêa (2010) para verificar sua aplicabilidade nas estruturas escolares atuais. Tem-se, também, como objetivo desenvolver um estudo piloto no sentido de treinar o uso desse instrumento e verificar a necessidade, ou não, de incluir novos elementos ou itens nos procedimentos de avaliativos.

Método

O estudo se enquadra numa *abordagem avaliativa, e transversal*, pois os dados serão coletados em determinado espaço e tempo histórico. Uma parte da pesquisa é *descritiva*, no qual será utilizado um roteiro para entrevista e um instrumento pronto para avaliar a acessibilidade dos espaços. Para identificar as rotas utilizadas pelos alunos, item necessário para aplicação do protocolo, será

realizada uma *pesquisa exploratória*, como primeiro passo para listar as rotas a serem avaliadas. O instrumento utilizado pressupõe uma análise qualitativa dessas rotas.

O protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil consiste em: 1) um roteiro para entrevista semiestruturada; 2) uma parte que avalia as rotas dentro da escola; e 4) uma parte que avalia as áreas destinadas à recreação.

Duas escolas de educação infantil foram avaliadas para testar o instrumento, que foi elaborado há mais de 16 anos (Corrêa, 2010). Assim, os locais do estudo foram: 1) uma escola está localizada na cidade de São Paulo – SP; e, 2) uma escola na cidade de Natal – RN. Ambas as escolas autorizaram a aplicação e colaboraram com o presente estudo.

A primeira etapa da aplicação do protocolo consistiu em uma entrevista semiestruturada com os gestores de cada uma das escolas para identificar: 1) as formas de chegada e entrada dos alunos; 2) os locais de espera para começo das aulas; 3) os pontos de perigos, como locais em que ocorrem acidentes; 4) locais em que o gestor identifica a necessidade de reforma para atender a acessibilidades. No Quadro 1, algumas características das entrevistadas.

Quadro 1 – Características das entrevistadas

Identificação	Local	Idade (anos)	Tempo de atuação como gestora	Formação	Duração da entrevista
Entrevistada 1 Escola 1	São Paulo	51	14 anos	Pedagogia	8m32s
Entrevistada 2 Escola 2	Natal	50	4 anos	Pedagogia	19m20s

Fonte: elaboração própria do autor.

A segunda etapa consistiu em andar pela escola, juntamente com o gestor, para fazer o uma exploração do local. Portanto, esse seria o momento da pesquisa exploratória para listar as rotas a serem avaliadas. E a terceira etapa consistiu em avaliar essas rotas.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados em três seções: 1) na primeira os dados coletados por meio de entrevista; 2) a segunda em relação as rotas; e, 3) a terceira em relação às áreas destinadas a recreação.

Dados advindos das entrevistas

Na Escola 1, os alunos chegam com os pais ou veículos escolares e vão diretamente para as salas de aulas. A entrada possui uma campainha que é acionada pelos responsáveis. Ao todo são sete salas de aulas cujas portas têm cores diferentes como forma de comunicação para as crianças.

A escola possui alunos com deficiência matriculados, sendo que 26 possuem Transtorno do Espectro do Autismo e um aluno com síndrome de Down. Trata-se de uma escola em período integral. O café da manhã inicia-se às 7h30 e termina às 8h40. O café da manhã é dividido em duas turmas. O mesmo ocorre com o almoço. Existe um momento de trabalho de escovação dos dentes, que é um projeto em parceria com a Unidade Básica de Saúde do bairro. Os pontos de perigos identificados se referem ao bosque e parque bosque, pois o chão é de terra e com pedregulhos, onde ocorre os acidentes com as crianças.

Na Escola 2, a gestora relatou que a entrada dos alunos ocorre por um único acesso, com acolhimento realizado na varanda e, em seguida, no parque, onde permanecem até o desjejum e o início das atividades em sala. A escola atende nos turnos da manhã e da tarde, não realiza escovação no horário parcial e mantém tolerância para atrasos sem impedir a entrada da criança.

Quanto aos riscos, a gestora destacou principalmente o piso do pátio, que provoca escoriações em caso de quedas, e o parque infantil, onde ocorrem os principais machucados.

Sobre as necessidades de adequação, a gestora mencionou prioridade para melhorias no parque e no pátio, além da necessidade de climatização das salas, reforma da área de serviço, correção de problemas no teto e nos banheiros, e, de modo mais amplo, a esperança de retorno à sede original da escola, onde haveria maior possibilidade de planejamento arquitetônico e ampliação de espaços como sala de vídeo e brinquedoteca.

Rotas

Na Escola 1 foram identificadas 8 rotas: 1) da entrada da escola para a sala de aula; 2) sala de aula para refeitório; 3) sala de aula para banheiros; 4) sala de aula para bebedouros; 5) salas de aulas para parque com brinquedos; 6) sala de aula para quadra; 7) sala de aula para bosque; 8) sala de aula para o bosque / redário.

Na Escola 2 foram identificadas 8 rotas: 1) da entrada da escola para o local de recebimento dos alunos; 2) do local de recebimento dos alunos para o bloco de salas de aula; 3) do bloco de salas de aula para os ambientes fechados (sala de vídeo); 4) do bloco de salas de aula para os ambientes semiabertos;

5) do bloco de salas de aula para os ambientes ao ar livre (parque infantil); 6) dos ambientes fechados e ao ar livre para o refeitório; 7) do refeitório para o bebedouro; 8) dos ambientes fechados e ao ar livre para os banheiros.

Áreas recreacionais

Na Escola 1, os brinquedos identificados nas áreas recreacionais foram: 1) gira-gira; 2) gangorra; 3) escorregador -escorrega; 4) trepa-trepa, 5) balanço, 6) Acesso por escada em suporte madeira em volta de uma árvore (tipo casa na árvore); 7) réplica em madeira de caminhãozinho; 8) tirolesa; 9) redário. Foram encontrados dois espaços interditados: 1) balanço adaptado para usuário de cadeira de rodas e 2) pergolado.

Na Escola 2, os brinquedos identificados na área recreacional fazem parte de um kit de brinquedos "Brink Mobil": um gira-gira; cinco brinquedos móveis, estilo gangorra, em formatos de animais; um balanço adaptado; três brinquedos com escada e escorregador; um brinquedo interligado, composto por: duas escadas, dois escorregadores abertos, um escorregador tubular fechado, duas torres, uma ponte tubular fechada (que liga as duas plataformas), e um escorregador fechado.

Conclusão

Pode-se concluir que em ambas as Escolas, os acidentes identificados referem-se mais as atividades recreacionais do que propriamente decorrentes de adaptações necessárias. Na avaliação das rotas da Escola 1, apenas foram identificados dois locais que necessitariam de adequações: desnível para a entrada no parque infantil e desnível para a entrada no bosque. Já na Escola 2, foram identificados seis locais que necessitariam de adequações: desnível para a entrada no local de acolhimento (acesso para todos os ambientes fechados), desnível na saída da cozinha, desnível na saída dos fundos da sala do nível V, desnível no acesso ao banheiro masculino, desnível na soleira do banheiro masculino, desnível na soleira do banheiro feminino.

Na Escola 2, constatou-se que os principais pontos de atenção se concentram no pátio e no parque infantil, onde o piso e as condições de uso favorecem escoriações e pequenos acidentes durante as brincadeiras, embora a circulação interna esteja, em geral, organizada e com barreiras físicas que evitam acessos indevidos a áreas superiores e à piscina. Verificou-se, ainda, a necessidade de adequações estruturais mais amplas, especialmente na área de serviço, nos banheiros e na climatização das salas, além da aspiração da

equipe por um espaço definitivo que permita melhor planejamento arquitetônico, ampliação das possibilidades pedagógicas e criação de ambientes como sala de vídeo e brinquedoteca.

Pode-se concluir que protocolo utilizado está atualizado para avaliar a acessibilidade, não necessitando da inserção de novos elementos. O que se verificou, principalmente em relação aos brinquedos adaptados que estão no protocolo, é que somente em uma das escolas havia um item igual ao protocolo. Portanto, as escolas de educação infantil visitadas ainda carecem da implementação de novos brinquedos, e fica evidente, nos comentários de ambas as gestoras, a falta de recursos financeiros para reformas. Constatou-se, na Escola 1, vários projetos para adequação de salas para as crianças, com a implementação de espaço inclusivos, com pisos e sistema acústicos para diminuir ruídos, algo muito importante pensando em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

Referências

Brasil. INEP. Censo Educação Básica. **Catálogo de Escolas**, 2026. Disponível em: <https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2Fportal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Pontos de perigo existentes em escolas da educação infantil: um estudo sobre acessibilidade. *In: Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão*. São Carlos: Abpee/ Marquezine & Manzini, 2014. p. 113-132.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Protocolo para avaliação de acessibilidade em instituições do ensino superior. *In: MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior*. São Carlos: abpee/Marquezine & Manzini editora, 2014. p. 55-68.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil.** 2010. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Marília, 2010.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS MEDIADA PELA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: POSSIBILIDADES PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rozejane Domingos da Silva; Débora Deliberato; Débora Regina de Paula
Nunes

srozejane@gmail.com; debora.deliberato@gmail.com; deboranunesead@gmail.
com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A aquisição da linguagem resulta da interação entre fatores neurobiológicos e sociais, sendo fundamental para o desenvolvimento da comunicação, da aprendizagem e da participação social (Light; McNaughton, 2014, 2015). Na Educação Infantil, a contação de histórias constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do interesse pela leitura. Entretanto, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou outras deficiências podem apresentar necessidades complexas de comunicação (NCC), enfrentando barreiras para participar dessas atividades quando dependem exclusivamente da linguagem oral (Schirmer, 2020; Deliberato, 2008, 2017).

Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se como um importante recurso para ampliar as possibilidades de comunicação e favorecer a participação de crianças com deficiência nas práticas de leitura compartilhada. A adaptação de livros infantis por meio de símbolos gráficos, pictogramas e outros recursos de CAA possibilita maior acessibilidade às histórias, promove interações entre crianças com e sem deficiência e contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020; Silva, 2022).

Este trabalho constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Efeitos dos componentes da Comunicação Aumentativa e Alternativa na participação de crianças na contação de histórias”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN.

Objetivo

O estudo teve como objetivo analisar os efeitos da implementação de um programa de leitura, com e sem o suporte da CAA, na participação de crianças com e sem deficiência durante atividades de contação de histórias, comparando a frequência de participação dos participantes em sessões mediadas e não mediadas por recursos de CAA.

Método

A pesquisa integrou o projeto “Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa”. Foi utilizado um delineamento de sujeito único do tipo A-B-A-B, replicado com quatro participantes. Na condição A, foi realizada a contação de histórias com o uso de recursos de CAA, enquanto na condição B a atividade ocorreu sem a utilização desses recursos. O objetivo foi comparar os efeitos das duas condições sobre a participação das crianças durante a atividade de narração, por meio da alternância sistemática entre as intervenções.

O estudo foi realizado em um Laboratório de Tecnologia Assistiva de uma universidade pública e em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Natal/RN. Participaram quatro crianças, com idades entre 4 e 5 anos, sendo duas com desenvolvimento típico, uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma com Síndrome de Down.

Inicialmente, foram selecionados dez livros infantis a partir de critérios previamente definidos, considerando aspectos como adequação à faixa etária de 4 a 5 anos, facilidade de manuseio, vocabulário acessível e presença de ilustrações representativas. Foram priorizadas histórias com estrutura narrativa organizada (início, meio e fim), personagens animais e cenários facilmente identificáveis pelas crianças. Após essa etapa, foram selecionadas duas obras para adaptação e utilização no desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, realizou-se a adaptação do conteúdo textual, com a redução da quantidade de palavras e a substituição de termos complexos por vocábulos mais simples, adequados ao desenvolvimento linguístico das crianças. Esse processo teve como finalidade minimizar barreiras comunicacionais e ampliar a acessibilidade das histórias, em consonância com as orientações de Passerino e Montardo (2007).

Os livros selecionados foram *Muito cansado e bem acordado* e *A raposa vai de carro*, ambos de autoria e ilustração da mesma escritora. As obras foram escolhidas por apresentarem características adequadas à faixa etária investigada, como linguagem acessível, ilustrações representativas e elementos narrativos semelhantes.

Quadro 1 - Livros selecionados para a pesquisa

Muito cansado e bem acordado Autora e ilustradora: Susanne Strasser Tradução: Julia Bussius	
A raposa vai de carro Autora e ilustradora: Susanne Strasser Tradução: Julia Bussius	

Fonte: Produção própria da autora (2024)

A elaboração dos livros adaptados seguiu as etapas descritas por Ponsoni (2010), Sameshima (2011) e Deliberato e Ferreira-Donati (2020), envolvendo a leitura e análise do material selecionado, a adequação do vocabulário e da extensão do conteúdo ao nível de desenvolvimento linguístico das crianças, a consideração dos aspectos linguísticos, operacionais e sociais, além da seleção e produção dos recursos no sistema de CAA adotado.

Durante o processo de adaptação das narrativas, foi necessária a reorganização dos enunciados, resultando na simplificação da linguagem dos textos. Para essa adequação, foram utilizadas estratégias de linguagem simples, conforme Martins (2014), que define a escrita em linguagem simples como o uso de palavras de fácil compreensão para a maioria dos leitores, empregando conceitos familiares e respeitando o nível de conhecimento que a maioria das pessoas possui sobre os temas abordados.

A contação das histórias ocorreu de forma individualizada. As duas meninas participaram das sessões realizadas no laboratório de tecnologia assistiva, enquanto os dois meninos participaram das atividades em sala de aula regular. Após a adaptação dos livros, foram realizadas quatro sessões de contação de histórias com cada criança, respeitando as características dos diferentes contextos e os recursos disponíveis em cada ambiente, possibilitando a análise comparativa das condições de participação.

Antes de cada sessão, o ambiente era organizado pela mediadora, incluindo a preparação dos livros, dos recursos de CAA, o posicionamento dos equipamentos de gravação (filmadora e celular) e a organização do espaço para interação. Após essa etapa, a criança era convidada a sentar-se junto à mediadora para o início da contação da história.

Ao todo, foram utilizados quatro livros infantis (Livro 1, Livro 2, Livro 3 e Livro 4) nas sessões realizadas com os quatro participantes. Os Livros 1 e 3 foram apresentados com o uso de recursos de CAA, enquanto os Livros 2 e 4 foram utilizados sem a disponibilização desses recursos. Embora a coleta de dados tenha contemplado os dois livros em ambas as condições experimentais, a análise apresentada neste estudo refere-se exclusivamente às versões original e adaptada da obra *A raposa vai de carro*. O quadro a seguir apresenta a organização da leitura dos livros realizada com cada participante.

Quadro 2 - Ordem que as leituras foram realizadas

Participante	Leitura 1	Leitura 2
Flora (DT)	Livro 2 (sem CAA)	Livro 1 (com CAA)
Rosa (DT)	Livro 1 (com CAA)	Livro 2 (sem CAA)
Rafael (NCC)	Livro 1 (com CAA)	Livro 2 (sem CAA)
Lucas (NCC)	Livro 2 (sem CAA)	Livro 1 (com CAA)

Fonte: Produção própria da autora (2024)

Para a realização da contação de histórias, foi elaborado um protocolo de procedimentos fundamentado em Ponsoni (2010), Hogan *et al.* (2011) e Perroni (1992). O pesquisador responsável deveria conhecer previamente o conteúdo das obras selecionadas, utilizar os livros nas versões com e sem recursos de CAA e seguir estratégias padronizadas durante as sessões com os quatro participantes, realizando ajustes conforme as necessidades específicas de interação de cada criança. A mediação envolvia instruções iniciais simples e acolhedoras, buscando favorecer a participação por meio do uso de livros adaptados, figuras e objetos como suportes comunicativos.

Em relação a análise dos dados, foram estabelecidos critérios específicos com a finalidade de mensurar a frequência de participação das crianças durante as sessões de leitura. Foi elaborada uma ficha de observação baseada no método

de registro por intervalo de tempo, conforme proposto por Fagundes (1999), utilizando a técnica de amostragem de momento exato (*momentary time sampling*). Esse procedimento consiste em registrar a ocorrência de determinado comportamento apenas quando ele está presente no momento exato do sinal de observação, definido, neste estudo, a cada 30 segundos, totalizando 180 segundos (três minutos) de análise por sessão.

Neste estudo, a participação foi definida como o conjunto de comportamentos intencionais apresentados pelas crianças durante a atividade de leitura/contação de histórias mediada pelo pesquisador. Esses comportamentos foram organizados em três categorias: (1) comportamentos intencionais direcionados ao mediador; (2) comportamentos intencionais relacionados ao livro; e (3) formas expressivas utilizadas pelas crianças, sendo esta última categoria composta por 13 comportamentos específicos.

O critério temporal adotado para a análise das sessões de contação de histórias correspondeu aos três minutos iniciais de cada atividade, realizadas com e sem o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). O início da análise foi definido a partir do momento em que a mediadora apresentava o título da obra à criança. Para o registro dos comportamentos observados nesse intervalo, foi elaborado um instrumento de codificação contendo categorias e subcategorias de participação, permitindo identificar a ocorrência ou ausência dos comportamentos-alvo.

Posteriormente, as filmagens foram revisitadas para quantificação da frequência dos comportamentos registrados em cada categoria de participação. Os dados foram organizados em um quadro de observação composto por três categorias principais: contato com a mediadora, contato com o livro e modalidades expressivas.

O registro dos comportamentos considerou informações referentes à identificação da criança, ao livro utilizado e ao tempo de duração da atividade. As categorias de participação foram analisadas em intervalos de 30 segundos, totalizando três minutos de observação por sessão.

A categoria “modalidades expressivas” contemplou 13 tipos de manifestações comunicativas: contato com imagem (com e sem apoio), gestos, sorriso, gestos combinados, palavras inteligíveis, palavras ininteligíveis com intenção comunicativa, palavra associada a sorriso ou imagem, enunciado isolado, enunciado com imagem, enunciado com gestos e relato de experiências. Esse procedimento possibilitou analisar a frequência e a diversidade dos recursos expressivos utilizados pelas crianças durante a atividade de leitura compartilhada.

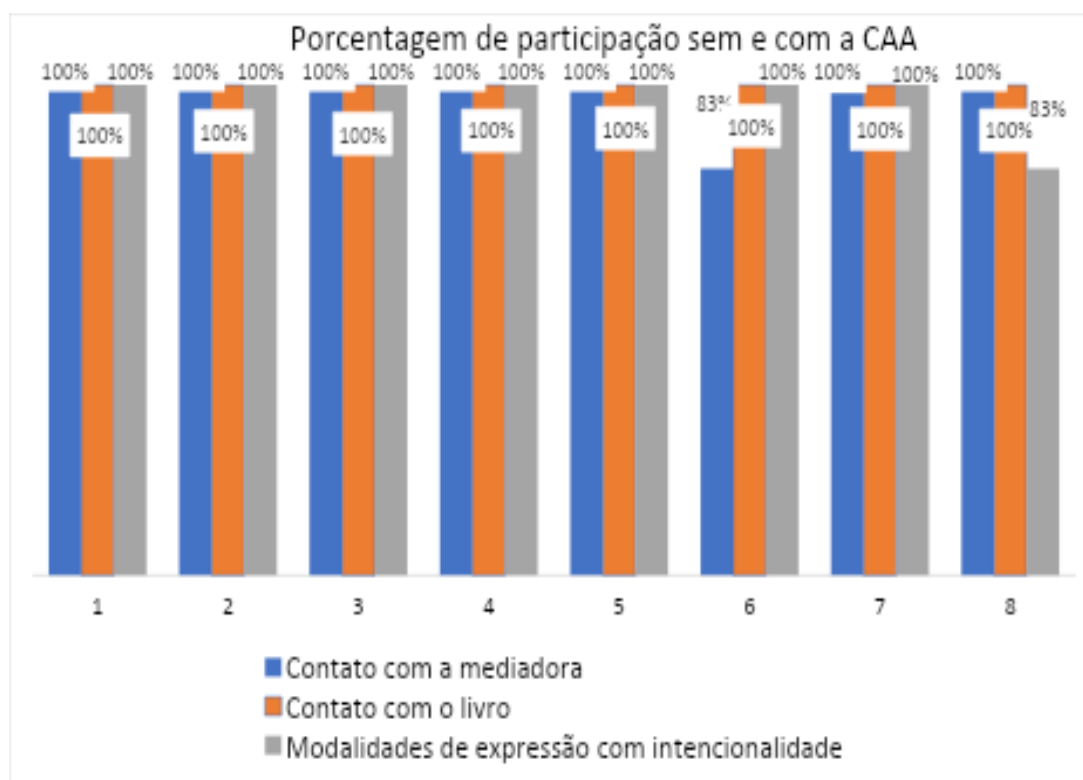
Resultados e Discussão

Para a análise dos dados, foram considerados os três primeiros minutos de leitura dos dois livros selecionados para a atividade de contação de histórias. A coleta foi realizada por meio de um sistema de registro de ocorrência em intervalos de 30 segundos, no qual a presença do comportamento-alvo foi registrada com o valor 1 e sua ausência com o valor 0.

Com o objetivo de padronizar os resultados e possibilitar comparações entre os participantes e as diferentes condições experimentais, os dados foram transformados em valores percentuais. Essa conversão permitiu uma análise mais sistematizada da participação das crianças durante a atividade, considerando as três categorias comportamentais previamente definidas.

Considerando que cada minuto de observação corresponde a dois intervalos de 30 segundos, o total máximo de registros possíveis para cada modalidade foi de seis ocorrências, correspondendo a 100% de participação. Em contrapartida, a ausência de registros representou a pontuação mínima de zero ocorrência, equivalente a 0% de participação.

Gráfico 1 - Ilustra a participação das crianças em cada uma das modalidades



Fonte: Produção própria da autora (2024)

Os dados evidenciaram que todas as crianças apresentaram participação nas três modalidades analisadas — contato com a mediadora, contato com o livro e expressões com intencionalidade — em ambas as condições experimentais (com e sem o uso da CAA). Rosa e Flora apresentaram 100% de participação em todas as modalidades, independentemente da condição experimental. Rafael e Lucas também atingiram 100% de participação nas três modalidades na condição sem o uso da CAA.

Na condição com uso da CAA, foram observadas algumas variações nos comportamentos analisados. Ambos mantiveram 100% de participação na modalidade contato com o livro. Entretanto, Rafael apresentou ausência de comportamento direcionado à mediadora no segundo intervalo de observação (31–60 segundos), reduzindo sua participação nessa modalidade para 83%. Lucas, por sua vez, não apresentou comportamentos expressivos com intencionalidade no mesmo intervalo, resultando igualmente em 83% de participação nessa categoria.

Em relação ao contato com a mediadora, destaca-se que as crianças já possuíam experiências anteriores de interação com a pesquisadora antes da realização das sessões de leitura. Embora Rafael apresentasse contato prévio com a mediadora, observou-se que o direcionamento do olhar permaneceu reduzido durante a atividade, aspecto também identificado em momentos anteriores de interação social. Sua participação ocorreu principalmente por meio da proximidade corporal, interesse pelo livro, atenção à narrativa oral, acompanhamento das imagens e interação verbal com a mediadora. Estudos apontam que dificuldades no direcionamento do olhar por crianças com TEA podem interferir nos processos de interação social e participação em atividades compartilhadas (Massaro, 2014, 2016).

Durante a leitura com apoio da CAA, Rafael demonstrou maior envolvimento com o material, explorando as imagens sequenciais do livro e seguindo o modelo apresentado pela mediadora. Além disso, solicitou espontaneamente o recurso, indicando compreensão de sua função comunicativa e participação ativa na atividade. Esses achados reforçam o potencial da CAA como suporte pedagógico para ampliar possibilidades de expressão, favorecer a atenção compartilhada e promover maior envolvimento de crianças com TEA em situações de leitura mediada (Peixoto *et al.*, 2018).

Lucas apresentou direcionamento de olhar para a mediadora quando solicitado, porém demonstrou menor permanência na atividade de leitura, necessitando de mediações frequentes para manter-se envolvido com a narrativa. Seu interesse inicial esteve relacionado principalmente ao manuseio físico do livro. Entretanto, durante a leitura com apoio dos recursos de CAA, observou-se maior atenção às imagens e participação mais evidente na atividade.

Rosa e Flora apresentaram participação constante durante as sessões, mantendo interação com a mediadora, atenção ao livro e envolvimento com a narrativa. Ambas demonstraram interesse pelos livros adaptados com CAA, explorando as imagens sequenciais e acompanhando o modelo de utilização apresentado pela mediadora.

Os resultados indicam que a utilização de recursos acessíveis durante a leitura compartilhada pode favorecer diferentes formas de participação infantil, respeitando as características comunicativas de cada criança. A leitura de histórias constitui uma prática relevante para o desenvolvimento da linguagem e de habilidades relacionadas à percepção auditiva, visual e interação social (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020; Deliberato *et al.*, 2021). Além disso, a mediação planejada pelo adulto apresenta papel fundamental na adaptação da atividade às necessidades individuais das crianças, especialmente aquelas com atrasos de linguagem ou TEA.

Estudos recentes reforçam que estratégias estruturadas de mediação podem ampliar o engajamento infantil em atividades compartilhadas. Dennis *et al.* (2024) identificaram avanços na participação de crianças quando profissionais utilizam práticas orientadas e planejadas. Dessa forma, a organização da leitura considerando o tempo, os interesses e as formas particulares de comunicação de cada criança constitui um elemento essencial para favorecer a participação e o desenvolvimento de novas habilidades.

Conclusão

Os resultados evidenciam a relevância de práticas pedagógicas acessíveis que favoreçam a participação de crianças com e sem deficiência em atividades de leitura compartilhada. Além disso, destacam a importância da adaptação de estratégias e materiais, considerando as diferentes formas de comunicação e participação de cada criança. Nesse contexto, a mediação planejada e o uso de livros com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) mostraram-se elementos potencializadores do engajamento, da interação e da participação ativa dos participantes.

Ressalta-se a necessidade de novos estudos que investiguem diferentes recursos e estratégias de mediação, ampliando as evidências sobre práticas inclusivas no contexto educacional. Essas pesquisas podem contribuir para o fortalecimento de ações que assegurem o direito à comunicação, à participação e à expressão de todas as crianças, promovendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos.

Referências

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. *In*: AZONI, C. A. S.; LIRA, J. O. (org.). **Estratégias e orientações em linguagem**: um guia em tempos de COVID-19. [S. l.]: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 88-99.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para professores. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: FUNDEPE, 2008. p. 234-250.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na Educação Infantil: instrumentos para a aquisição de competências do aluno com deficiência. *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. v. 1. Marília: ABPEE, 2017. p. 77-95.

DELIBERATO, D. *et al.* Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0128, p. 73-88, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>.

DENNIS, L. R. *et al.* Os efeitos do coaching baseado na prática na implementação de estratégias de leitura compartilhada de livros para assistentes de patologia da fala e da linguagem e para educadores que trabalham com crianças com atrasos de linguagem. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 43, n. 4, p. 249-264, 2023.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro do comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

HOGAN, T. *et al.* Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. **Focus on Exceptional Children**, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2011.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 2, p. 85-96, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: state of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n. 1, p. 26-41, 2019.

MARTINS, E. Inclusão de crianças com autismo: daquela sala... de mim para mim numa unidade de ensino estruturado. **Quaestio**, v. 16, n. 1, p. 87-103, 2014.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. **Inclusão social via acessibilidade digital**: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2007. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/144>.

PEIXOTO, B. N. *et al.* A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 29–42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.03.p29>.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PONSONI, A. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos/grupo/producao-cientifica/teses-e-dissertacoes/>.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos/grupo/producao-cientifica/teses-e-dissertacoes/>.

SCHIRMER, C. R. Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 68–85, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655470>.

SILVA, S. N. L. **Leitura dialógica**: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18833>.

SMITH, M. M. Language development of individuals who require aided communication: reflections on state of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 3, p. 215–233, 2015.

SMITH, M. M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. São Paulo: ABPEE, 2017. p. 13–30.

PRODUÇÃO DE MOBILIÁRIO INFANTIL ACESSÍVEL: ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Andrezza Cristina da Silva Barros Souza¹, Linda Carter Souza da Silva², Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto³

andrezza.souza@ufrn.br; linda.carter@nei.ufrn.br; rivaldobevenuto@nei.ufrn.br

¹Escola de Ciências e Tecnologia - ECT/UFRN; ^{2,3}Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP/UFRN

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, exigindo das instituições de ensino a construção de práticas pedagógicas que garantam a participação de todos os estudantes. De acordo com Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva refere-se à prática de incluir todos os estudantes - independentemente de suas habilidades, deficiências, origens socioeconômicas ou culturais - em ambientes escolares e salas de aula acolhedores, onde todas as suas necessidades são atendidas. Nesse contexto, a acessibilidade assume papel central, especialmente quando articulada às demandas específicas de crianças com deficiência. No âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tais demandas envolvem não apenas recursos e estratégias pedagógicas, mas também adaptações físicas e materiais que possibilitem a permanência e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

Diante disso, o problema de pesquisa emergido do seguinte questionamento: como a articulação intersetorial pode promover a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e baixa visão, considerando as condições de permanência, acessibilidade e aprendizagem no contexto escolar?

O aporte teórico utilizado está ancorado em: Inojosa (2001), Stainback e Stainback (2009), Sassaki (2009), Mendes e Vilaronga (2017), Brasil (2025), entre outros.

As motivações que norteiam a escrita deste relato se assentam na possibilidade de disseminação da experiência vivenciada tendo por eixo central a inclusão escolar de estudante com TEA e baixa visão. Ainda, a necessidade de sistematização e divulgação científica no âmbito dos estudos que envolvam inclusão, tecnologia assistiva, intersectorialidade, trabalho colaborativo e acessibilidade.

Objetivo

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e analisar como a articulação intersetorial, materializada no processo de concepção, produção e utilização de mobiliário infantil acessível, pode promover a inclusão escolar. A experiência foi desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/UFRN), a partir da colaboração entre diferentes unidades da universidade. A proposta surgiu da necessidade de atender uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e baixa visão, evidenciando a relevância do trabalho colaborativo e interdisciplinar na construção de estratégias e recursos que favoreçam a acessibilidade, a participação e a aprendizagem no contexto escolar inclusivo.

Método

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). A experiência resultou de uma articulação intersetorial que envolveu docentes, técnicos e estudantes de diferentes unidades acadêmicas e administrativas da universidade. Participaram da ação profissionais da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA/UFRN), da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN) e da equipe pedagógica do NEI-CAP/UFRN, que atuaram de forma colaborativa na identificação das demandas, no planejamento e no desenvolvimento de um mobiliário infantil acessível destinado a atender uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e baixa visão.

O processo teve início com a identificação das necessidades específicas da criança, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino. Para compreender suas demandas educacionais e sensoriais, foram realizados momentos de observação sistemática, escuta dos profissionais envolvidos e levantamento das necessidades relacionadas à participação, acessibilidade e aprendizagem. Em seguida, ocorreram reuniões intersetoriais entre os diferentes setores participantes, com o objetivo de planejar e definir estratégias de intervenção voltadas à promoção da inclusão da criança no contexto escolar.

A partir dessas discussões, foi desenvolvido um mobiliário adaptado, composto por mesa com ajustes de altura, inclinação e suporte para pés, também, uma cadeira com almofadas posturais, visando favorecer postura, conforto e autonomia da criança durante as atividades escolares.

Resultados e Discussão

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) através dos Decretos 12.686/2025 reafirma em seu artigo 2º, capítulo VII a importância da: “[...] consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial.” A experiência evidenciou o potencial dessa articulação intersetorial na construção de estratégias de acessibilidade voltadas à inclusão escolar. O processo mobilizou diferentes unidades da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que atuaram de forma complementar na identificação das demandas da criança, no planejamento das intervenções e no desenvolvimento de recursos voltados à sua participação no contexto escolar.

O Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN (NEI-Cap/UFRN), unidade especializada que atua como escola de Educação Básica, espaço de formação docente (extensão, capacitação e especialização) e campo de pesquisa, desempenhou papel central na identificação das necessidades da criança e na mediação das ações desenvolvidas. Participaram desse processo os professores da sala comum, a bolsista de apoio pedagógico e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realizaram observações sistemáticas, estudo de caso e acompanhamento das condições de participação do estudante nas atividades escolares. A partir dessas análises, foram identificadas demandas relacionadas à postura, ao conforto, ao acesso aos materiais pedagógicos e à permanência nas atividades em sala de aula.

A Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA/UFRN), órgão responsável pela implementação das políticas institucionais de inclusão e acessibilidade, contribuiu com orientações técnicas relacionadas às especificidades da deficiência visual e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), colaborando na análise das necessidades funcionais da criança e na proposição de encaminhamentos voltados à acessibilidade. Nessa interlocução, colaboraram os seguintes profissionais: pedagogas, fisioterapeuta e psicóloga. A participação foi fundamental para ampliar o diálogo entre os diferentes setores envolvidos e assegurar que as soluções propostas estivessem alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Figura 1 - Adaptações realizadas pela equipe com foco na regulação sensorial da criança na escola



Foto: Cícero Oliveira/Agecom

Por sua vez, a Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN) assumiu papel relevante no desenvolvimento do mobiliário acessível. A partir das demandas identificadas pela equipe pedagógica e pelos profissionais da acessibilidade, docentes e estudantes da unidade participaram do processo de concepção e produção do recurso, mobilizando conhecimentos técnicos das áreas de tecnologia, engenharia e design voltados à resolução de problemas concretos apresentados pelo contexto educacional.

Figura 2 - Criança com TEA e baixa visão em atividade no mobiliário adaptado em sala de aula



Foto: Cícero Oliveira/Agecom

Como resultado desse trabalho colaborativo, foi desenvolvido um conjunto de mobiliário adaptado composto por mesa e cadeira com regulagens de altura e inclinação, projetado para atender às necessidades específicas do estudante. O recurso possibilitou melhores condições de posicionamento corporal, maior conforto durante as atividades pedagógicas e ampliação da autonomia no uso dos materiais escolares. Os resultados evidenciam que a articulação entre diferentes setores da universidade possibilitou a construção de uma solução acessível, alinhada às necessidades específicas da criança e ao contexto pedagógico do NEI. A utilização do mobiliário adaptado contribuiu para melhorias no engajamento, na participação e na realização das atividades escolares, favorecendo maior autonomia e conforto.

Além dos benefícios observados para a criança, a experiência revelou a importância da construção coletiva de soluções acessíveis no ambiente universitário. A articulação entre educação, acessibilidade e tecnologia permitiu integrar diferentes saberes e áreas de conhecimento em torno de um objetivo comum, evidenciando que a inclusão escolar não se restringe à atuação de um único profissional ou setor, mas demanda ações colaborativas e compartilhadas.

Os resultados dialogam com os estudos de Inojosa (2001), ao evidenciar a intersectorialidade como estratégia de enfrentamento de demandas complexas; com Sassaki (2009), ao destacar a acessibilidade como condição para participação social; e com Mendes e Vilaronga (2017), ao reforçar a relevância do trabalho colaborativo na construção de práticas inclusivas. Nesse sentido, a experiência demonstra como a universidade pode atuar como espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias assistivas comprometidas com a promoção da inclusão e da equidade educacional.

Além dos impactos diretos no processo de aprendizagem, a experiência evidenciou o potencial das ações intersectoriais no fortalecimento de práticas inclusivas na educação pública¹¹. O diálogo entre áreas distintas, como educação, tecnologia e acessibilidade, ampliou as possibilidades de intervenção e promoveu uma compreensão mais inclusiva das demandas educacionais.

Conclusão

A experiência relatada reforça a importância da colaboração intersectorial na promoção da inclusão escolar, especialmente quando orientada pelas necessidades concretas dos estudantes. A produção de mobiliário acessível mostrou-se uma estratégia eficaz para garantir melhores condições de participação e aprendizagem, evidenciando que a acessibilidade deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo. Destaca-se, ainda, o papel dos colégios de aplicação, como o NEI/UFRN, na construção de práticas

11 Canal ECT/UFRN: Inovação e inclusão: alunos da ECT desenvolvem mesa escolar adaptada para crianças com baixa visão

pedagógicas inovadoras, capazes de articular diferentes saberes e promover uma educação pública mais inclusiva, equitativa e sensível às diversidades.

Portanto, ressaltamos a importância de ações dessa natureza no contexto das instituições educacionais como possibilidade de ampliação das interlocuções estabelecidas entre profissionais que busquem promover equiparação de oportunidades a todos e todas. Ainda, evidenciamos que a ação envolveu família e crianças da turma do 3º ano como interlocutores no recebimento, interação e funcionalidade do mobiliário escolar.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: Decreto nº 12.686/2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 11 jun 2026.

INOJOSA R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/bibliografia/sinergia_politicas.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VIRALONGA, C. A. R; Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4,n.1, p.19 - 32, 2017.

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.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Janiele Maria Pinheiro de Araújo Alves ¹; Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva²
janepinheiroalves@gmail.com

¹Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ²Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A Educação Inclusiva tem reforçado a necessidade de práticas pedagógicas que respondam à diversidade presente nas salas de aula, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a produção de materiais pedagógicos acessíveis constitui uma estratégia importante para promover a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas diferentes formas de aprender.

No Brasil, esse compromisso é fortalecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à acessibilidade e à eliminação de barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, tais princípios demandam práticas pedagógicas que antecipem a diversidade dos estudantes, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem curricular que orienta o planejamento pedagógico a partir da diversidade humana, propondo múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão. Ao prever, desde sua concepção, diferentes possibilidades de acesso ao currículo, o DUA contribui para reduzir as barreiras à aprendizagem e ampliar as oportunidades de participação de todas as crianças.

Apesar dos avanços nas políticas voltadas à inclusão escolar, ainda são identificadas lacunas na formação continuada de professores quanto à produção de materiais pedagógicos acessíveis fundamentados nos princípios do DUA, especialmente na Educação Infantil. Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que investigou a formação continuada de professores da Educação Infantil na

perspectiva do DUA. Nesse contexto, o estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Como a formação continuada de professores da Educação Infantil, fundamentada nos princípios do DUA, contribui para a concepção e produção de materiais pedagógicos acessíveis.

Objetivo

O objetivo deste estudo foi analisar como professoras da Educação Infantil compreendem e incorporam os princípios do DUA, após participação em formação continuada, no processo de produção de materiais pedagógicos acessíveis. Para isso, foram identificadas as concepções prévias das professoras acerca do conhecimento sobre DUA, além de investigar a relação entre a formação docente e a produção de recursos didáticos acessíveis.

Método

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, desenvolvido na perspectiva da pesquisa-intervenção, por compreender a formação continuada como um espaço de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob o nº 78780924.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, considerando os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências (Bogdan e Biklen, 1994). Nessa perspectiva, a formação continuada constituiu não apenas o contexto empírico da investigação, mas também a principal estratégia metodológica para a produção de dados e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A concepção da formação como dispositivo de investigação fundamenta-se nas contribuições de Nóvoa (1992), ao defender que o desenvolvimento profissional docente ocorre por meio de processos permanentes de reflexão e reconstrução da prática. De forma complementar, Schön (1983) compreende que o conhecimento profissional é produzido na reflexão-na-ação e sobre a ação, enquanto Zeichner (1993) destaca a reflexão sistemática como elemento indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica. Assim, a formação continuada foi concebida como um espaço colaborativo de estudo, problematização e construção coletiva de saberes, articulando teoria e prática na perspectiva do DUA.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de ensino de Natal/RN, selecionado por atender crianças do público da Educação Especial e por demonstrar interesse institucional em participar do estudo. Participaram da pesquisa nove professoras da Educação

Infantil, todas licenciadas em Pedagogia e atuantes em turmas que possuíam crianças público da Educação Especial matriculadas. Para garantir o anonimato, as participantes foram identificadas por códigos alfanuméricos (P01 a P09).

A produção dos dados ocorreu em cinco etapas. Inicialmente, foi aplicado um questionário semiestruturado composto por dez questões abertas, com o objetivo de identificar as concepções das participantes acerca do DUA, da acessibilidade pedagógica e da utilização de materiais didáticos acessíveis na Educação Infantil. Em seguida, foi desenvolvido um processo de formação continuada organizado em oito encontros quinzenais, com duração média de duas horas cada, totalizando dezesseis horas de atividades presenciais. Os encontros contemplaram estudos sobre os princípios do DUA, análise de materiais pedagógicos acessíveis, oficinas de produção de recursos didáticos e momentos de reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas.

Além do questionário diagnóstico, foram utilizados como instrumentos de produção de dados a observação participante, registrada em diário de campo, as narrativas reflexivas produzidas pelas docentes durante o processo formativo e os materiais pedagógicos acessíveis elaborados ao longo dos encontros. A combinação desses instrumentos possibilitou a triangulação das informações, fortalecendo a credibilidade dos resultados (Creswell, 2014). Conforme destaca Flick (2009), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar processos sociais em desenvolvimento, característica que dialoga com os objetivos desta investigação.

Os dados foram analisados por meio da análise temática, conforme proposta por Andrade (2020), envolvendo as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação. Esse procedimento possibilitou compreender como a formação continuada contribuiu para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, planejadas a partir da diversidade e alinhadas aos princípios do DUA na Educação Infantil.

Resultados e Discussão

A análise dos dados provenientes do questionário diagnóstico, da observação participante e dos registros produzidos durante a formação continuada possibilitou identificar mudanças nas concepções e práticas pedagógicas das professoras em relação ao DUA. Os resultados foram organizados em três dimensões: conhecimentos iniciais sobre o DUA; ressignificação das práticas pedagógicas; e produção de materiais acessíveis e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Inicialmente, identificou-se que as participantes apresentavam conhecimentos limitados acerca do DUA. A maioria das professoras associava a abordagem à adaptação de atividades destinadas às crianças do público da

Educação Especial ou desconhecia seus princípios. As professoras P01 e P03 compreendiam o DUA como uma estratégia voltada principalmente à adaptação de materiais para estudantes com deficiência, enquanto P04 e P05 relataram não possuir conhecimento prévio sobre a abordagem. Em contrapartida, P02 e P08 apresentavam uma compreensão mais ampla, relacionando o DUA à promoção da aprendizagem de todas as crianças, e P06 e P09 já utilizavam estratégias próximas aos seus princípios, ainda que de forma intuitiva.

Esses dados evidenciam que a acessibilidade pedagógica era inicialmente compreendida a partir de uma perspectiva de adaptação posterior, direcionada a estudantes específicos. Após a formação, observou-se uma ampliação da compreensão sobre o DUA, especialmente quanto à necessidade de planejar práticas pedagógicas que considerem a diversidade desde sua elaboração, conforme defendem Rose e Meyer (2002) e o CAST (2018).

Durante os encontros formativos, as atividades de estudo, reflexão e troca de experiências favoreceram a apropriação dos princípios do DUA pelas participantes. A observação participante indicou mudanças nas concepções docentes sobre acessibilidade pedagógica, com o reconhecimento de que os materiais acessíveis podem beneficiar toda a turma, e não apenas crianças com deficiência. Essa mudança pode ser observada na fala da professora P02:

“As crianças precisam experienciar os materiais. Nas minhas aulas, gosto de desenvolver materiais com meus alunos, pois isso desperta o interesse deles e causa bastante motivação” (P02).

A professora P04 também destacou a contribuição dos recursos para ampliar as interações:

“Esses recursos propiciam uma maior interação, tanto entre professor e aluno quanto entre as próprias crianças” (P04).

Os relatos indicam uma compreensão mais ampliada da acessibilidade, aproximando-se da perspectiva do DUA, que propõe a redução de barreiras à aprendizagem por meio de práticas planejadas para contemplar diferentes formas de participação e expressão (CAST, 2018).

A produção dos materiais pedagógicos durante as oficinas evidenciou a incorporação dos princípios do DUA ao planejamento docente. Foram elaborados recursos com diferentes possibilidades de apresentação das informações, utilizando elementos visuais, táteis, manipuláveis e lúdicos, ampliando as oportunidades de interação e aprendizagem das crianças. A professora P05 afirmou:

“Em meu planejamento, sempre reservo um momento para a confecção de algum material que possa contemplar a maior parte da turma e que possa facilitar a interação” (P05).

Esse relato demonstra que a participante passou a compreender a produção de materiais acessíveis como parte do planejamento pedagógico, superando a lógica da adaptação individual e aproximando-se de uma proposta de ensino voltada à diversidade.

Outro resultado identificado foi o fortalecimento do trabalho colaborativo entre as professoras. As atividades desenvolvidas durante a formação possibilitaram o compartilhamento de experiências, desafios e estratégias, ampliando o repertório pedagógico das participantes e favorecendo processos coletivos de reflexão sobre a prática docente. Além disso, as professoras relataram mudanças em suas práticas após a formação. A professora P06 afirmou:

"Hoje, consigo trabalhar com meus alunos de forma mais intencional, com rotinas que englobam todas as crianças, mesmo as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional" (P06).

A professora P08 destacou:

"A partir dos conhecimentos adquiridos na formação, pude preparar minhas atividades de forma mais lúdica e funcional para minhas crianças" (P08).

De modo geral, os resultados indicam que a formação continuada favoreceu a ampliação dos conhecimentos das professoras sobre inclusão, acessibilidade pedagógica e planejamento educacional, contribuindo para a construção de práticas mais alinhadas aos princípios do DUA na Educação Infantil.

Conclusão

A presente pesquisa analisou como professoras da Educação Infantil compreendem e incorporam os princípios do DUA após um processo de formação continuada voltado à produção de materiais pedagógicos acessíveis.

Os resultados evidenciaram que a formação contribuiu para ampliar os conhecimentos das participantes sobre inclusão, acessibilidade pedagógica e planejamento educacional, favorecendo a resignificação de práticas antes centradas em adaptações pontuais. As professoras passaram a compreender o DUA como uma perspectiva de planejamento que considera a diversidade das crianças desde a elaboração das propostas pedagógicas, promovendo diferentes possibilidades de participação e aprendizagem.

A produção dos materiais acessíveis e as reflexões desenvolvidas durante a formação demonstraram o potencial de processos formativos colaborativos para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Como contribuição, o estudo destaca a importância da formação continuada articulada aos princípios do DUA e apresenta o Guia Orientador elaborado como produto educacional para subsidiar a construção de recursos pedagógicos acessíveis.

Embora a pesquisa esteja delimitada a um contexto específico, seus resultados reforçam a relevância de ampliar investigações sobre DUA, formação docente e acessibilidade pedagógica em diferentes realidades educacionais. Conclui-se que o planejamento fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma possibilidade para favorecer práticas mais inclusivas e comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças.

Referências

- ANDRADE, M. B.; MENDES, E. G. Narrativas docentes sobre inclusão escolar: uma análise temática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 381–398, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. **Thousand Oaks, CA**: Sage Publications, 2014.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. **Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)**, 2002.
- SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

BRINCAR PARA INCLUIR: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maridinágema Gurgel Praxedes, Anelita Fernandes de Amorim, Macielma Cunha da Silva

marigurgel@yahoo.com.br; amorimanelita66@gmail.com; macielmacunha2712@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, as aprendizagens ocorrem por meio das interações, das experiências e das brincadeiras, consideradas elementos centrais para a construção de conhecimentos, habilidades e relações sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e estabelece como direitos fundamentais conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a Educação Inclusiva tem assumido crescente relevância ao defender o direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil demanda práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam oportunidades efetivas de interação, desenvolvimento e aprendizagem.

Entre as estratégias capazes de favorecer esse processo, destaca-se a ludicidade. As brincadeiras possibilitam o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, além de favorecerem a construção de vínculos afetivos e a participação coletiva. Segundo Fochi (2015), as experiências infantis devem ocupar lugar central na organização curricular da Educação Infantil, considerando as crianças como protagonistas na construção de significados sobre o mundo.

Outro referencial importante para a construção de práticas inclusivas é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conforme Cenci e Bastos (2022), o DUA propõe a elaboração de currículos flexíveis que contemplem diferentes formas de aprender, participar e expressar conhecimentos, reduzindo barreiras à aprendizagem e favorecendo a inclusão de todos os estudantes. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve considerar a diversidade desde sua concepção, oferecendo múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento.

Além disso, o ensino colaborativo contribui para a construção de ambientes inclusivos ao promover a cooperação entre profissionais da educação e entre os próprios estudantes. De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2008), a colaboração favorece o compartilhamento de responsabilidades e fortalece as possibilidades de participação de todos os envolvidos no processo educativo.

A presente experiência também dialoga com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que valoriza a contextualização, a apreciação e a produção artística, e com as reflexões de Pimenta e Lima (2005/2006) acerca do estágio como espaço de articulação entre teoria e prática. Tais referenciais contribuíram para a elaboração de intervenções pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na inclusão e na valorização das experiências infantis.

O estudo foi desenvolvido durante o Estágio em Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, realizado em uma turma de Nível IV de uma escola pública municipal de Natal/RN, composta por 25 crianças, entre elas um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A partir das observações realizadas, identificaram-se necessidades relacionadas à interação social, ao respeito às regras de convivência e à ampliação das oportunidades de participação das crianças.

Diante desse contexto, foi elaborado um projeto pedagógico fundamentado em brincadeiras tradicionais inspiradas nas obras do artista Ivan Cruz, buscando promover experiências inclusivas de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência que analisa as contribuições das práticas lúdicas para a promoção da inclusão, da participação e da aprendizagem na Educação Infantil.

Objetivo geral:

- Analisar as contribuições das atividades lúdicas inclusivas para o desenvolvimento da interação social, da participação e da aprendizagem de crianças da Educação Infantil, incluindo um estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Objetivos específicos:

- Promover experiências lúdicas que favoreçam a interação social, o respeito às regras e a convivência entre todas as crianças.
- Desenvolver habilidades motoras, cognitivas e comunicativas por meio de brincadeiras tradicionais e atividades artísticas.
- Investigar as contribuições das estratégias inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem para a participação de todos os estudantes.

Método

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido durante o componente curricular Estágio em Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, integrante da segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva vinculada ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade).

A experiência foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino localizada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. O campo de intervenção correspondeu a uma turma do Nível IV da Educação Infantil, composta por 25 crianças com faixa etária média de cinco anos, entre elas um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Inicialmente, foi realizado um período de observação participante com o objetivo de conhecer a rotina escolar, compreender as características da turma e identificar necessidades pedagógicas que subsidiassem o planejamento das intervenções. Essa etapa ocorreu em diálogo com a professora regente, a equipe gestora, a coordenação pedagógica e a estagiária da turma, permitindo uma visão ampliada das potencialidades e desafios existentes no contexto escolar.

Durante as observações, identificou-se a necessidade de fortalecer aspectos relacionados à interação social, ao respeito às regras de convivência, à participação coletiva e ao desenvolvimento de habilidades motoras. Também foram observadas situações que demandavam estratégias inclusivas capazes de favorecer a participação efetiva do estudante com TEA e de outras crianças que apresentavam dificuldades em determinadas atividades.

A partir dessas informações, elaborou-se um planejamento pedagógico fundamentado nos princípios da Educação Inclusiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), do ensino colaborativo e da abordagem triangular para o ensino de Artes. As ações foram organizadas considerando a diversidade presente na turma e buscando garantir múltiplas formas de participação, expressão e engajamento.

O projeto teve como eixo central a valorização das brincadeiras tradicionais brasileiras, inspiradas nas obras do artista Ivan Cruz. As atividades contemplaram rodas de conversa, aplicação de envelope com as famílias sobre brincadeiras da infância, construção coletiva de gráficos, releituras artísticas, atividades de recorte e colagem, amarelinha, pula-corda, corrida do saco, brincadeiras com bambolê, bolhas de sabão e momentos de exploração dos espaços externos da escola.

As rodas de conversa foram utilizadas como estratégia para estimular a oralidade, a escuta e a valorização das experiências familiares. A envelope enviada às famílias permitiu estabelecer conexões entre as brincadeiras vivenciadas pelas

crianças e aquelas que marcaram a infância de seus familiares, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

A construção coletiva de gráficos possibilitou o desenvolvimento de conceitos matemáticos relacionados à organização e interpretação de informações, ao mesmo tempo em que favoreceu a participação ativa dos estudantes. As atividades artísticas inspiradas nas obras de Ivan Cruz permitiram integrar arte, cultura e ludicidade, ampliando as possibilidades de expressão das crianças.

Os momentos de brincadeiras nos espaços externos foram planejados para favorecer o desenvolvimento motor, a interação social e a participação coletiva. Nessas atividades, foram observadas manifestações espontâneas de cooperação, respeito às regras e apoio entre os colegas.

Os registros das experiências foram realizados por meio de observações sistemáticas, anotações em diário de campo e reflexões produzidas pelas estagiárias ao longo do período de regência. Posteriormente, os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos adotados, buscando compreender as contribuições das práticas lúdicas para a promoção da inclusão e da aprendizagem na Educação Infantil.

Resultados e Discussão

A experiência desenvolvida evidenciou que a ludicidade constitui um recurso pedagógico de grande potencial para a promoção da inclusão escolar na Educação Infantil. As atividades realizadas favoreceram não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, mas também contribuíram para o fortalecimento das relações interpessoais, da participação coletiva e da construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos.

Durante o período de observação, percebeu-se que parte das crianças apresentava dificuldades relacionadas ao respeito às regras, à espera da vez de participar das atividades e à interação com os colegas. Tais aspectos influenciavam diretamente a dinâmica da turma e demandavam intervenções pedagógicas que favorecessem a convivência e a participação coletiva.

Nesse sentido, as rodas de conversa constituíram uma das primeiras estratégias adotadas. Ao compartilhar informações sobre as brincadeiras preferidas de seus familiares, as crianças tiveram a oportunidade de expressar opiniões, relatar experiências e ouvir os colegas. Observou-se que esses momentos contribuíram significativamente para o desenvolvimento da oralidade e da escuta, aspectos fundamentais para a convivência democrática no ambiente escolar.

A participação das famílias também se mostrou relevante para o desenvolvimento do projeto. A enquete sobre brincadeiras tradicionais possibilitou aproximar os contextos familiar e escolar, valorizando saberes construídos em diferentes gerações. Além disso, permitiu que as crianças percebessem

semelhanças entre as brincadeiras de seus familiares e aquelas vivenciadas no cotidiano escolar.

Os resultados observados durante as rodas de conversa dialogam diretamente com os princípios estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018), especialmente no que se refere aos direitos de conviver, participar e expressar-se. Ao serem incentivadas a compartilhar suas experiências, as crianças ampliaram suas possibilidades de comunicação e fortaleceram sua participação nos processos de aprendizagem.

Outro aspecto significativo foi a utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A organização das atividades contemplou diferentes formas de participação, recursos visuais, experiências corporais e estratégias diversificadas de expressão. Essa flexibilização possibilitou que todas as crianças participassem das propostas de acordo com suas características e potencialidades.

Conforme afirmam Cenci e Bastos (2022), o DUA busca superar modelos pedagógicos centrados na homogeneização das aprendizagens, propondo currículos mais flexíveis e acessíveis. Na experiência realizada, observou-se que a utilização de múltiplas estratégias favoreceu não apenas a participação do estudante com TEA, mas beneficiou toda a turma.

O estudante com Transtorno do Espectro Autista demonstrou maior envolvimento nas atividades que incluíam movimento corporal, recursos visuais e interação mediada pelos colegas. Durante a construção do gráfico coletivo, por exemplo, participou da identificação das brincadeiras preferidas e contribuiu para a organização das informações. Da mesma forma, nas atividades de amarelinha, corrida do saco e brincadeiras com bambolê, demonstrou interesse e participação ativa.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a inclusão escolar não deve estar centrada apenas nas limitações dos estudantes, mas principalmente em suas potencialidades. Quando as atividades são planejadas considerando diferentes formas de aprender e participar, as barreiras tendem a ser reduzidas, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.

Outro elemento importante observado durante a regência foi a utilização de estratégias de tutoria entre pares. À medida que concluíam suas atividades, algumas crianças passaram a auxiliar colegas que apresentavam dificuldades, promovendo um ambiente de cooperação e aprendizagem compartilhada.

Essa experiência aproxima-se das discussões de Capellini, Zanata e Pereira (2008), que defendem o ensino colaborativo como estratégia capaz de favorecer a inclusão escolar. Ao compartilharem responsabilidades e conhecimentos, as crianças desenvolveram atitudes de solidariedade, respeito e valorização das diferenças.

No âmbito das atividades artísticas, as releituras das obras de Ivan Cruz revelaram-se experiências particularmente significativas. As pinturas do artista despertaram curiosidade e interesse nas crianças, principalmente por retratarem brincadeiras presentes em seu cotidiano. A observação das imagens possibilitou discussões sobre cultura, memória e infância, favorecendo a construção de novos conhecimentos.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa contribuiu para que as atividades artísticas fossem além da simples reprodução de imagens. As crianças tiveram a oportunidade de observar, interpretar e produzir, estabelecendo relações entre suas experiências pessoais e as obras apresentadas. Esse processo favoreceu a criatividade, a expressão artística e a valorização das manifestações culturais brasileiras.

Os espaços externos da escola também desempenharam papel fundamental no desenvolvimento das atividades. Durante as brincadeiras realizadas no pátio, observou-se maior liberdade de movimento, interação espontânea e envolvimento das crianças. Esses momentos evidenciaram a importância do desemparedamento da infância, conceito que valoriza os espaços externos como ambientes educativos potentes.

As brincadeiras de amarelinha, pula-corda, corrida do saco e bolhas de sabão proporcionaram oportunidades para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção espacial e da socialização. Além disso, favoreceram situações em que as próprias crianças ensinavam regras aos colegas, compartilhavam estratégias e incentivavam umas às outras.

Os resultados encontrados corroboram as reflexões de Fochi (2015), ao evidenciar que as experiências infantis constituem elementos centrais na construção das aprendizagens. Quando as crianças participam ativamente das atividades e encontram significado nas experiências propostas, os processos de aprendizagem tornam-se mais relevantes e duradouros.

Entretanto, o desenvolvimento do projeto também revelou desafios importantes. As ausências frequentes de algumas crianças dificultaram a continuidade de determinadas intervenções e exigiram constantes adaptações no planejamento. Além disso, situações relacionadas à dinâmica institucional da escola, como reuniões e reorganizações de horários, demandaram flexibilidade por parte das estagiárias.

Outro desafio observado relacionou-se à necessidade de compreender os diferentes ritmos de desenvolvimento característicos da Educação Infantil. Para parte da equipe de estagiárias, cuja experiência profissional concentrava-se no Ensino Fundamental, foi necessário ressignificar expectativas e compreender as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Apesar dessas dificuldades, a experiência demonstrou que a ludicidade

constitui uma estratégia potente para promover inclusão, participação e aprendizagem. As brincadeiras mostraram-se capazes de reduzir barreiras, fortalecer vínculos e ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

Conclusão

A experiência vivenciada durante o Estágio em Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil possibilitou reflexões significativas acerca das potencialidades da ludicidade como estratégia de inclusão e desenvolvimento infantil. Ao longo das intervenções realizadas, foi possível compreender que o brincar não constitui apenas um momento recreativo, mas uma importante ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens, fortalecer vínculos sociais e ampliar as oportunidades de participação de todas as crianças.

Os resultados observados evidenciaram que as brincadeiras tradicionais, quando planejadas de forma intencional e articuladas aos princípios da Educação Inclusiva, favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Além disso, contribuíram para a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e colaborativos, nos quais as diferenças foram compreendidas como parte da diversidade humana presente no contexto escolar.

As atividades desenvolvidas permitiram ampliar as oportunidades de interação entre as crianças, promovendo o respeito às regras, a cooperação, a escuta e a valorização das experiências compartilhadas. A participação do estudante com Transtorno do Espectro Autista nas diferentes propostas reforçou a compreensão de que a inclusão se efetiva quando são criadas condições adequadas para que todos possam participar, aprender e se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

A utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem mostrou-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. Ao oferecer diferentes possibilidades de participação, representação e expressão, as atividades contemplaram a diversidade presente na turma e reduziram barreiras que poderiam dificultar a aprendizagem de alguns estudantes.

Da mesma forma, o ensino colaborativo revelou-se uma estratégia relevante para a promoção da inclusão. A colaboração entre professores, equipe gestora, famílias, estagiárias e estudantes contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e solidário. As experiências de tutoria entre pares demonstraram que a cooperação pode beneficiar não apenas os estudantes que recebem apoio, mas também aqueles que assumem o papel de mediadores das aprendizagens.

Outro aspecto relevante observado durante a experiência refere-se à valorização dos espaços externos da escola. As atividades realizadas fora da sala de aula ampliaram as possibilidades de exploração, movimento e interação, favorecendo experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, o desemparedamento da infância mostrou-se uma importante estratégia para potencializar o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer sua relação com o ambiente escolar.

O estágio supervisionado também desempenhou papel fundamental na formação docente das participantes. A vivência proporcionou momentos de observação, reflexão, planejamento, intervenção e avaliação que contribuíram para a construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva. Conforme defendem Pimenta e Lima (2005/2006), a articulação entre teoria e prática constitui elemento indispensável para a formação de professores comprometidos com uma educação democrática e de qualidade.

Entretanto, a experiência também evidenciou desafios presentes no cotidiano escolar, como a necessidade de constantes adaptações do planejamento, as ausências dos estudantes e as demandas institucionais que interferem na rotina pedagógica. Tais desafios reforçam a importância da flexibilidade docente e da construção de redes de apoio capazes de sustentar práticas inclusivas no contexto escolar.

Em síntese, conclui-se que a ludicidade constitui uma estratégia potente para a promoção da inclusão na Educação Infantil, favorecendo a participação, a interação social e a aprendizagem de crianças com e sem deficiência. As experiências desenvolvidas demonstraram que o brincar, quando associado a práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas teoricamente, contribui significativamente para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, humanizados e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade de estudos e experiências que investiguem as contribuições das práticas lúdicas inclusivas nos diferentes contextos educacionais, fortalecendo o compromisso com uma educação que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo da escola contemporânea.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CENCI, Adriana; BASTOS, Ana Rita Bragança de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: GOULART, Ana Lúcia (org.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

GOULART, Ana Lúcia (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Planejamento Educacional Individualizado: uma estratégia para inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

A MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR EM DEBATE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS: UMA SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE (2014-2024)

Mariana Amorim de Arruda Silva¹; Danielle Oliveira da Nóbrega²
mariana.arruda@arapiraca.ufal.br

¹ Mestra em Ensino e Formação de Professores - UFAL e Professora da Educação Básica; ² Doutora em Educação, e Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A medicalização da vida escolar tem se constituído como um fenômeno presente no campo educacional brasileiro, especialmente em razão de uma tendência crescente de justificar dificuldades de aprendizagem, comportamentos considerados inadequados e desafios inerentes ao processo educativo por meio de categorias biomédicas.

Conforme apontam Moysés e Collares (2013), questões de natureza social, histórica, política e pedagógica são frequentemente reduzidas a explicações centradas no indivíduo, deslocando para o campo biológico problemas que são produzidos nas relações sociais.

Nessa direção, os Dados do Censo Escolar 2024 evidenciam a expansão expressiva da presença de diagnósticos no espaço escolar. Entre 2020 e 2024, as matrículas na Educação Especial cresceram 58,7%, atingindo 2,1 milhões de estudantes. Entre os/as estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o aumento foi de 44,4% em apenas um ano, passando de 636.202 para 918.877 matrículas (Brasil, 2024).

Embora esses números possam estar associados apenas à ampliação do acesso aos serviços de saúde e à garantia de direitos educacionais, também revelam o fortalecimento de processos de classificação e nomeação das diferenças por meio de categorias clínicas. Esse cenário tem alimentado discussões sobre a medicalização da vida escolar, na medida em que dificuldades de aprendizagem, modos de comportamento e singularidades do desenvolvimento tendem a ser crescentemente explicados por diagnósticos individuais, em detrimento da análise das condições pedagógicas, sociais e históricas que atravessam a escolarização.

Nesse movimento, a escola torna-se um espaço que promove circulação e legitimação de discursos medicalizantes, contribuindo para a produção de diagnósticos, classificações e processos de patologização da infância e da aprendizagem. Como afirma Orrú (2017, p. 24):

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos

pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula.

Nessa direção, as reflexões sobre esse fenômeno encontram respaldo nas críticas formuladas por Illich (1975), ao denunciar a expansão do poder médico sobre diferentes esferas da vida social, produzindo formas de controle e normatização dos sujeitos.

No contexto escolar, esses processos se materializam por meio daquilo que Collares, Moysés e Ribeiro (2013) denominam de “doenças do não aprender” e “doenças do não se comportar”, configurando mecanismos que naturalizam desigualdades educacionais e obscurecem os determinantes sociais envolvidos no desenvolvimento humano.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, tais interpretações revelam-se insuficientes para compreender a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, pois, de acordo com Vigotski (2007; 2009), o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais, mediado pela cultura e pelas experiências vividas coletivamente. Dessa forma, compreender as dificuldades encontradas no percurso escolar requer uma análise que considere as múltiplas determinações que atravessam a vida dos sujeitos, superando explicações reducionistas centradas exclusivamente em aspectos biológicos ou individuais.

A medicalização da vida escolar, nesse sentido, não só produz rótulos e classificações, mas também limita as possibilidades de reconhecimento das potencialidades humanas, ao desconsiderar os contextos históricos, culturais e educacionais nos quais os estudantes se desenvolvem.

Diante desse cenário, tornou-se relevante investigar como a produção acadêmica brasileira tem discutido a medicalização da vida escolar ao longo da última década, considerando que, apesar do fenômeno da medicalização da vida escolar não ser algo novo, uma reflexão crítica sobre isso vem tendo alcance limitado, especialmente nos contextos de formação docente. Desse modo, a análise das teses e dissertações produzidas entre 2014-2024 possibilitou apreender os fundamentos teóricos e os movimentos investigativos que vêm sustentando uma leitura crítica da medicalização da vida escolar.

Objetivo

Considerando a complexidade que envolve os processos de medicalização da vida escolar e os impactos que estes produzem sobre as concepções de aprendizagem, desenvolvimento humano e inclusão educacional, tornou-se fundamental compreender como essa temática vem sendo discutida no âmbito da produção científica brasileira.

O mapeamento das pesquisas desenvolvidas na última década (2014-2024) permitiu identificar avanços teóricos, problemáticas recorrentes e perspectivas analíticas que têm contribuído para o aprofundamento do debate. Nessa direção, este trabalho tem como objetivo analisar as teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2014 e 2024 sobre a medicalização da vida escolar, identificando os principais enfoques teóricos, tendências investigativas e contribuições para a compreensão crítica dos processos de patologização da aprendizagem, do desenvolvimento humano e das práticas educativas no contexto escolar.

Método

Trata-se de uma pesquisa do tipo estado da arte, desenvolvida a partir do levantamento de produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tomando como descritores os termos “medicalização da vida” e “escola”.

O recorte temporal compreendeu o período de 2014 a 2024, abarcando os últimos dez anos. Inicialmente, foram identificados 98 trabalhos no portal referido. Desse total, sete encontravam-se indisponíveis para download, resultando em um universo inicial de 91 produções para um refinamento inicial.

Em seguida, realizou-se uma leitura exploratória dos trabalhos com o objetivo de identificar aqueles que dialogavam diretamente com a temática investigada. Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que abordassem a relação entre medicalização e escola, contemplando discussões sobre políticas públicas, formação de professores/as, práticas pedagógicas e processos de medicalização no contexto escolar. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas pesquisas voltadas exclusivamente para a área da saúde, sem interface com a educação, trabalhos duplicados e produções sem acesso ao texto completo.

Após a aplicação desses critérios, constituiu-se um corpus analítico composto por 22 estudos, sendo 13 dissertações e 9 teses. A análise desse material envolveu a sistematização dos objetivos, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e principais resultados apresentados nas pesquisas, possibilitando identificar tendências investigativas, recorrências temáticas e perspectivas teóricas predominantes no campo. A partir desse movimento analítico, observou-se que os trabalhos tratavam de temáticas relativas às políticas públicas, às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar, aos estudos teóricos, à formação de professores/as e à interface entre saúde e educação, permitindo uma compreensão ampliada das discussões produzidas acerca da medicalização da vida escolar.

Resultados e Discussão

As produções concentram-se, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, com nove trabalhos em cada região, enquanto o Nordeste apresentou quatro pesquisas, evidenciando que o debate ainda ocorre de forma desigual no território nacional. Nesse sentido, os estudos analisados revelam que a medicalização da vida escolar tem sido compreendida, predominantemente, como um mecanismo de controle e normalização dos sujeitos, sustentado por discursos biomédicos que transformam diferenças, comportamentos e modos de aprender em categorias diagnósticas.

No que se refere à metodologia, tanto as dissertações quanto as teses se configuram como qualitativa. E quanto ao tipo de pesquisa temos: 8 dissertações e 6 teses com estudo de campo. Reforçamos a importância desse debate qualificado nas instituições escolares, na medida em que a reflexão sobre a medicalização possibilita compreender os fatores objetivos e concretos da realidade escolar com os atravessamentos que medicalizam os discursos e as práticas docentes.

Abordamos a seguir algumas dissertações e teses que fazem elos que permitem ampliar as reflexões sobre o tema. É importante salientar que todos os trabalhos têm uma relevância na discussão da medicalização da vida escolar, trazendo uma abordagem crítica a respeito das práticas medicalizantes que adentram a escola.

Iniciamos pelo estudo de Antoneli (2015), que faz uma discussão acerca da medicalização, encarando a temática como um dispositivo de biopoder. Ou seja, é através dos encaminhamentos realizados pela escola que a pesquisadora faz um mapeamento das crianças que têm acesso aos serviços de saúde mental, analisando os prontuários e relatórios (tanto da saúde quanto da escola). E, nesse movimento de investigação, chega à história de “João”, no qual se realiza um estudo de caso através de entrevistas e visitas feitas à instituição escolar. Esse trabalho relaciona-se com outros estudos que também abordam a temática da medicalização como um mecanismo de controle, como: Colombani (2016), Giusti (2016), Guisso (2017) e Santos (2017).

Ressaltamos que, mesmo com objetivos de pesquisa diferentes, as pesquisas referenciadas apresentam críticas sobre os modos de produção da vida no sistema capitalista, em especial, nas apropriações existentes no ambiente escolar, nos quais os/as professores/as elegem quem pode ou não aprender a partir dos discursos médicos, utilizando esse recurso com um dispositivo de biopoder.

Os trabalhos também evidenciam que os currículos escolares contribuem significativamente no campo do não aprender, logo, as inquietações dos/as professores/as, que são legítimas, são, por vezes, superadas de modo

individualizado através de buscas: “como o auxílio de especialistas para aliviar sua tensão e sentimentos de exaustão em relação ao trabalho executado” (Guisso, 2017, p. 118), tensionando e alastrando as práticas medicalizantes.

Outros trabalhos, como de Candido (2015) e Oliveira (2015), debatem o viés da medicalização no ambiente escolar com base em perspectivas críticas e se assemelham quando trazem à tona que os sujeitos são atravessados pelos efeitos da medicalização através da patologização da não aprendizagem, refletindo diretamente nas questões relacionadas ao fracasso escolar.

Destacamos, aqui, que na pesquisa de Candido (2015), é possível perceber uma preocupação em situar as políticas de formação de professores/as como um caminho possível de superação da busca dos diagnósticos, mas se constata que há uma:

[...] ausência de uma formação continuada mais efetiva para amparar o trabalho docente, a autora aponta que [...] o fato é que os encaminhamentos podem ser vistos como um pedido de socorro da escola e um reconhecimento de que, neste momento, a escola não está dando conta (Candido, 2015, p. 136).

Assim, ao passo que há uma constatação de que o “problema” não é mais do corpo docente, isenta-se da responsabilidade sobre a educação daquele indivíduo, compreendendo que o fato de não aprender é inerente à sua constituição. A pesquisadora, então, conclui que a escola tem uma participação essencial nas produções diagnósticas, tendo em vista que a queixa do não aprender aparece de modo latente nesse ambiente. A escola, por ser um ambiente de transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, se vê em uma situação difícil quando o/a estudante não aprende da maneira devida, se apoiando nos processos de encaminhamento para justificar esses insucessos e reverberando tanto em um laudo quanto no uso de medicamentos.

É nesse sentido que a dissertação de Mendonça (2020) evidencia um avanço das discussões já realizadas por Candido (2015), na medida em que debate sobre as questões de medicalização associadas ao fracasso escolar. A autora aborda, de maneira crítica, o processo medicamentoso e a indústria da “droga da obediência” e aponta que a redução do indivíduo aos aspectos meramente biológicos está presente no ambiente escolar de maneira cotidiana, “neste sentido a sociogênese, cria formas de desenvolvimento que se condensam na criança, na criança que não aprende, na criança que precisa ser medicada” (Mendonça, 2020, p. 104). Com isso, propõe as discussões da Psicologia Histórico-cultural como possível meio de superação desse viés das práticas medicalizantes.

Outra pesquisa que destacamos é a de Santos (2021), que faz uma análise a respeito do processo de inclusão escolar, realizando um debate crítico a respeito dos movimentos de medicalização que ocorrem na escola. Para isso, foram utilizados dois movimentos de pesquisa: o primeiro, o método genealógico

que consistiu na coleta de dados a partir de documentos oficiais produzidos a partir de 1990 e outros documentos datados de 2001 a 2020; também houve uma pesquisa de campo com professores/as, na qual foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Dessas entrevistas, duas professoras foram escolhidas para o movimento de análise do discurso. Assim, através da análises dos dados, é possível perceber que os aparatos legais legitimam o movimento de patologização dos estudantes. Santos (2021) sinaliza, ainda, que a legislação não garante a inclusão, bem como utiliza-se dos aparatos neoliberais para sucateamento do trabalho docente.

Essa discussão se apresenta em Monteiro (2022), que também tece uma crítica forte ao sistema neoliberal e à produção dos diagnósticos, especialmente na constituição das políticas públicas que se referem à garantia de direitos para um público específico, sendo necessário o laudo diagnóstico para a garantia desses direitos. Dessa maneira, o laudo como item indispensável para garantia de tais direitos é um potencializador para a medicalização das vidas, tendo em vista que é esse dispositivo de controle que passa a garantir a cidadania do sujeito com deficiência dentro de um imaginário coletivo. No trabalho, destaca-se que, para além da ideia de compreender as singularidades dos sujeitos, o diagnóstico se torna uma condição para a garantia dos direitos de “inclusão”.

No trabalho de Calado (2019), percebemos uma nuance diferente das até aqui analisadas, tendo em vista que trata diretamente do processo de formação de pedagogos/as. Assim, o referido estudo aborda a formação docente frente às temáticas de medicalização da vida, sendo uma discussão fundamental, porém escassa no âmbito das pesquisas. Destacamos a relevância da discussão sobre a formação de professores/as como objetivo central da pesquisa, especialmente pela ausência de trabalhos que relacionem a dimensão da formação inicial e a temática de medicalização da vida.

Dessa forma, um dos dados obtidos na pesquisa é que os/as estudantes, ao final da experiência formativa, quando se depararam com o conceito de medicalização, conseguiam perceber que já haviam presenciado esses discursos e práticas no cotidiano, mas não haviam refletido sobre. Nessa pesquisa, observou-se que só é possível um enfrentamento da realidade medicalizada da sociedade a partir de um movimento formativo e reflexivo que propõe repensar a educação por práticas que superem os discursos hegemônicos e deterministas de como o sujeito se constitui no mundo.

Por fim, Hornblas (2023) faz um debate sobre a interface educação e saúde, especialmente nas maneiras de reprodução dos aspectos medicalizantes da vida. No que consiste à discussão da instituição escolar, é possível salientar as lacunas da formação docente em um sentido mais reflexivo, visto que, conforme o autor, é esse o profissional que realiza os encaminhamentos.

Ora, tais encaminhamentos reafirmam justamente esse movimento de normalizar os corpos dentro de um sistema reprodutivo. Logo, “a medicalização implica criar categorias e padrões que informem normas, discursos e práticas em áreas cada vez mais diversas da vida” (Hornblas, 2023, p. 152). Ainda, anuncia a necessidade urgente de um investimento nos aparatos educacionais, a fim de superar e combater as práticas medicalizantes.

Em diferentes abordagens teóricas e metodológicas, as pesquisas convergem ao problematizar a tendência de atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar, deslocando a atenção das condições históricas, sociais, pedagógicas e institucionais que atravessam os processos educativos.

No conjunto das produções, destacam-se investigações voltadas às políticas públicas, às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar, aos estudos teóricos, à formação de professores/as e à interface entre educação e saúde. Embora esses eixos apresentem especificidades, observa-se uma compreensão comum de que a medicalização atua como estratégia de controle dos corpos e das condutas, definindo quais sujeitos se aproximam ou se afastam dos padrões socialmente instituídos de normalidade (Canguilhem, 2022).

As pesquisas de campo evidenciam que a escola tem desempenhado papel central nos processos de encaminhamento e produção de queixas escolares, como são apresentados nos estudos de Antoneli (2015), Colombani (2016), Giusti (2016), Guisso (2017) e Santos (2017), que analisam a medicalização como um dispositivo de controle social que se materializa por meio dos encaminhamentos para serviços especializados, da produção de relatórios e da busca por diagnósticos capazes de justificar comportamentos considerados inadequados ou dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à educação especial e à inclusão escolar, as teses e dissertações analisadas apontam tensões entre os avanços legais conquistados e a permanência de concepções centradas na falta. A pesquisa de Christofari (2014), a exemplo, demonstra que os registros escolares e os processos de atendimento educacional especializado podem tanto reforçar classificações e categorizações dos/as estudantes, quanto constituir espaços de resistência às práticas medicalizantes.

Outro aspecto recorrente refere-se à patologização do fracasso escolar, em que os trabalhos analisados indicam que dificuldades relacionadas à aprendizagem, à atenção ou ao comportamento são frequentemente explicadas por meio de transtornos e déficits individuais, produzindo aquilo que a literatura crítica denomina de biologização dos processos educativos. Nessa direção, estudos como o de Ribeiro (2015) questionam a centralidade de diagnósticos como o TDAH, evidenciando a insuficiência de interpretações que desconsideram as condições concretas de vida e escolarização dos sujeitos.

A formação docente emerge como uma das dimensões mais sensíveis do debate. Diversos trabalhos apontam que os cursos de formação inicial e continuada ainda oferecem poucas oportunidades para a problematização crítica da medicalização, contribuindo para a reprodução de discursos patologizantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, chama atenção o fato de que, entre os estudos analisados, apenas a pesquisa de Calado (2019) foi desenvolvida diretamente no contexto universitário com a finalidade de discutir processos de desmedicalização das práticas docentes.

Conclusão

Em síntese, os trabalhos analisados convergem na compreensão de que a medicalização da vida escolar ultrapassa a dimensão dos diagnósticos e dos medicamentos, configurando-se como um fenômeno social, político e histórico que atua na regulação dos modos de aprender, ensinar e existir. Ao problematizar a naturalização das diferenças e a centralidade dos discursos biomédicos na escola, essas pesquisas reafirmam a necessidade de fortalecer perspectivas críticas que compreendam o desenvolvimento humano e a aprendizagem em sua complexidade histórica, cultural e social.

Partindo disso, percebemos que debater sobre a medicalização da vida escolar é, sobretudo, um posicionamento político no campo da pesquisa, na medida em que é uma discussão crítica a respeito de um sistema que se entranha em todas as dimensões da vida do sujeito, marcando, delimitando e massacrando os diversos modos de existir principalmente nos ambientes escolares.

Além disso, a medicalização aparece nos discursos legais e nas práticas docentes como uma forma de remediar os sucateamentos da educação, possibilitando a justificativa de fenômenos clássicos que temos na escola, como o fracasso escolar.

Outro ponto é que o discurso medicalizante, através da interface biomédica, tem estado presente nos cursos de formação inicial e continuada de modo muito ativo, não havendo outros espaços de reflexão. Inclusive, em todo o estado da arte analisado sobre o tema, apenas o trabalho de Calado (2019) é realizado dentro de uma universidade, propondo meios de desmedicalização de práticas docentes.

Por fim, esse levantamento proporcionou uma amplitude no olhar das pesquisas até aqui realizadas, pensando nessa interface entre os discursos da medicalização nas escolas e políticas públicas, bem como na formação de professores/as dentro de um sistema que se ancora na patologização da vida como meio primeiro de superação das contradições da sociedade.

Referências

- ANTONELI, P. P. **Os “inconvenientes” na escola**: um estudo sobre a medicalização de crianças. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf Acesso em: 5 jun. 2026.
- CALADO, V. A. **A medicalização na educação e a formação inicial do pedagogo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.
- CHRISTOFARI, A. C. **Modos de ser e de aprender na escola**: medicalização (in)visível? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. Apresentação. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.
- COLOMBANI, F. **Medicalização escolar e o processo normatizador da coação adulta**: a era da palmatória química em uma sociedade hiperativa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- GIUSTI, J. S. **A medicalização dos modos de ser e aprender**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GUISSO, L. F. **A medicalização no contexto escolar**: os discursos produzidos sobre o TDAH e a Ritalina. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.
- ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-21, 2013.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.
- RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola**: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, R. C. dos. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância:** uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO À LUZ DA BNCC: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Mariana Queiroz Orrico de Azevedo, Débora Regina de Paula Nunes
mariana.1345931@educar.rn.gov.br, deboranunesead@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Partindo do pressuposto de que a pessoa com deficiência é conceituada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) como aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas, o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve constituir-se como um documento de planejamento que considere os fatores presentes nos contextos escolar e social que influenciam os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

Essas barreiras consistem em qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015). Assim, o PEI contribui para a identificação e a superação dessas barreiras, favorecendo melhores condições para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social do estudante.

Dessa forma, o PEI deve ser compreendido como um instrumento de planejamento curricular alinhado à concepção biopsicossocial da deficiência (LBI, 2015), segundo a qual as barreiras e os facilitadores presentes no ambiente educacional influenciam diretamente o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a escola assume papel central na promoção ou restrição do acesso aos conhecimentos acadêmicos e funcionais, conforme as condições de participação e aprendizagem que oferece (Morais *et al.*, 2025).

Sendo assim, no modelo biopsicossocial da deficiência, a premissa é contribuir para a conquista da autonomia e da participação social dos estudantes, segundo suas características, seus interesses acadêmicos, seus projetos de vida, suas potencialidades e suas necessidades de aprendizagem (Cabral, 2021).

Portanto, segundo Oliveira e Delou (2023), o PEI não deve ser compreendido como um currículo diferenciado ou paralelo, mas como um instrumento de diversificação curricular que orienta e organiza o percurso de aprendizagem dos estudantes, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso às oportunidades necessárias para alcançar o sucesso educacional, considerando suas especificidades e potencialidades. Essa compreensão corrobora com o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular reconhecendo que todos os estudantes são diferentes (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o trabalho versa sobre uma análise da implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI como uma ferramenta essencial para garantir o direito à aprendizagem de estudantes público da Educação Especial Inclusiva no Brasil.

Os autores discutem como o PEI deve alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, para promover a autonomia e a inclusão social. Apesar da importância teórica, a literatura aponta que a versão final da BNCC silencia e negligencia as necessidades específicas desses estudantes em favor de modelos pedagógicos padronizados.

A pesquisa destaca que o sucesso do PEI depende da superação de barreiras estruturais, da formação docente continuada e de uma gestão escolar colaborativa. Por fim, observa-se uma carência de estudos práticos sobre a aplicação desse plano, reforçando a necessidade de personalizar o ensino para atender às singularidades de cada estudante.

Objetivo

Analisar, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura - RIL, a implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI como ferramenta fundamental para garantir o direito à aprendizagem de estudantes Público da Educação Especial Inclusiva - PEEI, especificamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando os desafios e as lacunas impostos pela BNCC.

Método

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, fundamentada em um levantamento bibliográfico de estudos publicados nos últimos dez anos (2014-2024). A busca foi realizada em bases de dados como SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Google Acadêmico. Foram utilizados o operador booleano *and* bem como as palavras-chaves "BNCC", "educação especial", "educação inclusiva", "língua portuguesa", "matemática", "Plano Educacional Individualizado". Os critérios de inclusão selecionaram pesquisas que abordassem

o PEI, sua relação com a BNCC e práticas pedagógicas em Língua Portuguesa e Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental - Anos Finais. A análise dos dados foi organizada em dimensões temáticas: (1) o panorama normativo da BNCC, (2) a centralidade do PEI, (3) as evidências práticas nos componentes curriculares específicos e (4) a formação docente e o trabalho colaborativo.

Resultados e Discussão

A BNCC define as aprendizagens essenciais — conhecimentos, habilidades, atitudes e valores — que todos os alunos devem desenvolver (Brasil, 2018). Para o público da Educação Especial, o documento afirma que a igualdade só ocorre se as singularidades forem atendidas, prevendo a diferenciação curricular. Entretanto, a literatura aponta contradições severas.

Estudos indicam que a BNCC foi moldada para um desenvolvimento psicofisiológico típico, o que gera uma “exclusão simbólica” de quem foge a esse padrão (Santos *et al.*, 2023; De Paoli *et al.*, 2023). Pesquisadores como Ferraz *et al.* (2020) e Magalhães (2026) demonstram que capítulos detalhados sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o sistema Braille, presentes em versões preliminares, foram suprimidos no texto final. Esse apagamento fragiliza a implementação de políticas e delega às escolas a responsabilidade pelas adaptações sem oferecer orientações operacionais claras (Velho *et al.*, 2026). Além disso, critica-se a lógica mercadológica do documento, que tende a negligenciar sujeitos que não atendem imediatamente aos interesses de produtividade do capital (Garcia e Favaro, 2020).

Diante das lacunas da BNCC, o PEI torna-se o norteador pedagógico para o aluno PEEI (Costa, Schmidt e Camargo, 2023). Regido pelo Decreto nº 12.773/2025, o PEI baseia-se na personalização do ensino e no trabalho colaborativo. De acordo com Silva e Camargo (2021) ele deve ser construído considerando a idade, o nível de desenvolvimento e os conhecimentos prévios do estudante para estabelecer objetivos de aprendizagem eficazes.

Embora alguns autores, como Carvalho *et al.* (2025) e D'Oliveira *et al.* (2025), vejam a BNCC como um avanço teórico por institucionalizar o direito à aprendizagem para todos, a prática escolar esbarra em barreiras atitudinais e infraestruturais, como evidenciado na pesquisa de Silva *et al.* (2025). O PEI atua na mitigação desses desafios ao traduzir as competências gerais da BNCC em metas individuais, superando modelos homogêneos de ensino que excluem a diversidade (Velho *et al.*, 2026).

A revisão bibliográfica revelou uma incipiência de estudos focados especificamente no uso do PEI para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental para alunos com TEA (Nogueira, 2023; Vieira e Gomes, 2024; Nascimento, 2021; Piana e Santana, 2025). No entanto, as evidências disponíveis trazem pontos importantes:

- Matemática: O ensino deve integrar Atividades de Vida Autônoma (AVA). Pesquisas mostram que vincular conceitos matemáticos a situações vivenciais dos alunos aumenta a eficácia do aprendizado e a funcionalidade do currículo (Oliveira e Vilas Bôas, 2024).
- Língua Portuguesa: Práticas efetivas dependem de estratégias visuais e estruturadas, além de uma flexibilização avaliativa que reconheça diferentes formas de expressão e comunicação (Santos *et al*, 2025).
- Barreiras Docentes: A pesquisa de Da Silva Hudson e Borges (2020), com mais de 1.200 professores, aponta que o planejamento pedagógico e a avaliação diagnóstica inicial são os maiores gargalos na aplicação do PEI.

A carência de pesquisas específicas reforça que a implementação do PEI não pode ser uma tarefa solitária do professor regente da sala de aula regular - «generalista» (Redig, 2010). É essencial o apoio do professor especialista para a escrita e execução do plano, garantindo que as adaptações não percam o rigor pedagógico. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o professor especialista possui formação para atuar com os alunos da Educação Especial, na qual está prevista a formação em nível médio ou superior em Educação Especial ou pós-graduação.

A efetivação da Educação Especial Inclusiva sob a égide da BNCC exige um trabalho colaborativo que envolve professores regentes, especialistas, gestores e famílias (Freire *et al*, 2025). Neta, Santos e Falcão (2023) denunciam que a vinculação da formação docente (BNC-Formação) à BNCC pode gerar uma padronização que desconsidera a singularidade dos estudantes, aprofundando barreiras. Para reverter esse quadro, recomenda-se a formação continuada e uma gestão escolar democrática que não se sinta sobrecarregada pela mediação entre as políticas públicas e a realidade da sala de aula (Freire *et al*, 2025; Silva *et al*, 2023).

Conclusão

A implementação do PEI à luz da BNCC revela um cenário de tensão. Se, por um lado, o documento normativo silencia as especificidades da Educação Especial, por outro, delega à escola a autonomia para realizar adaptações necessárias.

O PEI consolida-se como a ferramenta mais potente para garantir que o currículo de Língua Portuguesa e Matemática chegue a todos, desde que pautado na personalização e na eliminação de barreiras. Conclui-se que a inclusão real exige mais do que o acesso físico à escola; requer uma transformação das concepções pedagógicas, onde a flexibilidade curricular deixe de ser uma exceção para se tornar a regra no atendimento à diversidade humana. É urgente ampliar as pesquisas sobre práticas específicas em componentes curriculares para subsidiar a atuação docente e fortalecer a escola como espaço de todos.

De forma mais específica, a efetivação de uma educação inclusiva exige a superação de modelos homogêneos de ensino e a promoção de uma gestão democrática e colaborativa. É imperativo investir na formação continuada de professores e na criação de mecanismos operacionais que transformem o direito à aprendizagem em realidade nas salas de aula de Língua Portuguesa e Matemática.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CABRAL, L. S. A.. **Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular**. Cadernos CEDES, v. 41, n. 114, p. 153–163, 2021.

CARVALHO, Cintia Viviane Araujo Braga *et al.* **A BNCC e a educação inclusiva: perspectivas para uma aprendizagem significativa e equitativa**. Missioneira, Santo Ângelo, v. 27, n. 12, p. 21-29, 2025.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Plano Educacional Individualizado:** implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Educar em Revista*, [s. l.], v. 39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>.

DE PAOLI, Joanna *et al.* **Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão cameu!**. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 36, e70910, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100206&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2026. Epub 24-Nov-2023. <https://doi.org/10.5902/1984686x70910>.

D' OLIVEIRA, Karen Santos *et al.* **A BNCC e a educação inclusiva:** como tornar a escola um espaço para todos?. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 17205–17223, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-093. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4337>.

FERRAZ, Ana Paula. *et al.* *Revista educação e cultura contemporânea*. **Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva:** algumas considerações, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 78-97, 2020. Disponível em: <Ferraz (estacio.br)>

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **Educação Especial:** políticas públicas no Brasil e tendências em curso. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e184973894, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. **A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais.** *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e55/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X47967. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>.

MAGALHÃES, Mayara Letícia Paiva. **Inclusão na BNCC:** silêncios e apagamentos no discurso oficial da educação brasileira. *Gestadi - Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso*, [s. l.], v. 1, n. 6, 2026.

MORAIS, Indyara de Araujo; RESENDE, Marineia Crosara de; MERCHAN-HAMANN, Edgar; PEREIRA, Everton Luís. **Modelo biopsicossocial na avaliação da deficiência:** deficiência não é um código da CID. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 30, n. 8, 2025. DOI: 10.1590/1413-81232025308.02462024.

NASCIMENTO, Bráulina Silva do; SILVA, Dineuza Neves da. **Desafios e dificuldades do ensino de língua portuguesa para o aluno autista nos anos finais do ensino fundamental.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité, 2021

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. **Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva:** acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e11/1-26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>.

OLIVEIRA, Mario Donizete Rodrigues de; BOAS, Sandra Gonçalves Vilas. **Ensinar e aprender Matemática por meio de Atividades de Vida Autônoma.** Ed. Mat. Deb., Montes Claros, v. 7, n. 13, e1ac, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-61362023000100128&lng=pt&nrm=iso. Epub 01-Jan-2023. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a29>.

PINA, Márcio Roberto Almeida; SANTANA, Ana Paula. **Adaptação e avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa para educandos com autismo:** uma revisão integrativa. Revista Cadernos Cajuína, v. 10, n. 4, e1164, 2025. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i4.1164>.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** A visão dos professores especialistas (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2010.

SANTOS, Mayra Silva dos; SILVA, Érika Tatiane de Araújo; LIPPE, Eliza Marcia Oliveira. **Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência.** [S. l.], 2023. ISSN 2594-7990.

SANTOS, Stephanie Cunha Araujo dos; MORAIS, Ana Célia Santana; OLIVEIRA, Liliane Barbosa da Silva; SILVA, Luiz Fernando Calça. **Práticas de ensino de língua portuguesa inclusivas:** adaptações e estratégias para alunos com TEA no ensino fundamental. Revista de Geopolítica (ReGEO), [S. l.], v. 16, n. 5, p. e1070, 2025. ISSN: 2177-3246. DOI: 10.56238/revgeov16n5-224.

SANTOS, Mayra Silva dos.; SILVA, Érika Tatiane de Araújo; LIPPE, Eliza Marcia Oliveira. **Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência.** REIN - REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Campina Grande, Brasil., v. 10, n. 1, p. 2-13, 2025. Disponível em: <https://revista>

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. **Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado.** Revista Educação Especial, v. 34, p. 1-23, 2021.

SILVA, O. F.; SANTOS, K. T.; SOUSA, L. P. F. **Plano educacional individualizado como ferramenta de ensino personalizado na formação do aluno.** In: Dimensões do saber e o diálogo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Eritaya, 2023. p. 267-278.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; SOUZA, Aline Klimeck; MEDEIROS, Geisiéli Aparecida Carvalho Marin de; CUTOLO, Angela; MEDEIROS JÚNIOR, Expedito Lima de. **A elaboração e implementação do PEI à luz da BNCC:** caminhos para a equidade educacional. Revista Ilustração, Santo Ângelo, v. 7, n. 2, p. 249-260, 2026.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A REINserÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÓS-HOSPITALIZAÇÃO: RESULTADOS INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ESCOLA ESTADUAL DO RN

Samela Ritchely Antunes de Sena; Jacyene Melo de Oliveira Araújo
ritchely.sena@gmail.com.br; jacyenearaujo@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A reinserção escolar de estudantes após períodos prolongados de hospitalização representa um desafio para a educação inclusiva. Embora o Atendimento Educacional Hospitalar (AEH) contribua para a continuidade da escolarização durante o tratamento de saúde, o retorno à escola comum exige ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico. A reinserção escolar está vinculada aos princípios da educação inclusiva e ao direito à escolarização de todos os estudantes (Mendes, 2006).

Pesquisas apontam que a ausência de formação docente específica e de articulação entre os setores da educação e da saúde pode dificultar esse processo (Ceccim, 1999; Fontes, 2005; Matos; Mugiatti, 2012). Nesse contexto, esta pesquisa surgiu a partir da experiência de uma escola pública estadual do Rio Grande do Norte que recebeu um estudante do ensino fundamental após sucessivos afastamentos por tratamento de saúde, evidenciando desafios enfrentados pelos profissionais da escola e motivando a investigação sobre as percepções docentes acerca da reinserção escolar pós-hospitalização.

Objetivo

Analisar as percepções de professores e profissionais da equipe pedagógica acerca da reinserção escolar de estudantes pós-hospitalização, identificando desafios, necessidades formativas e possibilidades de acolhimento no contexto da escola comum.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Participaram do estudo 4 professores e 2 profissionais da equipe pedagógica que atuam diretamente com o estudante em situação de afastamento escolar por questões de saúde.

A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário e de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes da pesquisa. O questionário possibilitou caracterizar os participantes e identificar conhecimentos, experiências e percepções acerca da reinserção escolar de estudantes pós-hospitalização, enquanto as entrevistas permitiram aprofundar a compreensão dos desafios, das necessidades formativas e das estratégias adotadas pela escola nesse processo.

Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva e os qualitativos submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), possibilitando a construção de categorias temáticas relacionadas à formação docente, ao acolhimento pedagógico e às práticas inclusivas. A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de produção dos dados, conforme orientações de Manzini (2012).

A análise possibilitou a construção das seguintes categorias temáticas: desafios no acolhimento e acompanhamento escolar; lacunas na formação docente; reinserção escolar e práticas inclusivas; e necessidade de apoio institucional e trabalho colaborativo.

Resultados Preliminares

Os dados do questionário evidenciaram que os participantes possuem ampla experiência profissional, uma vez que 100% atuam na docência há mais de 10 anos. Em relação à experiência com estudantes afastados por questões de saúde, 83,3% afirmaram já ter acompanhado situações dessa natureza em sua trajetória profissional.

Apesar dessa experiência, os resultados revelam fragilidades na formação para atuação junto a estudantes em situação de adoecimento. Observou-se que 83,3% dos participantes nunca participaram de cursos ou formações relacionadas ao Atendimento Educacional Hospitalar ou à reinserção escolar pós-hospitalização. Além disso, apenas metade dos participantes afirmou possuir algum conhecimento sobre a temática.

Quando questionados sobre o nível de preparação para receber estudantes em retorno escolar após longos períodos de afastamento, os resultados indicaram que 50% sentem-se pouco preparados, 33,3% afirmaram não se sentir preparados e apenas 16,7% declararam sentir-se parcialmente preparados. Nenhum participante relatou sentir-se totalmente preparado para atuar nessas situações.

As entrevistas corroboram com esses resultados ao evidenciarem sentimentos de insegurança e falta de orientação pedagógica. Na categoria "Lacunas na formação docente", um participante relatou: "Quando o aluno retornou, ficamos sem saber exatamente o que fazer, porque nunca tivemos formação sobre esse tipo de situação" (P2). Outro profissional destacou que

“a graduação não nos preparou para lidar com estudantes que passam meses afastados por problemas de saúde” (P4).

Na categoria “Desafios no acolhimento e acompanhamento escolar”, os participantes apontaram dificuldades relacionadas à recuperação dos conteúdos escolares, adaptação das atividades e acompanhamento do processo de aprendizagem. Um docente ressaltou que “o maior desafio é ajudar o estudante a acompanhar a turma sem que ele se sinta excluído ou incapaz” (P1).

Os resultados também evidenciaram a importância da construção de práticas inclusivas voltadas ao acolhimento do estudante. Os participantes reconheceram a necessidade de flexibilização pedagógica e de estratégias que considerem as especificidades do processo de adoecimento. Contudo, relataram dificuldades para operacionalizar essas ações diante da ausência de orientações institucionais e da escassez de formações específicas.

A categoria “Necessidade de apoio institucional e trabalho colaborativo” revelou a compreensão de que a reinserção escolar não deve ser responsabilidade exclusiva do professor. Segundo um dos participantes, “é preciso que toda a escola participe, junto com a família e os profissionais de saúde, para que o estudante tenha condições de continuar aprendendo” (P5).

Os achados indicam que, embora exista sensibilidade dos profissionais para acolher os estudantes em retorno escolar, ainda persistem lacunas relacionadas à formação docente e à organização institucional para atendimento das demandas decorrentes do processo de adoecimento.

Conclusões preliminares

Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que a reinserção escolar de estudantes pós-hospitalização ainda representa um desafio para a escola comum. Os participantes demonstraram reconhecer a importância do acolhimento e da continuidade pedagógica, porém relataram insegurança diante das demandas educacionais decorrentes do retorno do estudante.

As fragilidades identificadas na formação docente, associadas à ausência de orientações institucionais sistematizadas, reforçam a necessidade de investimentos em ações formativas que abordem o Atendimento Educacional Hospitalar e a reinserção escolar. Além disso, os resultados apontam para a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da saúde como estratégia para fortalecer a inclusão e garantir o direito à escolarização dos estudantes em situação de adoecimento.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.
- CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.
- FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005.
- MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: construindo uma escola para todos**. São Paulo: Summus, 2006.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA: MAPEAMENTO DA LITERATURA BRASILEIRA

Quézia Cristina de Lima Santos^{1,2}; Julia Cristina Bastolla Linhares²
quezia.santos@ifro.edu.br

¹ *Doutoranda em Educação pelo DINTER IFRO/UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP;*

² *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) Campus Colorado do Oeste;*

Introdução

A legislação brasileira, a começar pela Constituição Federal de 1988, estabelece a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, vedando discriminações de qualquer espécie (Brasil, 1988). No campo educacional, esse preceito evidencia a urgência de uma escola de caráter inclusivo, estruturada para acolher e valorizar a diversidade de estudantes que apresentam alguma deficiência (Mesquita, 2012).

O processo de inclusão escolar implica uma ampla reconfiguração no sistema de ensino do país e nas ações didáticas cotidianas, de maneira que esse público tenha assegurado não somente o ingresso nas salas de aula regulares, mas as condições indispensáveis para permanecer e obter sucesso acadêmico (Carneiro, 2012; Brasil, 2015). É preciso superar a visão de que estudantes com deficiência possuem limitações intransponíveis para a aprendizagem; contudo, a efetivação desse direito exige que as instituições e o corpo docente dominem e apliquem as adaptações pedagógicas e materiais legalmente garantidas.

O Ensino de Biologia é marcado por ser visual, sistêmico e repleto de conceitos abstratos e termos complexos, o que frequentemente lhe confere o rótulo de “matéria difícil” (Nicola; Paniz, 2016). Para desmistificar essa percepção, torna-se indispensável o investimento em metodologias integradoras, infraestruturas adequadas e recursos didáticos lúdicos, dinâmicos e táteis (Tinoco et al., 2023; Soares et al., 2025). Essas estratégias necessitam de ações articuladas, englobando a formação continuada de professores, a adaptação dos espaços físicos e o alinhamento do projeto curricular às demandas do corpo discente. Ao adotar tais práticas inovadoras, o professor caminha na direção dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conseguindo trabalhar de forma eficiente com a heterogeneidade dos estudantes sem a necessidade de elaborar tarefas segregadas ou exclusivas (Zerbato; Mendes, 2018).

No panorama atual, esse debate ganha força com o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a nova Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva. Ao determinar o combate ao capacitismo e exigir a oferta de recursos de acessibilidade associados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a nova legislação impõe o desafio de acolher a totalidade dos estudantes nas salas regulares. É justamente essa exigência de um ensino que atenda a todos que justifica a ampliação do uso do DUA no cenário nacional. Esse movimento contrasta com a tradição pedagógica de currículos rígidos e padronizados, estruturados para uma “média” ilusória de estudantes, modelo que historicamente gerou barreiras de exclusão para aqueles situados nos extremos do processo de aprendizagem.

Diante disso, o DUA surge como uma abordagem de vanguarda fundamentada nas neurociências que inverte a lógica tradicional de adequação: a responsabilidade pela flexibilização deixa de recair sobre o estudante e passa a ser uma exigência intrínseca do próprio currículo desde a sua concepção inicial (CAST, 2018; Rose; Meyer, 2002). Conforme destacam as diretrizes traduzidas no cenário nacional por Sebastián-Heredero (2020), as propostas de ensino — englobando metodologias, objetivos, materiais e avaliações — devem ser planejadas a partir de três princípios fundamentais: a oferta de múltiplos modos de apresentação da informação (o “o que” da aprendizagem), de variadas formas de ação e expressão do conhecimento (o “como”) e de diversas estratégias de engajamento e motivação (o “porquê”). Dessa forma, promove-se um ambiente educacional equitativo que garante a apropriação efetiva do saber por todo o corpo discente.

Embora o referencial do DUA seja amplamente valorizado no campo teórico da educação inclusiva como ferramenta de acessibilidade curricular, torna-se necessário realizar um mapeamento sistemático para identificar como essa abordagem tem se materializado nas pesquisas voltadas especificamente para o campo das ciências biológicas. Diante disso, o presente trabalho propõe-se a analisar a produção científica nacional referente ao Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino de Biologia, realizando um levantamento do tipo Estado da Arte focado no período de 2015 a 2026. Almeja-se, com este estudo, traçar um diagnóstico da literatura da área, apontando as temáticas mais frequentes, e as lacunas conceituais e práticas que ainda precisam ser preenchidas para o fortalecimento de uma educação científica equitativa.

Objetivo

O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica nacional sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aplicado ao Ensino de Biologia, por meio de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, mapeando as tendências, as estratégias pedagógicas e as lacunas acadêmicas existentes na literatura no período de 2015 a 2026.

Método

O presente estudo caracteriza-se como um Mapeamento de Literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Conforme apontam Petersen *et al.* (2008) e Klock (2018), esse tipo de estudo secundário tem por objetivo oferecer uma visão geral de uma área de pesquisa, estruturando-a por meio da classificação e categorização das contribuições já existentes, o que permite identificar a distribuição das publicações, as tendências temáticas e as lacunas que justificam novas investigações — no caso desta pesquisa, a intersecção entre o DUA e o Ensino de Biologia.

A coleta de dados foi realizada em junho de 2026, utilizando como fonte de busca o Google Acadêmico, plataforma selecionada por sua abrangência no rastreamento de periódicos e repositórios institucionais diversos. Para a consulta, aplicou-se a seguinte estratégia com o uso de descritores exatos e o operador booleano: “Desenho Universal para a Aprendizagem” *AND* “Biologia”. O recorte temporal estabelecido compreendeu o período de 2015 a 2026. A delimitação do ano inicial (2015) alinha-se à promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), marco regulatório da acessibilidade curricular no país. O encerramento em 2026 justifica-se pela necessidade de rastrear as produções científicas mais recentes na área.

Para o refinamento dos resultados brutos, adotaram-se como critérios de inclusão: artigos publicados em língua portuguesa que articulassem diretamente os princípios do DUA com o ensino de conteúdos ou práticas pedagógicas da disciplina de Biologia (Ensino Médio) ou Ciências (Ensino Fundamental II). Como critérios de exclusão, descartaram-se resumos simples de anais, revisões sistemáticas e pesquisas que debatiam o DUA no Ensino de Ciências de forma geral (envolvendo Física ou Química) ou na Educação Infantil/Fundamental I, sem aplicação a conceitos do campo biológico. Os metadados das publicações capturadas foram organizados com o auxílio do gerenciador de referências Zotero.

O *corpus* final de análise foi submetido à Análise de Conteúdo estruturada por Bardin (2011), organizada em três fases sistemáticas: 1) Pré-análise, mediante leitura flutuante dos títulos, resumos e introduções para verificar a consonância real com o tema; 2) Exploração do material, com o exame textual integral para o isolamento e codificação das unidades de registro (conteúdos biológicos abordados, recursos didáticos e público-alvo); e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os dados foram agrupados em categorias temáticas para desvelar o panorama real e as lacunas do DUA no Ensino de Biologia.

Resultados e Discussão

A busca bruta realizada na plataforma Google Acadêmico, por meio do cruzamento dos descritores exatos com o operador booleano “Desenho Universal para a Aprendizagem” AND “Biologia”, resultou inicialmente em 494 publicações. Na triagem preliminar por títulos e resumos, identificou-se que apenas 37 trabalhos estabeleciam correlação direta com o Ensino de Biologia ou de Ciências. Após a leitura integral e aplicação rigorosa dos critérios de exclusão metodológicos — que descartaram resumos de anais, capítulos de livros, revisões sistemáticas e abordagens exclusivas da Física ou Química —, o *corpus* final de análise foi delimitado em três artigos científicos, sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos resultantes da pesquisa

Título do Artigo	Autores (Ano)	Objetivo do Trabalho
Inclusão Escolar: Um relato de experiência sobre a adaptação de material didático no Ensino de Biologia	Barbosa, Mota, Ferreira e Zutião (2023)	Relatar a experiência de elaboração e aplicação de um modelo didático tridimensional e tátil sobre células animais para viabilizar a inclusão e a mediação de conteúdos de Citologia com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Modelos didáticos no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem: transversalizando o ensino de Botânica	Lüdtke e Rodriguez (2021)	Descrever o desenvolvimento e a aplicação de modelos didáticos táteis baseados nos princípios do DUA para o ensino de Botânica na educação superior, buscando motivar os estudantes e construir uma aprendizagem significativa e inclusiva.
A épica corrida do ovócito: Um relato de experiência sobre jogos com enfoque do desenho universal para a aprendizagem na Educação Básica	Boff, Gonçalves, Barbosa, Arioli, Althaus, Ferraz, Millan e Sarzi (2025)	Descrever a experiência de aplicação de um jogo didático lúdico, voltado a conteúdos de reprodução humana e embriologia, sob a ótica do DUA, analisando as possibilidades de aprendizagem de alunos com e sem deficiência em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise dos dados sistematizados revela importantes convergências teóricas e metodológicas. Sob a perspectiva dos conteúdos, evidencia-se uma forte inclinação dos pesquisadores por ramos da Biologia marcados por elevado nível de abstração, percepção microscópica e memorização de nomenclaturas

complexas. O mapeamento aponta a concentração em três subáreas específicas: a Citologia no Ensino Médio (Barbosa et al., 2023), a Embriologia e reprodução humana nos anos finais do Ensino Fundamental (Boff *et al.*, 2025) e a Botânica no Ensino Superior (Lüdtke; Rodriguez, 2021).

Essa distribuição temática não é casual, ela reflete o reconhecimento de que áreas biologicamente intangíveis geram barreiras instrutivas que podem ser mitigadas pelos princípios do DUA. Para transpor essa sobrecarga visual e a opacidade desses conceitos, a totalidade das investigações assumiu o formato de relato de experiência ou pesquisa-ação pautada na criação de recursos multissensoriais. Enquanto Barbosa e colaboradores (2023) e Lüdtke e Rodriguez (2021) convergiram ao apostar em modelos didáticos tridimensionais táteis confeccionados com materiais de baixo custo ou texturas diferenciadas, Boff e colaboradores (2025) exploraram o potencial lúdico e interativo dos jogos educativos por meio do desenvolvimento do recurso “A épica corrida do ovócito”. Em ambos os casos, a tridimensionalidade e as dinâmicas de regras cooperativas funcionaram como múltiplos meios de representação, transformando conceitos abstratos em experiências práticas acessíveis.

No que se refere aos sujeitos atendidos, os resultados revelam um panorama ambivalente entre a fundamentação conceitual ideal do DUA e a realidade operacional das escolas. Por um lado, a pesquisa de Barbosa e colaboradores (2023) demonstrou um caráter de intervenção focada, motivada por demandas individuais imediatas e direcionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando o modelo tátil para capturar a atenção e organizar o raciocínio do aluno inserido no espectro.

Por outro lado, os estudos de Lüdtke e Rodriguez (2021) e Boff e colaboradores (2025) alinharam-se de forma mais estrita à essência universal do referencial ao aplicar as intervenções focando na coletividade das turmas. Esses autores comprovaram que o planejamento curricular inclusivo equaliza as condições de apropriação do saber, beneficiando indistintamente estudantes com deficiência, discentes neurotípicos e videntes. Assim, consolida-se o entendimento de que, embora a presença de um estudante com demandas específicas seja frequentemente o gatilho para a mobilização docente, o DUA se legitima ao acolher a heterogeneidade e enriquecer a experiência pedagógica de toda a coletividade escolar, eliminando a necessidade de tarefas segregadas.

Por fim, o diagnóstico da literatura desvelou severas lacunas que limitam a consolidação de uma educação científica equitativa no país. A principal lacuna prática reside no escasso volume de publicações localizadas (apenas três artigos em um recorte temporal superior a uma década), o que atesta o estágio ainda embrionário da produção científica nacional nessa intersecção.

Conceitualmente, constata-se a completa ausência de pesquisas voltadas a ramos estruturantes e complexos da Biologia moderna, tais como a Genética Molecular, a Ecologia Aplicada e as Teorias Evolutivas, indicando que o DUA ainda precisa ter sua eficácia testada fora do eixo morfológico ou puramente lúdico. Adicionalmente, observa-se uma escassez de discussões que articulem o DUA de forma nativa e macro no planejamento das matrizes curriculares e nos processos oficiais de avaliação da aprendizagem, visto que o corpus mapeado restringe-se a oficinas isoladas ou intervenções pontuais de curta duração, sem indícios de continuidade institucional.

Conclusão

O presente estudo cumpriu o objetivo de analisar a produção científica nacional sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aplicado ao Ensino de Biologia, por meio de um mapeamento do tipo Estado da Arte compreendendo o período de 2015 a 2026. A partir do expressivo afunilamento quantitativo observado na seleção dos dados — onde uma busca inicial de 494 publicações resultou em um *corpus* analítico final de apenas 3 trabalhos —, evidencia-se de forma contundente que a intersecção entre o referencial do DUA e os conteúdos específicos das Ciências Biológicas ainda constitui um campo de investigação em estágio inicial na literatura acadêmica brasileira.

Os resultados demonstraram que as iniciativas existentes se concentram majoritariamente no desenvolvimento de recursos pedagógicos palpáveis e interativos, como modelos tridimensionais táteis e jogos educativos, fundamentais para mitigar a densa carga visual, conceitual e abstrata que caracteriza tópicos de Citologia, Botânica e Embriologia. Ademais, constatou-se que embora as pesquisas frequentemente surjam para atender sujeitos específicos, como discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o DUA se legitima ao beneficiar a coletividade das turmas heterogêneas. Como limitação deste Estado da Arte, aponta-se a centralização da busca em uma única plataforma agregadora (Google Acadêmico), o que pode não ter capturado produções restritas a bases de dados indexadas fechadas.

Por fim, diante do novo cenário normativo nacional instituído pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que impõe diretrizes rigorosas para o combate ao capacitismo e exige a efetivação de práticas curriculares acessíveis, o DUA consolida-se não mais como uma alternativa metodológica opcional, mas como um imperativo legal e pedagógico. Recomenda-se, portanto, que investigações futuras expandam o mapeamento para outras bases de dados e, prioritariamente, invistam no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação continuada de professores de Biologia e para a criação de sequências didáticas universais, assegurando uma alfabetização científica genuinamente democrática, emancipatória e acessível a todos.

Referências

- ANANIAS, Simone Sebastiana. **O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores para a inclusão escolar**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- 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: 15 jun. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025.
- BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 mai. 2026.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: unesp.br. Acesso em: 10 mai. 2025.
- CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: jun. 2026.
- KLOCK, A. C. T. Mapeamentos e Revisões Sistemáticas da Literatura: um Guia Teórico e Prático. **Cadernos de Informática**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeinformatica/article/view/v10n1201801-09>. Acesso em: 09 Jun. 2026.
- MESQUITA, S. Educação Inclusiva e Deficiência Visual: entraves enfrentados na educação básica e superior sob o ponto de vista do universitário. In: **Anais**. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/59/58.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2026.
- NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.
- PETERSEN, K.; FELDT, R.; MUJTABA, S.; MATTSSON, M. Systematic mapping studies in software engineering. In: **12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE)**, Swindon, UK, 2008, p. 68-77.
- SOARES, Nardiany Pereira; SOUSA, Rosemary da Silva; CARVALHO, Luciano Soares De; SOARES, Marissa Faustino. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro (REMUNOM)**, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4017>. Acesso em: 10 jun. 2026.

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Desenho Universal para a Aprendizagem: extensão das Diretrizes no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26c0155>.

TINOCO, Lorena Maçulo Luz; SANTOS, André Luiz Batouli; LIMA, Alzinete Santos Leite; PINTO, Bruna de Oliveira Santos; BRANDÃO, Lucas de Esquivel Dias; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de; COELHO JÚNIOR, João Batista Lopes. O Transtorno do Espectro Autista através do filme Farol das Orcas (2016): uma proposta para educadores. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8589>. Acesso em: 10 jun. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: fcc.org.br. Acesso em: 02 mai. 2026.

LIVRO MULTIFORMATO: CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES NA PRODUÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Renata Lima de Moraes; Rozejane Domingos da Silva, Débora Regina de Paula Nunes

renata.moraes.017@ufrn.edu.br; srozejane@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A Educação Especial constitui uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades da educação, assegurando aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação o direito ao acesso, à participação, à permanência e à aprendizagem por meio da oferta de recursos, serviços e estratégias que favoreçam a inclusão (Brasil, 2025). Entre esse público, uma parcela expressiva apresenta Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), condição caracterizada pela insuficiência da fala ou da língua de sinais para atender às demandas comunicativas funcionais (ASHA, 2025).

Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas de inclusão, estudantes com NCC ainda têm oportunidades limitadas de participar de experiências de letramento e alfabetização de qualidade. Durante as atividades de leitura, as interações frequentemente permanecem centradas no adulto e pouco dialógicas, restringindo a participação da criança e as oportunidades de desenvolvimento da linguagem (Light *et al.*, 2025; Wence, 2022). Diante desse cenário, a leitura compartilhada tem se destacado como uma prática baseada em evidências para promover interações mais responsivas e favorecer o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização (Light *et al.*, 2025; Nunes e Walter, 2024).

A leitura compartilhada consiste em uma prática centrada na criança, na qual o mediador lê uma história em voz alta enquanto promove sua participação por meio de perguntas, comentários, modelagem e incentivos à interação, retomando a leitura em diferentes momentos para ampliar a compreensão e a construção compartilhada de significados. Essa abordagem tem demonstrado efeitos positivos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, da compreensão textual e das habilidades iniciais de alfabetização (Nunes e Walter, 2024).

Para que estudantes com NCC possam participar efetivamente dessas interações, entretanto, é necessário que disponham de estratégias que ampliem suas possibilidades de comunicação. Nesse contexto, destaca-se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uma prática interventiva que favorece a

comunicação e a participação por meio de recursos e estratégias destinados a complementar ou substituir a fala ininteligível, não funcional ou ausente (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021). Quando integrada à leitura compartilhada, a CAA possibilita que esses estudantes respondam a perguntas, façam comentários, expressem opiniões, formulem inferências e participem ativamente da construção de significados durante a leitura. Evidências indicam que essa combinação favorece maior engajamento, ampliação do vocabulário, compreensão textual, desenvolvimento do discurso narrativo e uso funcional dos sistemas de CAA (Wence, 2022; Moraes, 2024; Silva, 2025; Light *et al.*, 2025).

Além da mediação e do uso da CAA, a acessibilidade dos materiais de leitura também é essencial para garantir a participação desses estudantes. Nesse sentido, os livros multiformato destacam-se por integrar diferentes recursos de acessibilidade, como símbolos de CAA, Linguagem Simples, fonte ampliada, recursos sensoriais, Braille e recursos digitais, incluindo QR Codes para audiodescrição e tradução em Libras. A combinação desses recursos amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo, compreensão da narrativa e participação durante a leitura compartilhada (Pelosi; Sousa, 2025, 2026).

Apesar das evidências favoráveis, os professores frequentemente apresentam lacunas em sua formação quanto ao uso da CAA (Nunes *et al.*, 2021), à mediação da leitura compartilhada e à elaboração de materiais acessíveis, o que pode comprometer a implementação de práticas inclusivas baseadas em evidências (Wilhelm; McGraw, 2023; Pelosi; Sousa, 2026). Nesse contexto, ações de formação continuada assumem papel central na qualificação docente, ampliando o repertório pedagógico necessário para o planejamento e a implementação de práticas de leitura acessíveis e inclusivas (Pelosi; Sousa, 2026; Silva; Rabelo, 2026).

Objetivo

Avaliar os efeitos de uma oficina de formação sobre Livro Multiformato no conhecimento dos cursistas em relação aos conceitos, recursos de acessibilidade e ferramentas utilizadas na elaboração de materiais literários acessíveis.

Método

Trata-se de um estudo descritivo, com delineamento pré e pós-intervenção, desenvolvido com o objetivo de avaliar os efeitos de uma oficina sobre Livro Multiformato no conhecimento dos participantes acerca dos recursos de acessibilidade e das ferramentas abordadas durante a formação.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal, localizada no município de Natal, Rio Grande do Norte.

Participaram da ação formativa 29 profissionais da educação e estudantes de licenciatura, entre professores da sala comum, professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadoras pedagógicas, gestora escolar e estagiários dos cursos de Pedagogia, Letras-Inglês e Ciências Biológicas. O grupo era composto predominantemente por pedagogos, mas também contou com participantes das áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Matemática, Ciências Biológicas e Letras-Inglês.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico aplicado em dois momentos: antes e após a ação formativa. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, contemplando informações sobre o perfil dos participantes, formação acadêmica, experiência profissional, atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial e conhecimentos relacionados à CAA, ao Livro Multiformato, à Linguagem Simples, aos recursos de acessibilidade e às ferramentas utilizadas na elaboração de materiais acessíveis, como PowerPoint, Boardmaker e Arasaac. O questionário incluiu questões relacionadas ao domínio autorreferido dos participantes sobre recursos de acessibilidade, bem como suas concepções acerca dos temas abordados na oficina. O instrumento aplicado após a formação foi constituído, em sua maior parte, pelas mesmas questões do pré-teste, possibilitando comparar os conhecimentos dos participantes antes e após a ação formativa.

A oficina foi desenvolvida no âmbito de uma ação de extensão vinculada ao Projeto TECIncluir – Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersectorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva, financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). A formação foi planejada e conduzida pelas duas primeiras autoras, com apoio da equipe técnica do projeto. A atividade foi registrada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFRN), por meio do qual foram realizadas as inscrições. Os participantes com frequência igual ou superior a 75% receberam certificado de participação. Dos 29 participantes inscritos, todos responderam ao questionário de pré-teste e iniciaram a formação. Em seguida, participaram da ação formativa, com carga horária de oito horas, distribuídas em dois encontros presenciais de quatro horas cada. O primeiro encontro contemplou a apresentação dos fundamentos teóricos relacionados ao Livro Multiformato, às Necessidades Complexas de Comunicação, à Linguagem Simples, à Fonte Ampliada e à CAA, seguida de atividades práticas de adaptação de materiais literários. No segundo encontro, os participantes concluíram a produção dos livros multiformato, incorporando recursos de acessibilidade, como linguagem simples, fonte ampliada, elementos sensoriais e símbolos gráficos de CAA.

Ao término da formação, 13 participantes responderam ao questionário de pós-teste e apresentaram os materiais produzidos durante a Tenda Literária da

escola, momento destinado à socialização das produções e ao compartilhamento das experiências desenvolvidas ao longo da ação formativa.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando frequências absolutas para caracterizar os participantes e comparar as respostas obtidas no pré e no pós-teste. As respostas discursivas foram submetidas à análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), sendo organizadas em categorias relacionadas ao conhecimento sobre CAA, Livro Multiformato, Linguagem Simples, recursos de acessibilidade e ferramentas utilizadas na elaboração de materiais acessíveis.

Resultados e Discussão

Participaram do pré-teste 29 respondentes, com predominância de estagiários(as) e professoras da sala de aula comum, ambos representando 41,4% da amostra. Também participaram coordenadoras pedagógicas (6,9%), professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (6,9%) e uma gestora pedagógica (3,4%). A maior parte dos participantes possuía formação em Pedagogia, embora também estivessem representadas áreas como Artes Visuais, Artes Cênicas, Matemática, Ciências Biológicas e Letras-Inglês, evidenciando a diversidade de formações interessadas na temática da inclusão e da acessibilidade. Os participantes apresentavam trajetórias profissionais bastante heterogêneas, variando desde estagiários em início de formação até professoras com mais de 20 anos de experiência.

Os resultados do pré-teste evidenciaram que os participantes possuíam experiência com estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual, porém apresentavam conhecimentos incipientes sobre recursos específicos de acessibilidade.

De forma geral, a análise das respostas discursivas do pré-teste evidenciou que os 29 participantes possuíam experiência significativa no atendimento a estudantes com deficiência, especialmente aqueles com TEA e deficiência intelectual, mas apresentavam conhecimentos ainda incipientes acerca de recursos específicos de acessibilidade, como CAA, Livro Multiformato e Linguagem Simples. Em relação à CAA, observou-se grande variabilidade nas respostas. Enquanto alguns participantes apresentaram definições mais genéricas, como “área que possibilita estratégias de intervenções para trabalhar com pessoas com necessidades complexas de comunicação” (P1) e “uma maneira de ampliar as maneiras e meios de comunicação através de estratégias” (P9), outros demonstraram desconhecimento do tema (“não tenho conhecimento a respeito, gostaria de saber” – P4; “nunca ouvi falar” – P16). Em contraste, alguns participantes apresentaram concepções mais elaboradas, destacando que a CAA é uma forma de “dar voz a quem tem dificuldade de falar” (P17) ou um

“conjunto de estratégias, recursos e serviços que complementam ou substituem a fala e a linguagem” (P27).

Em relação ao Livro Multiformato, também se observou heterogeneidade nas respostas. Alguns participantes associaram o conceito à existência de diferentes suportes de leitura, como “livro em vários formatos. Em braille, em áudio...” (P10) ou “um livro que pode ser impresso, digital, em áudio ou braille” (P14). Outros revelaram pouco conhecimento sobre o tema, afirmando “não sei responder” (P8), “não conheço” (P13) ou “ainda não sei bem o que é” (P17). Houve ainda respostas que associaram o recurso à inclusão, como “um livro inclusivo com imagens, texturas e formas” (P9) e um material voltado a “atender necessidades específicas dos alunos” (P16).

Quanto à Linguagem Simples, as respostas indicaram uma compreensão inicial de que se trata de uma forma de comunicação clara e acessível. Os participantes a descreveram como uma “linguagem objetiva, de fácil compreensão e acessível” (P1), uma forma de comunicação com “frases curtas e diretas” (P11), baseada em “palavras menos complexas” (P16) e voltada a garantir que as informações sejam “fáceis de compreender” (P20). Alguns enfatizaram sua função inclusiva, destacando que se trata de uma linguagem “compreensível por todos” (P22).

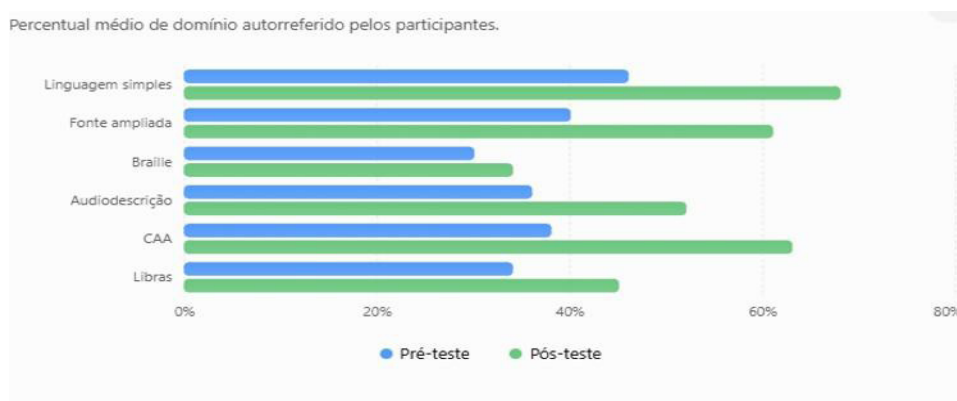
Enfim, observou-se heterogeneidade nas definições de CAA, Livro Multiformato e Linguagem Simples, incluindo desde compreensões superficiais até desconhecimento dos conceitos.

Ao término da formação, no pós-teste, 13 pessoas participaram dessa etapa: seis estagiários(as) de diferentes períodos de cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras-Inglês e Ciências Biológicas) e sete professoras atuantes em salas de aula comuns, cuja experiência profissional variava de oito meses a 27 anos.

Nessa etapa, verificou-se ampliação significativa do conhecimento e maior clareza conceitual. Os conhecimentos prévios sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), Livro Multiformato e Linguagem Simples eram, em sua maioria, limitados. Grande parte declarou nunca ter participado de formações anteriores sobre o tema e avaliou seu domínio dos softwares e recursos (PowerPoint, Boardmaker, Arasaac, linguagem simples, fonte ampliada, braille, audiodescrição, Libras e CAA) como “não domino” ou “domino pouco”. Houve exceções pontuais de participantes que já dominavam parcialmente algumas ferramentas, mas o curso representou, para a maioria, o primeiro contato prático e sistematizado com essas tecnologias e conceitos. Tal resultado reforça a necessidade de ampliar ações de formação continuada para professores que atuam com estudantes com TEA, em consonância com o primeiro objetivo específico do presente projeto.

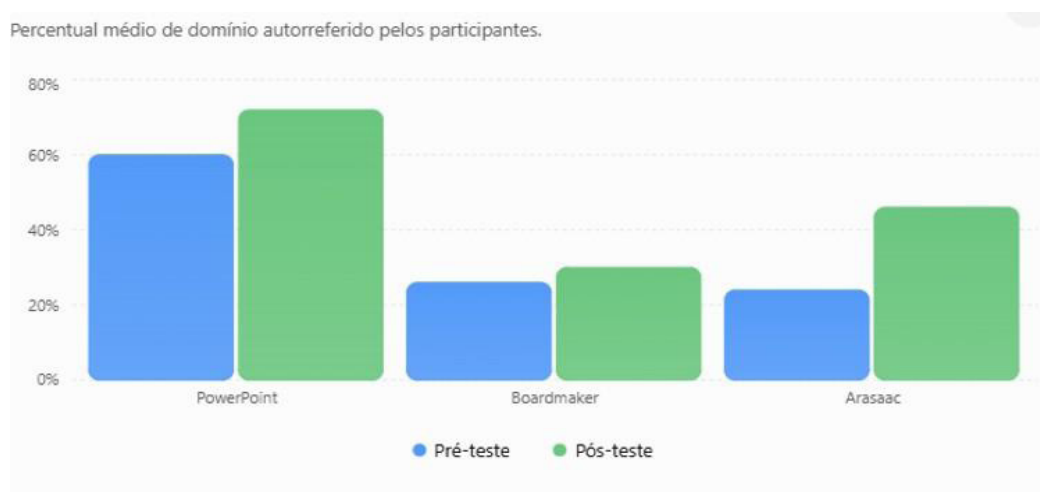
Apesar dessas lacunas iniciais, as respostas no pós-teste revelaram uma evolução marcante. A CAA, por exemplo, deixou de ser percebida de forma genérica e passou a ser descrita como “um conjunto de práticas, ferramentas e estratégias que visam compensar ou facilitar a comunicação de pessoas com graves dificuldades de fala e/ou linguagem, garantindo o direito à expressão, sentimentos e necessidades” (professora, 27 anos de experiência). O Livro Multiformato foi reconhecido como “um livro publicado em várias versões para tornar uma mesma história acessível a um público diversificado, incluindo pessoas com deficiência visual, auditiva ou necessidades de comunicação” (professora, 20 anos). Já a Linguagem Simples foi compreendida como “uma técnica e abordagem que utiliza texto e design para tornar a informação fácil de encontrar, entender e usar por qualquer pessoa, especialmente por aqueles sem conhecimento especializado”.

Figura 1 – Conhecimento sobre recursos de acessibilidade do livro multiformato – pré e pós teste



Fonte: Produção própria das autoras (2025)

Figura 2 – Conhecimento sobre software pré e pós teste



Fonte: Produção própria das autoras (2025)

Portanto, a análise comparativa entre pré e pós-teste evidenciou aumento do conhecimento autorreferido em todos os tópicos abordados, com destaque para avanços em CAA, Linguagem Simples, Arasaac e uso de fonte ampliada. Também houve maior segurança no uso de recursos tecnológicos e pedagógicos.

Além dos ganhos conceituais, os relatos dos participantes indicaram impacto positivo na autoeficácia docente e na aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos. A avaliação da oficina foi altamente positiva, com destaque para a relevância, aplicabilidade e contribuição para práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar dos avanços, conteúdos como Boardmaker e Braille apresentaram menor domínio, indicando necessidade de aprofundamento em futuras formações.

Conclusão

A oficina mostrou-se eficaz na ampliação do conhecimento e no fortalecimento da segurança dos participantes quanto ao uso de recursos de acessibilidade voltados à inclusão de estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação.

Os resultados evidenciam que ações formativas que articulam teoria e prática contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências docentes e para a implementação de práticas inclusivas baseadas em evidências.

Destaca-se, ainda, a necessidade de continuidade dessas formações, com aprofundamento em recursos específicos, visando consolidar o uso de tecnologias assistivas no contexto escolar. A ação também se mostrou relevante para a formação continuada de professores da rede pública e para a disseminação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Referências

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. Practice Portal. Rockville, MD: **ASHA**, 2025. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 202, p. 1-3, 21 out. 2025.

LIGHT, Janice; HOLYFIELD, Christine; MCNAUGHTON, David; NIEDER, Dana; PREECE, Jamie. Overcoming barriers to literacy for individuals who need or use AAC: lived experiences, key research findings, and future directions.

Augmentative and Alternative Communication, v.41, n. 3, p.283–294, 2025. DOI:10.1080/07434618.2025.2502032

MORAIS, Renata Lima de. **Contação de história apoiada pela comunicação alternativa**: efeitos da autoscopia na formação docente. 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth. Dificuldades leitoras e de linguagem no TEA: propostas de intervenção. In: SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves (org.). **Autismo e educação**: da educação infantil ao ensino superior. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024. p.92-110

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, e0198, 2021

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de. Leitura compartilhada mediada por comunicação aumentativa e alternativa para crianças com necessidades complexas de comunicação. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 3812–3832, 2026. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/69341>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de. Literatura acessível e Comunicação Aumentativa e Alternativa: avaliação de um livro multiformato por especialistas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 34, e4142, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto419741421>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SILVA, Cláudia Solange Santos e; RABELO, Janielle da Silva Melo. Formação continuada de professores: a implementação da comunicação aumentativa alternativa para alunos com TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1–18, fev. 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/24121>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SILVA, Rozejane Domingos da. **Efeitos dos componentes da comunicação alternativa na participação de crianças na contação de histórias**. 2025. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

WENCE, Braelyn Nicole. **Shared book reading experiences for young children who use augmentative and alternative communication (AAC) systems**. 2022. Dissertação (Master of Science) – Department of Communication Sciences & Disorders, Illinois State University, Normal, 2022. Disponível em: <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/1582>. Acesso em: 30 jun. 2026.

WILHELM, Andrea M.; MCGRAW, Melissa L. Expanding shared reading: integrating expansive literacy and translanguaging strategies to support multilingual learners who communicate using AAC. **Inclusive Practices**, v. 2, n. 4, p. 101–109, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/27324745231210757>

Apoio: FINEP – Projeto TECIncluir

PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO SUPERVISIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roberta Mirnas de Oliveira Gomes; Débora Regina de Paula Nunes
robertamirnas@gmail.com

Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

As políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva vêm sendo continuamente reformuladas, ampliando os serviços, recursos e estratégias destinados à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Atentos às políticas nacionais para a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte foi ampliando e aprimorando tal pauta em suas políticas educacionais. Entre as principais iniciativas, destaca-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da ampliação do público-alvo da educação especial, a criação de novos cargos e funções com a prerrogativa de atender às demandas educacionais, entre os quais intérprete/tradutor da Língua Brasileira de Sinais (Libras), professor de Libras, professor do AEE, professor de Educação Especial e cuidador/técnico de enfermagem.

A ampliação do número de matrículas, de profissionais especializados e de serviços de apoio passou a demandar novos arranjos organizacionais, funções específicas e estratégias de gestão capazes de sustentar a implementação da política em funcionamento nas escolas, centros e núcleos de especializados distribuídos pelas 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC) do Rio Grande do Norte. Nesse contexto, destaca-se a atuação da Supervisão de Educação Especial, enquanto função estratégica para a implementação das políticas de Educação Especial Inclusiva, uma vez que estabelece a interlocução entre as diretrizes da Secretaria de Educação e as práticas desenvolvidas nas escolas.

A literatura sobre supervisão educacional destaca que o exercício dessa função está associado à liderança pedagógica, ao trabalho colaborativo e à formação contínua das equipes escolares (Alarcão, 2001; Alarcão & Tavares, 2003; Lima, 2002). Entretanto, ainda são escassos estudos que caracterizem quem são os profissionais responsáveis pela supervisão da Educação Especial nas redes públicas de ensino e em que medida seus percursos formativos correspondem às exigências atribuídas à função.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: qual é o perfil formativo e profissional dos Supervisores de Educação Especial da Rede

Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e como esse perfil se relaciona com as demandas inerentes à supervisão educacional na perspectiva da educação inclusiva?

Objetivo

Analisar o perfil formativo e profissional dos Supervisores de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, discutindo sua relação com as exigências da supervisão educacional no contexto das políticas de educação inclusiva.

Método

O presente estudo, de abordagem qualitativa, constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), que investiga as atribuições dos supervisores de Educação Especial vinculados às 16 DIRECS da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte - SEEC/RN. Neste artigo, o objetivo é desvelar a constituição do perfil profissional desses supervisores.

A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário estruturado, elaborado na plataforma Google Forms, composto por questões fechadas e abertas. Participaram da pesquisa doze supervisoras de Educação Especial, vinculadas a doze DIRECs distintas, selecionadas por atuarem diretamente no acompanhamento das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino.

O eixo norteador do questionário foi denominado "Perfil profissional: identificação, formação e atuação" e organizado em quatro temas: perfil sociodemográfico, contemplando informações sobre sexo e faixa etária das participantes; formação acadêmica, abrangendo a formação inicial, a formação continuada em Educação Especial Inclusiva e a qualificação em gestão educacional; trajetória profissional, incluindo as experiências na Educação Especial, na gestão educacional e o tempo de atuação na rede estadual de ensino; e vínculo funcional, referente à forma de ingresso e à situação funcional das supervisoras na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

Antes de sua aplicação, o questionário foi submetido à validação de conteúdo por três especialistas com experiência em Educação Especial na perspectiva inclusiva e conhecimento acerca da função supervisiva. A avaliação considerou aspectos relacionados à clareza da linguagem, à pertinência das questões e à organização do instrumento, utilizando uma escala do tipo Likert de cinco pontos, além de um espaço destinado a sugestões e comentários.

Os dados produzidos foram organizados e analisados à luz da literatura sobre formação docente, supervisão educacional, gestão escolar e Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscando compreender os aspectos que caracterizam o perfil profissional das supervisoras participantes.

A pesquisa integra um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 83548924.3.0000.5292, assegurando-se os princípios éticos da confidencialidade, do anonimato e da participação voluntária das participantes.

Resultados e Discussão

No âmbito da Educação Especial, a construção da identidade profissional apresenta desafios adicionais. O Supervisor de Educação Especial atua em um campo historicamente marcado por transformações conceituais e normativas, que redefinem continuamente suas atribuições, responsabilidades e espaços de atuação. Além da inexistência de um percurso formativo específico para a função, esse profissional transita entre a gestão educacional, o assessoramento pedagógico e a implementação das políticas inclusivas, configurando uma identidade profissional em permanente construção (Correia, 2015).

Conforme discutem Prieto (2002; 2010) e Ainscow (2007), a Educação Especial historicamente mantém uma relação tensionada com a educação geral, especialmente no contexto de transição para políticas inclusivas, o que repercute na redefinição de papéis, funções e competências dos profissionais que atuam nesse campo.

Sob essa perspectiva, conhecer o perfil das profissionais que exercem a supervisão em Educação Especial constitui um passo importante para compreender como se estrutura essa identidade profissional no contexto da rede estadual de ensino.

A caracterização das participantes evidenciou que todas eram do sexo feminino, com predominância das faixas etárias entre 30 e 39 anos (50%) e entre 40 e 49 anos (41,7%), havendo apenas uma participante na faixa de 50 a 59 anos (8,3%). Embora tais informações tenham caráter descritivo, elas contribuem para contextualizar o grupo investigado e servem de base para a análise dos percursos formativos e profissionais apresentados a seguir.

Esse resultado acompanha o processo de feminização historicamente observado nas profissões ligadas à docência, à pedagogia e à gestão educacional, fenômeno amplamente discutido na literatura educacional brasileira. Nesse sentido, embora o gênero não se constitua como categoria analítica central deste estudo, sua recorrência no grupo investigado contribui para compreender a constituição histórica das funções pedagógicas e de supervisão no contexto escolar.

Conforme apontam Andrade et al. (2004), a predominância feminina na docência não se reduz a uma dimensão meramente quantitativa, mas expressa uma marca das relações de trabalho na escola, influenciando as formas de organização do ensino e as interações entre os sujeitos escolares. Nas palavras das autoras:

O fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marca dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de

ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola (Andrade et al., 2004, p. 46).

Nesse contexto, a presença exclusivamente feminina entre as supervisoras investigadas não apenas reflete uma tendência histórica, mas também dialoga com a forma como as funções de natureza pedagógica e de supervisão foram socialmente construídas e institucionalizadas no interior das redes de ensino.

Em relação à formação inicial, verificou-se predominância expressiva de profissionais graduadas em Pedagogia (83,3%), sendo identificadas, ainda, formações em Letras, Educação Física e Ciências da Religião com 8,3% respectivamente. A predominância da Pedagogia pode ser compreendida em função da própria organização histórica desse curso, cuja formação contempla conhecimentos relacionados ao planejamento, à organização do trabalho pedagógico e à gestão dos processos educativos. Conforme Libâneo (2001), o pedagogo atua em diferentes dimensões da organização escolar, desenvolvendo funções de coordenação, orientação e acompanhamento das práticas educativas.

Essa configuração também encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a possibilidade de formação para funções de administração, supervisão, orientação e planejamento educacional tanto em cursos de Pedagogia quanto em programas de pós-graduação em Educação. Entretanto, embora a legislação indique possibilidades formativas, ela não assegura que todos os profissionais que assumem funções supervisivas possuam formação específica voltada às competências exigidas pela gestão educacional.

No âmbito da formação continuada, todas as participantes afirmaram possuir cursos na área da Educação Especial Inclusiva. Esse resultado evidencia investimento institucional e individual na qualificação para o atendimento às demandas do público-alvo da Educação Especial, aspecto coerente com as transformações ocorridas nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar nas últimas décadas, que têm enfatizado a necessidade de formação continuada como condição para a implementação de sistemas educacionais inclusivos (UNESCO, 1994; Brasil, 2008; Mantoan, 2006; Imbernón, 2010).

Entretanto, essa ampliação formativa não necessariamente se traduz em formação específica para funções de gestão e supervisão educacional. Quando analisada especificamente a formação em gestão, identificou-se que apenas quatro participantes (33,3%) relataram possuir qualificação nessa área, obtida por meio de especializações, aperfeiçoamentos ou cursos de curta duração.

Esse dado merece destaque porque evidencia uma aparente dissociação entre a formação predominante das supervisoras e as 16 atribuições prescritas para o exercício da função conforme explicitadas na Portaria-SEI nº 4522/2024. Vale enfatizar que a normativa elucidada não define critérios mínimos de formação ou percursos específicos de acesso à função supervisora em educação

especial. Essa ausência de parâmetros pode contribuir para a heterogeneidade das práticas supervisivas e para fragilidades na consolidação de uma identidade profissional mais definida.

A atuação do Supervisor de Educação Especial ultrapassa o domínio dos conhecimentos específicos sobre deficiência e processos de inclusão. Suas atribuições envolvem planejamento, acompanhamento pedagógico, assessoramento às equipes escolares, mediação entre instâncias administrativas e pedagógicas, orientação de professores e articulação entre diferentes políticas públicas (Rio Grande do Norte, 2024). Trata-se, portanto, de uma função que demanda competências relacionadas à liderança pedagógica, à gestão de pessoas, à organização institucional e à coordenação de processos educativos.

Nessa perspectiva, Lück (2009) argumenta que a gestão educacional exige conhecimentos específicos voltados ao planejamento, à tomada de decisões, ao acompanhamento das ações pedagógicas e à avaliação institucional. Da mesma forma, Alarcão (2011) compreende a supervisão como um processo de natureza eminentemente formativa, fundamentado na reflexão coletiva, na colaboração entre profissionais e na construção compartilhada do conhecimento. Assim, a supervisão não pode ser compreendida apenas como atividade administrativa, mas como espaço de desenvolvimento profissional e de fortalecimento das práticas educativas.

Os resultados obtidos sugerem que grande parte das competências necessárias ao exercício da supervisão tem sido construída no próprio contexto de trabalho, por meio da experiência profissional acumulada ao longo da carreira. Essa interpretação encontra respaldo em Huberman (2000), ao considerar que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma progressiva, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas, pelos desafios enfrentados e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela prática.

Corroborando essa perspectiva, verificou-se que 75% das participantes possuem entre seis e quinze anos de atuação profissional, situando-se em uma fase caracterizada pela consolidação da identidade profissional e pelo fortalecimento da autonomia para assumir novas responsabilidades. A experiência acumulada pode favorecer a construção de saberes profissionais importantes para o exercício da supervisão, especialmente em contextos marcados pela complexidade das políticas de inclusão.

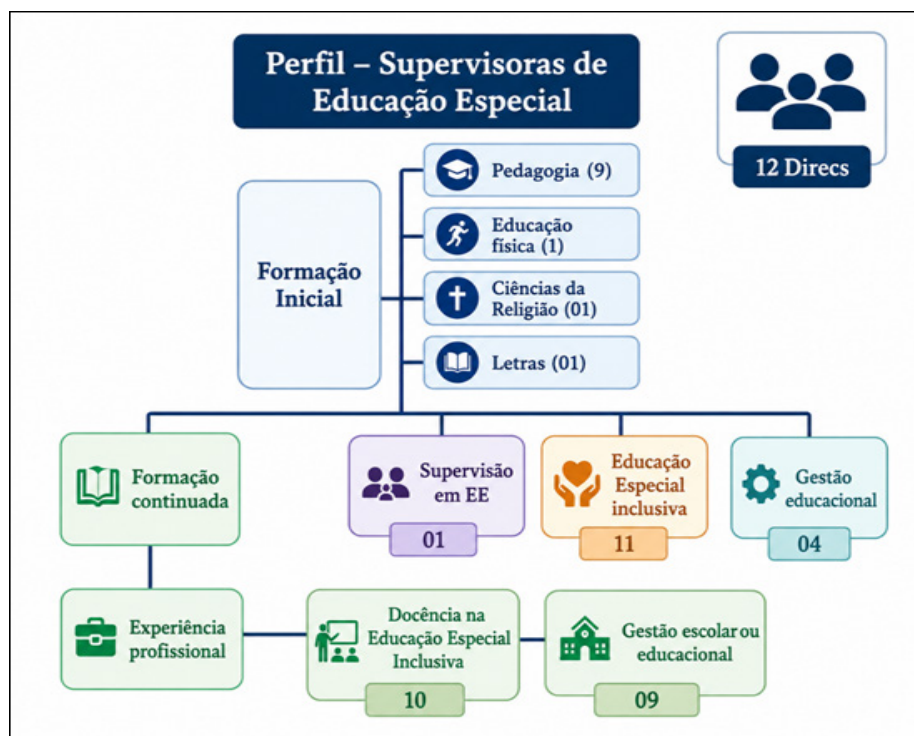
Outro aspecto relevante refere-se ao vínculo funcional das participantes. Todas pertencem ao quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e ingressaram por concurso público, predominando profissionais oriundas do cargo de professor polivalente. Esse percurso reforça que a supervisão em Educação Especial tem sido exercida, prioritariamente, por profissionais cuja trajetória está fortemente vinculada à docência, o que pode favorecer a compreensão das demandas pedagógicas das escolas. Entretanto, essa experiência docente, embora fundamental, não substitui processos sistemáticos de formação para a gestão educacional e para o exercício da supervisão.

Os resultados permitem identificar, portanto, um descompasso entre as exigências contemporâneas atribuídas à função supervisiva e os percursos formativos institucionalmente disponíveis. À medida que as políticas de educação inclusiva ampliam o conjunto de serviços, recursos e responsabilidades destinados às redes de ensino, torna-se igualmente necessária a consolidação de políticas específicas de formação para os profissionais responsáveis pela coordenação dessas ações.

Ao descreverem suas experiências profissionais, as participantes evidenciaram trajetórias diversificadas, com inserção na Educação Especial principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (33,3%) e da docência em Educação Especial (25%). Entre as funções anteriormente desempenhadas, destacam-se ainda a vice direção escolar (33,3%) e a coordenação pedagógica (33,3%), além de experiências em coordenação de área, gestão escolar e presidência de associação. Esses dados indicam trajetórias profissionais fortemente vinculadas tanto à docência na Educação Especial quanto a funções de natureza pedagógica e de gestão, revelando um percurso marcado pela articulação entre experiência docente e experiências de gestão educacional.

A figura a seguir sistematiza o perfil profissional das supervisoras de Educação Especial participantes da pesquisa, evidenciando sua formação inicial e continuada, bem como suas experiências profissionais na Educação Especial e na gestão educacional.

Figura 1 - Perfil formativo e trajetória profissional das supervisoras de Educação Especial



Fonte: elaborado pela autora

Nesse contexto, a constituição do perfil profissional das Supervisoras de Educação Especial revela-se marcada por dois movimentos complementares: de um lado, observa-se uma sólida formação na área da Educação Especial Inclusiva e significativa experiência docente; de outro, identificam-se lacunas relacionadas à formação em gestão educacional, aspecto que pode repercutir na organização do trabalho supervisiivo e na implementação das políticas inclusivas. Esses achados reforçam a necessidade de investimentos em processos formativos que articulem conhecimentos específicos da Educação Especial, da supervisão pedagógica e da gestão educacional, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional desses sujeitos e para a qualificação das ações desenvolvidas junto às escolas.

Conclusão

Os resultados evidenciam que as supervisoras de Educação Especial integram o quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, tendo ingressado por meio de concurso público para o cargo docente e, posteriormente, assumido a função supervisiiva. Observa-se que o perfil profissional delineado é fortemente marcado pela experiência docente, pela atuação na Educação Especial na perspectiva inclusiva e por vivências em diferentes espaços de gestão escolar e educacional. Contudo, identifica-se uma predominância de formações iniciais na área da Pedagogia e uma fragilidade na formação específica em gestão educacional, o que revela um descompasso entre as exigências da função e os percursos formativos apresentados. Esses achados apontam para um processo de construção identitária em curso, sustentado majoritariamente pela experiência profissional, mas ainda carente de formação sistematizada para o exercício da supervisão em Educação Especial.

Referências

- AINSCOW, Mel. **From special education to effective schools for all: a review of progress so far.** The SAGE handbook of special education, p. 146-159, 2007.
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.), **Supervisão pedagógica** – princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem** - 2a Edição. [S.l.]: Almedina, 2015.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro et al. **O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

CORREIA, Isabel Maria Eufrásio. **Contributos para a construção de um perfil de competências do coordenador da Educação Especial**. 2016. 379 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Didática e Formação, Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_a6c5ea8ab27f2d751198ba85381fc815/Details?lng=pt-br. Acesso em: 24 maio 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.), **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 495. Acesso em: 30 jun. 2026.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Os caminhos da educação especial e a inclusão escolar. **Revista UNICSUL**, v. 7, n. 9, p. 233-244, 2002. Acesso em: 30 jun. 2026.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI nº 4522**, de 27 de setembro de 2024, que institui diretrizes para a Modalidade da Educação Especial Inclusiva na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do RGN.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO RN

Rúbia Raquel Dantas Roque¹; Débora Deliberato²
rubiaroque15@gmail.com

¹Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); ²Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Introdução

A Educação Especial na perspectiva inclusiva pressupõe a garantia do direito de todos os estudantes à matrícula, permanência, participação, comunicação e aprendizagem no contexto escolar comum. Para que esse direito se efetive, torna-se necessário que os profissionais da educação compreendam a diversidade presente nas salas de aula e utilizem recursos, estratégias e práticas pedagógicas capazes de eliminar ou minimizar barreiras que dificultam o acesso ao currículo e à participação escolar.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constituem campos fundamentais para a promoção da acessibilidade pedagógica e comunicacional. A TA envolve recursos, serviços, metodologias e estratégias que favorecem a autonomia, a funcionalidade e a participação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades específicas. A CAA, por sua vez, amplia as possibilidades de comunicação de estudantes com necessidades complexas de comunicação, especialmente daqueles que não utilizam a fala oral de forma funcional ou que apresentam limitações significativas na expressão e compreensão da linguagem.

A presença desses recursos e estratégias no cotidiano escolar não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado ou dos profissionais de apoio. Ao contrário, a construção de práticas inclusivas exige a participação coletiva de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, equipes de apoio e demais profissionais da escola. Dessa forma, o conhecimento sobre TA e CAA torna-se indispensável para o planejamento de ações pedagógicas acessíveis, contextualizadas e coerentes com as necessidades dos estudantes.

A análise dos dados evidenciou que, embora existam profissionais com conhecimento intermediário e avançado sobre os temas investigados, ainda predomina um cenário de fragilidade formativa, especialmente entre aqueles que atuam diretamente nas etapas iniciais da Educação Básica e no Ensino Fundamental. Tal constatação aponta para a necessidade de políticas e programas

de formação continuada, acompanhamento pedagógico e fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas, de modo a assegurar o direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena dos estudantes.

Objetivo

Esse estudo teve como objetivo analisar o nível de conhecimento dos profissionais da educação de um município do interior do Rio Grande do Norte sobre TA e CAA, considerando sua atuação em diferentes etapas e funções da Educação Básica.

Método

O estudo foi desenvolvido em um município do interior do Rio Grande do Norte, com profissionais da educação que atuam em diferentes etapas e funções da Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como de abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar identificar, organizar e analisar o nível de conhecimento declarado pelos participantes sobre Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa no contexto da educação inclusiva.

A organização do estudo permitiu observar as diferenças de conhecimento entre os profissionais que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula, os profissionais responsáveis pela gestão escolar e aqueles que exercem funções de apoio no cotidiano educacional.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, no qual os participantes indicaram seu nível de conhecimento sobre os temas investigados. Para isso, foi utilizada uma escala de cinco níveis, sendo o Nível 1 correspondente ao menor conhecimento declarado e o Nível 5 ao maior conhecimento declarado. Os dados foram organizados em tabelas, considerando a frequência de respostas por grupo e por nível.

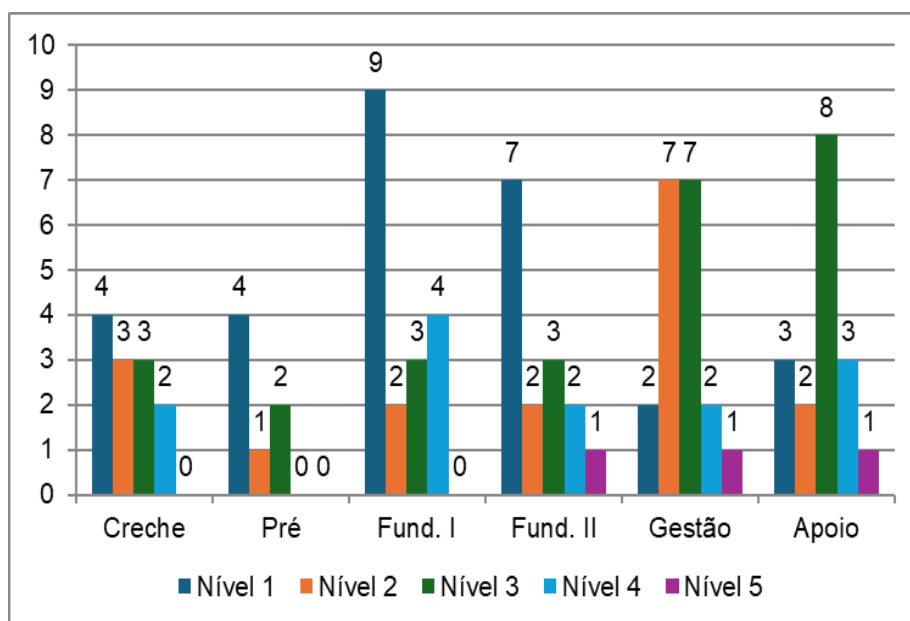
A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva simples, com contagem das frequências absolutas e observação da distribuição das respostas entre os níveis da escala. Também foi realizada uma análise comparativa entre os grupos participantes, com o objetivo de identificar em quais segmentos havia maior concentração de conhecimentos iniciais, intermediários ou avançados.

Os resultados foram interpretados à luz da perspectiva da Educação Especial Inclusiva, considerando a importância da TA e da CAA para a promoção da acessibilidade, da participação, da autonomia e da aprendizagem dos estudantes. A análise buscou, ainda, evidenciar possíveis demandas de formação continuada para os profissionais da rede municipal de ensino.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos sobre o conhecimento dos profissionais da educação acerca da TA e da CAA revelam um cenário marcado por conhecimentos predominantemente iniciais e intermediários, com baixa concentração de participantes nos níveis mais elevados da escala. Considerando que o Nível 1 corresponde à afirmação “eu domino pouco esse tema” e o Nível 5 corresponde à afirmação “eu domino totalmente o tema”, observa-se que os resultados indicam fragilidades formativas importantes no contexto investigado.

Gráfico 1 – Conhecimento dos profissionais a respeito da TA



Fonte: Produção da própria autora (2024)

No eixo da TA, participaram 87 profissionais distribuídos entre Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Gestão e Apoio. De modo geral, 46 participantes concentraram-se nos Níveis 1 e 2, o que corresponde a aproximadamente 52,3% do total. Outros 26 profissionais situaram-se no Nível 3, representando cerca de 29,5%, enquanto apenas 15 participantes declararam conhecimento nos Níveis 4 e 5, equivalendo a 18,2%. Esses dados demonstram que mais da metade dos profissionais apresenta conhecimento limitado sobre Tecnologia Assistiva, o que pode comprometer a identificação, a seleção e o uso adequado de recursos, estratégias, serviços e metodologias voltadas à promoção da autonomia, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

A análise por grupo evidencia diferenças importantes. Na Creche, os dados indicam concentração nos níveis iniciais e intermediários, com 4 profissionais no Nível 1, 3 no Nível 2 e 3 no Nível 3. Apenas 2 participantes

declararam Nível 4, e nenhum declarou Nível 5. Esse resultado sugere que, embora exista alguma aproximação com práticas de acessibilidade, ainda há pouca consolidação conceitual e prática sobre a Tecnologia Assistiva nessa etapa. Tal aspecto é preocupante, pois a Educação Infantil constitui um período fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da interação social e da participação das crianças nas atividades escolares.

Na Pré-escola, a fragilidade é ainda mais evidente, uma vez que 5 dos 7 participantes declararam conhecimento nos Níveis 1 e 2. Não houve respostas nos Níveis 4 e 5. Esse resultado revela que os profissionais dessa etapa apresentam baixo domínio sobre o tema, o que reforça a necessidade de formação continuada específica desde os primeiros anos da escolarização. A ausência de conhecimento mais aprofundado sobre TA pode limitar a capacidade dos profissionais de reconhecer barreiras e propor estratégias acessíveis para crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou necessidades complexas de comunicação.

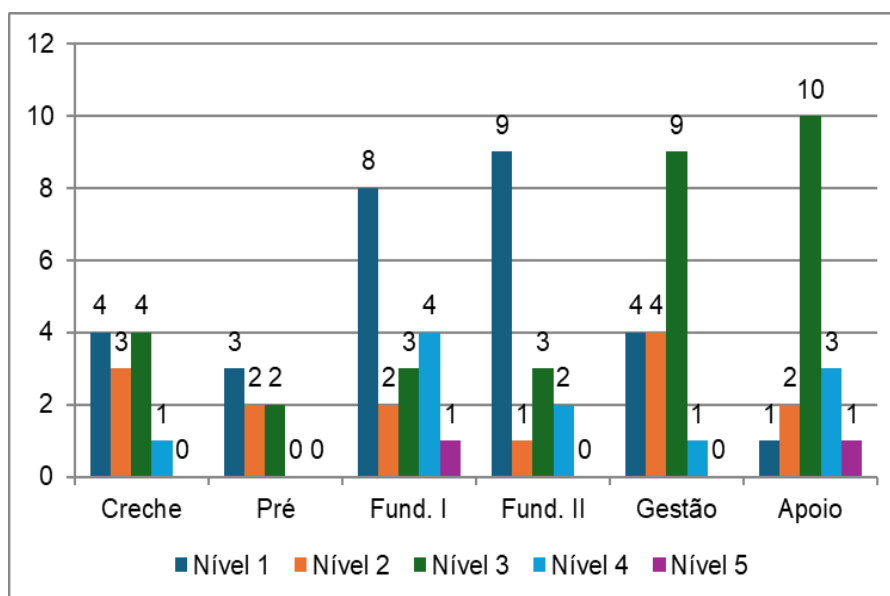
No Ensino Fundamental I, observa-se a maior concentração de respostas no Nível 1, com 9 participantes, além de 2 no Nível 2 e 3 no Nível 3. Apenas 4 profissionais declararam Nível 4, e nenhum indicou Nível 5. Esse dado merece destaque, pois os anos iniciais do Ensino Fundamental são decisivos para a alfabetização, para o desenvolvimento da linguagem escrita e para a construção de formas de participação escolar mais sistemáticas. Quando os professores alfabetizadores apresentam baixo conhecimento sobre TA, torna-se mais difícil adaptar atividades, utilizar recursos acessíveis e garantir a participação dos estudantes que necessitam de apoios específicos.

No Ensino Fundamental II, também se verifica predominância de baixos níveis de conhecimento, com 7 participantes no Nível 1 e 2 no Nível 2. Embora haja 3 profissionais no Nível 3, 2 no Nível 4 e 1 no Nível 5, os dados apontam que a maioria ainda se encontra nos níveis iniciais. Essa realidade demonstra que as dificuldades relacionadas ao domínio da TA não estão restritas à Educação Infantil ou aos anos iniciais, mas também se estendem aos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando a maior diversidade de componentes curriculares nessa etapa, torna-se essencial que os profissionais compreendam como os recursos de acessibilidade podem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma interdisciplinar.

Em contrapartida, os grupos da Gestão e do Apoio apresentaram maior concentração no Nível 3. Na Gestão, 7 profissionais declararam Nível 2, 7 Nível 3, 2 Nível 4 e 1 Nível 5. No grupo de Apoio, 8 participantes situaram-se no Nível 3, 3 no Nível 4 e 1 no Nível 5. Esses dados indicam que esses grupos demonstram maior familiaridade com a Tecnologia Assistiva, possivelmente em razão do contato mais direto com demandas de inclusão, acessibilidade, acompanhamento

pedagógico e suporte aos estudantes. Contudo, a predominância do Nível 3 evidencia que o conhecimento ainda se apresenta de forma intermediária, exigindo aprofundamento teórico, metodológico e prático.

Gráfico 2 – Conhecimento dos profissionais a respeito da CAA



Fonte: Produção da própria autora (2024)

No eixo da CAA, os resultados seguem tendência semelhante ao da TA. Participaram 87 profissionais, dos quais 43 declararam conhecimento nos Níveis 1 e 2, representando aproximadamente 49,4% do total. Outros 31 participantes situaram-se no Nível 3, o que corresponde a 35,6%, enquanto apenas 13 profissionais declararam conhecimento nos Níveis 4 e 5, totalizando cerca de 14,9%. Esses dados evidenciam que o conhecimento avançado sobre Comunicação Alternativa ainda é restrito, mesmo sendo essa uma área essencial para garantir o direito à comunicação de estudantes que não utilizam a fala oral de maneira funcional ou que apresentam dificuldades significativas na comunicação.

Na Creche, 4 profissionais declararam Nível 1, 3 Nível 2, 4 Nível 3 e apenas 1 Nível 4, sem ocorrência no Nível 5. Esse resultado revela que os profissionais apresentam uma compreensão inicial ou intermediária sobre Comunicação Alternativa. Na prática, isso pode significar que algumas estratégias, como imagens, gestos, objetos concretos e pistas visuais, até sejam utilizadas no cotidiano escolar, mas nem sempre com planejamento intencional, fundamentação teórica ou articulação com objetivos pedagógicos e comunicacionais.

Na Pré-escola, novamente se observa baixo conhecimento, com 3 participantes no Nível 1, 2 no Nível 2 e 2 no Nível 3, sem respostas nos Níveis 4 e 5. A ausência de níveis mais elevados demonstra uma lacuna formativa importante, especialmente porque a Comunicação Alternativa pode favorecer

a interação, a expressão de desejos, sentimentos, escolhas e necessidades das crianças desde a primeira infância. Quando os profissionais desconhecem essas possibilidades, estudantes com necessidades complexas de comunicação podem permanecer em situação de invisibilidade comunicativa dentro da escola.

No Ensino Fundamental I, 8 profissionais declararam Nível 1, 2 Nível 2, 3 Nível 3, 4 Nível 4 e 1 Nível 5. Embora haja alguns participantes nos níveis mais elevados, a maior concentração permanece no Nível 1. Esse dado indica que parte significativa dos profissionais que atuam diretamente com processos de alfabetização e letramento ainda possui pouco domínio sobre CAA. Tal realidade é preocupante, pois estudantes com necessidades complexas de comunicação também têm direito ao acesso à leitura, à escrita, à participação nas interações escolares e à construção do conhecimento por meio de formas alternativas e aumentativas de comunicação.

No Ensino Fundamental II, os dados apontam 9 profissionais no Nível 1, 1 no Nível 2, 3 no Nível 3 e 2 no Nível 4, sem ocorrência no Nível 5. Esse resultado demonstra forte concentração nos níveis iniciais, revelando que muitos profissionais ainda desconhecem ou conhecem pouco a CAA. Nessa etapa, a ausência de estratégias comunicacionais acessíveis pode comprometer não apenas a participação social do estudante, mas também sua aprendizagem nos diferentes componentes curriculares.

A Gestão apresentou concentração no Nível 3, com 9 participantes, mas também 4 no Nível 1 e 4 no Nível 2. Apenas 1 profissional declarou Nível 4, e nenhum indicou Nível 5. Esse resultado sugere que, embora a equipe gestora possua algum conhecimento sobre a temática, ainda há necessidade de aprofundamento para que possa orientar, acompanhar e apoiar pedagogicamente os professores na implementação da CAA. A gestão escolar ocupa papel fundamental na organização de práticas inclusivas, pois é responsável por articular formação, recursos, planejamento colaborativo, diálogo com as famílias e acompanhamento das ações desenvolvidas na escola.

O grupo de Apoio apresentou o melhor desempenho em CAA, com 10 profissionais no Nível 3, 3 no Nível 4 e 1 no Nível 5. Apenas 3 participantes situaram-se nos Níveis 1 e 2. Esse resultado indica maior aproximação desse grupo com estratégias de comunicação utilizadas no cotidiano escolar. Entretanto, a predominância do Nível 3 também demonstra que esse conhecimento ainda precisa ser ampliado para além de uma compreensão funcional ou intuitiva, avançando para uma atuação planejada, sistematizada e fundamentada em evidências.

Ao comparar os dois eixos analisados, observa-se que as médias gerais são muito próximas: aproximadamente 2,36 para TA e 2,34 para CAA. Esses valores, em uma escala de 1 a 5, indicam que o conhecimento dos profissionais

ainda se encontra abaixo de um patamar considerado satisfatório para a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas. A baixa concentração nos Níveis 4 e 5 reforça que poucos participantes se percebem com domínio aprofundado sobre os temas investigados.

Esses achados reforçam a urgência de políticas e programas de formação continuada voltados à qualificação dos profissionais da Educação Básica, especialmente no que se refere ao conhecimento técnico e prático sobre os diferentes tipos de deficiência, as necessidades complexas de comunicação e as estratégias pedagógicas inclusivas. A formação docente contínua, crítica e contextualizada é essencial para que os educadores possam lidar com a diversidade presente nas salas de aula e promover uma educação efetivamente inclusiva, conforme apontam Camaliente (2022) e Patel e Khamis-Dakwar (2024).

Nesse contexto, destaca-se o crescente interesse de pesquisadores nacionais e internacionais pela formação continuada de profissionais que atuam com estudantes da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação, especialmente quanto ao uso da TA e da CAA. Estudos de Deliberato, Gonçalves e Manzini (2024), bem como de Light, McNaughton e Caron (2019), têm analisado procedimentos metodológicos voltados à garantia do direito à comunicação, ao acesso ao conhecimento e à aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes que necessitam de formas alternativas ou aumentativas de comunicação.

A TA e a CAA articulam-se diretamente às discussões sobre Educação Especial Inclusiva, constituindo-se como eixos fundamentais para a construção de uma escola acessível a todos. Conforme discutido por Deliberato (2004, 2007, 2010, 2017) em diferentes estudos, a Comunicação Alternativa não deve ser compreendida apenas como um conjunto de recursos isolados, mas como uma área que envolve estratégias, sistemas, recursos e práticas capazes de ampliar as possibilidades de comunicação e participação dos estudantes nos diferentes contextos escolares.

Os resultados também indicam que o conhecimento sobre TA e CAA não deve permanecer restrito aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, aos cuidadores ou aos profissionais de apoio. A inclusão exige corresponsabilidade entre professores regentes, gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, famílias e demais membros da comunidade escolar. Quando apenas alguns profissionais conhecem essas estratégias, a acessibilidade tende a ocorrer de forma pontual e fragmentada, e não como parte do planejamento pedagógico coletivo.

Outro aspecto relevante é que muitos profissionais podem utilizar recursos como imagens, gestos, objetos, pranchas ou placas no cotidiano

escolar, mas sem necessariamente reconhecê-los como parte de uma abordagem sistematizada de TA ou CAA. Isso revela a existência de práticas empíricas e intuitivas, que precisam ser valorizadas como ponto de partida, mas também qualificadas por meio de formação teórica e prática. O desafio, portanto, não é apenas apresentar conceitos, mas ajudar os profissionais a compreenderem como selecionar, adaptar, planejar, aplicar e avaliar o uso desses recursos em situações reais de ensino e aprendizagem.

Os dados sugerem ainda uma distância entre o reconhecimento da importância da inclusão e o domínio efetivo de estratégias para concretizá-la. Muitos profissionais podem compreender que estudantes com deficiência necessitam de apoio, mas não sabem como organizar recursos, propor adaptações, construir materiais acessíveis ou utilizar sistemas de comunicação em sala de aula. Essa lacuna entre intenção inclusiva e prática pedagógica acessível evidencia a necessidade de formações continuadas que articulem teoria, estudo de caso, planejamento colaborativo, observação da prática e acompanhamento no contexto escolar.

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de um plano municipal de formação continuada que contemple, de forma articulada, os conceitos de TA e CAA, o conhecimento sobre necessidades complexas de comunicação, o uso de recursos de baixa e alta tecnologia, a elaboração de pranchas e materiais acessíveis, o uso de símbolos, imagens, objetos concretos, aplicativos e dispositivos, bem como a adaptação de atividades curriculares. Além disso, é necessário que a formação envolva todas as etapas da Educação Básica, com atenção especial à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I e ao Ensino Fundamental II, grupos que apresentaram maiores fragilidades nos níveis declarados.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que a TA e a CAA ainda não se encontram suficientemente consolidadas como práticas pedagógicas sistemáticas no contexto analisado. Embora alguns profissionais demonstrem familiaridade com recursos como imagens, gestos, objetos concretos, placas ou estratégias de apoio à comunicação, os dados indicam que esse conhecimento muitas vezes ocorre de forma empírica, intuitiva e pouco articulada a referenciais teóricos, metodológicos e normativos da Educação Especial Inclusiva.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade urgente de implementação de políticas e programas de formação continuada voltados à qualificação dos profissionais da Educação Básica. Tais formações devem contemplar não apenas conceitos gerais sobre deficiência, inclusão, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, mas também experiências práticas, estudos de caso, elaboração

de recursos acessíveis, planejamento colaborativo, adaptação curricular e acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar.

A formação continuada precisa envolver todos os segmentos da escola, e não apenas os profissionais do Atendimento Educacional Especializado ou de apoio. Professores regentes, gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais devem compreender que o direito à comunicação é condição fundamental para o acesso ao currículo, à interação social, à aprendizagem da leitura e da escrita e à participação plena dos estudantes nas atividades escolares.

Assim, este estudo contribui ao evidenciar demandas formativas concretas no município pesquisado e ao reforçar a importância da TA e da CAA como eixos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva, acessível e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. Os dados analisados podem subsidiar a elaboração de ações formativas municipais mais contextualizadas, contínuas e articuladas às necessidades reais das escolas, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e efetivas.

Referências

CAMALIONTE, D. de O. **Mediação pedagógica entre professoras e aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares.** 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022

DELIBERATO, D. **Aspectos teóricos e metodológicos na comunicação alternativa:** contribuições para educação especial. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.38-388

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola:** os desafios continuam. Marília: ABPEE, 2007, p. 25-36.

DELIBERATO, D. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica.** 2010. 178 f. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na Educação Infantil: instrumentos para a aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P, GONÇALVES, M. J. (org.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa.** 1ed.São Carlos: ABPEE, 2017, v. 1, p. 77-95.

DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; Manzini, E. J. (orgs). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial:** tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. Goiânia: Editora Sobama, 2024.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. **New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions.** Augmentative and Alternative Communication, v. 35, n. 1, p. 26-41, 2019.

PATEL, R.; KHAMIS-DAKWAR, R. **An AAC training program for special education teachers:** A case study of Palestinian Arab teachers in Israel. International Journal of Education and Special Education, v. 23, n. 2, p. 134-146, 2024.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR: MAPEANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS EM PESQUISAS DE INTERVENÇÃO

Shirley Goes de Oliveira Souza¹; Renata de Oliveira Grosso²; Carolina Rizzotto Schirmer³
shirley.souza.1@cp2.edu.br; renatag882@gmail.com; lead.carolina@gmail.com

¹Colégio Pedro II/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ²Colégio de Aplicação da UFRJ/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ³Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

A avaliação ocupa posição estratégica no processo educativo, pois permite acompanhar a aprendizagem, identificar necessidades de apoio e orientar o planejamento pedagógico. Mais do que verificar resultados, constitui parte integrante da ação pedagógica, favorecendo reflexões e redirecionamentos que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes (Hoffmann, 2019).

Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante do compromisso com a construção de escolas inclusivas. A diversidade de características e necessidades de apoio dos estudantes desafia modelos avaliativos homogêneos. Conforme observa Estef (2016), a avaliação de estudantes público-alvo da Educação Especial demanda atenção às condições que favorecem ou dificultam sua participação nos processos escolares. Nessa perspectiva, Estef e Glat (2021) destacam que a flexibilização das práticas avaliativas amplia as oportunidades de participação e acesso ao currículo.

A busca por processos avaliativos mais acessíveis aproxima-se dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Sebastián-Herederó (2020) ressalta a importância de oferecer diferentes possibilidades de acesso às informações, de participação nas atividades e de expressão das aprendizagens, ampliando as formas pelas quais os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos.

Entre os grupos que enfrentam barreiras nos processos avaliativos estão os estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), cujas dificuldades frequentemente estão relacionadas à expressão de respostas e conhecimentos, e não à compreensão dos conteúdos. Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se como importante recurso de acessibilidade. Deliberato (2013) destaca sua contribuição para ampliar as oportunidades de comunicação, participação e acesso às experiências educacionais de estudantes com deficiência.

Entretanto, a efetividade da CAA depende também da formação dos profissionais da educação e da constituição de parceiros de comunicação capazes

de apoiar o uso desses recursos nos diferentes contextos escolares (Schirmer *et al.*, 2024). Apesar dos avanços das pesquisas brasileiras sobre CAA, predominam estudos voltados à comunicação, à interação social e à participação em atividades pedagógicas, sendo ainda escassas as investigações sobre sua utilização em processos de avaliação da aprendizagem.

Considerando que estudantes com NCC necessitam de condições acessíveis para demonstrar seus conhecimentos, torna-se relevante compreender como os recursos e estratégias de CAA têm sido utilizados nos processos avaliativos escolares. Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: nas pesquisas brasileiras em CAA, de que maneira os recursos e estratégias têm sido utilizados para favorecer a participação de estudantes com NCC em atividades avaliativas?

Objetivo

Identificar, em pesquisas brasileiras de intervenções com o uso da CAA, de que maneira os recursos e as estratégias têm sido utilizados para favorecer a participação de estudantes com NCC em processos de avaliação da aprendizagem.

Método

A presente pesquisa consiste em uma revisão integrativa da Literatura, realizada a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A base de dados em questão foi escolhida por congregar pesquisas realizadas em diferentes universidades do Brasil, permitindo um panorama das pesquisas e produção acadêmica nacional relacionadas ao campo investigado.

Para realizar a investigação, foram processadas quatro buscas, cada uma associando o descritor "Avaliação" a um dos termos seguintes: "Comunicação Aumentativa e Alternativa" ou "Comunicação Alternativa e Ampliada" ou "Comunicação Suplementar e Alternativa" ou "Comunicação Alternativa". Em todas as buscas, os descritores utilizados foram intermediados pelo operador booleano "AND".

A pesquisa resultou em um total inicial de 64 arquivos. Na pesquisa pelos descritores "Avaliação" AND "Comunicação Alternativa", foram encontrados 34 trabalhos. A pesquisa por "Avaliação" AND "Comunicação Aumentativa e Alternativa" gerou 18 resultados. A busca por "Avaliação" AND "Comunicação Alternativa e Ampliada" resultou em 11 arquivos, enquanto os termos "Avaliação" AND "Comunicação Suplementar e Alternativa" gerou apenas 1 resultado. É relevante destacar que não foi estabelecido período inicial para a seleção, tendo sido abrangidas todas as Dissertações e Teses encontradas até o dia 08 de Junho de 2026.

Com o objetivo de facilitar a análise dos dados, foi elaborado um quadro sinóptico, cujas colunas identificavam os descritores utilizados, e as linhas relacionavam os títulos encontrados em cada pesquisa. Após preenchimento, teve início o processo de seleção dos textos a serem avaliados. Foram lidos título, resumo e palavras-chave, e assim identificados os que permaneceriam ou seriam excluídos da pesquisa. A cada trabalho, era identificado e registrado o critério de exclusão no qual se encaixava o texto.

Inicialmente, foram excluídos os trabalhos repetidos. Na sequência, aqueles que não possuíam divulgação autorizada. Foram excluídos ainda os trabalhos que tinham como objetivo principal apresentar o desenvolvimento, produção, avaliação, validação de recursos, instrumentos, sistemas, materiais e estratégias de intervenção, sem, contudo, implementar em contexto escolar, por profissionais da educação. Foram excluídos aqueles aplicados em contextos de saúde ou familiares, além daqueles que não apresentavam intervenção relacionada a propostas pedagógicas. Na sequência, foram excluídos os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil, além daqueles sem relação com a temática da CAA. Para os textos que atendiam a mais de um critério de exclusão, aplicou-se o primeiro deles como justificativa para o descarte, considerando a ordem acima descrita.

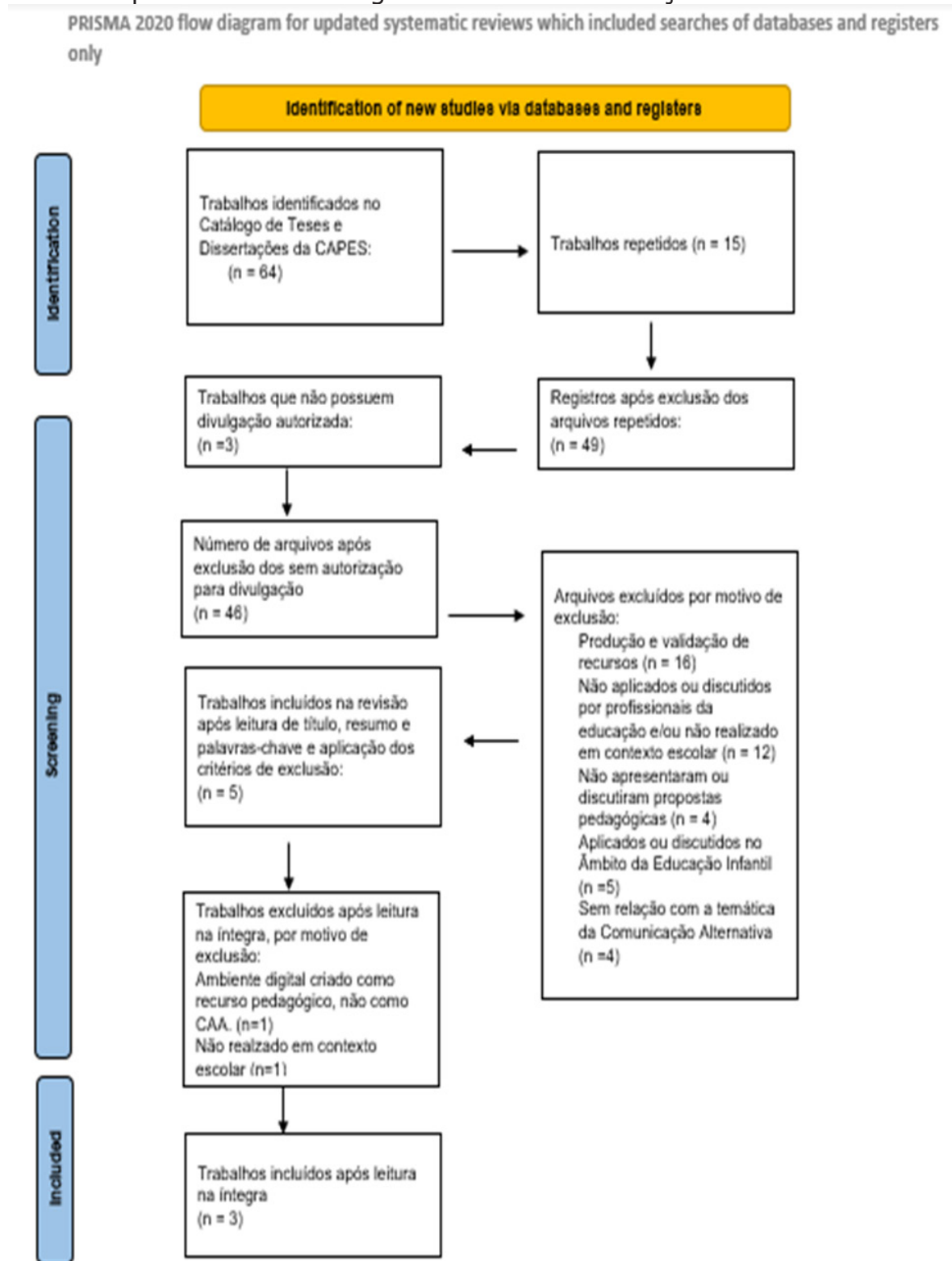
É importante ressaltar que os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil foram excluídos em razão das especificidades que caracterizam os processos avaliativos nessa etapa da educação básica. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação ocorre prioritariamente por meio da observação, documentação pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, não se configurando como avaliação da aprendizagem escolar nos moldes adotados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar o uso da CAA em atividades avaliativas relacionadas aos conhecimentos escolares, optou-se por restringir a análise aos estudos desenvolvidos em etapas de ensino nas quais os processos avaliativos estão mais diretamente vinculados à verificação e demonstração das aprendizagens curriculares.

Aplicados os critérios de exclusão, foram identificados os trabalhos elegíveis para análise. Investigações relatando intervenções ocorridas em espaços escolares, com o uso da CAA, realizadas por professores da Educação Básica, em escolas regulares ou especiais, implementados no Ensino Fundamental, Médio ou Educação de jovens e adultos foram incluídos na investigação. Dessa forma, procedeu-se à leitura e análise de 5 trabalhos.

Após leitura dos textos completos, foram eliminados dois. Um não foi realizado em contexto escolar e outro buscou elaborar e implementar um recurso digital, cujo uso limitou-se ao pedagógico, sendo descaracterizado como

CAA. Assim, o *corpus* final de análise foi composto por três trabalhos (duas dissertações e uma tese), conforme detalhado no fluxograma a seguir:

Figura 1 - Fluxograma Prisma. Apresenta as etapas de análise dos arquivos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021).

Resultados e discussões

Foram identificados três trabalhos, cujos objetivos, resultados e usos avaliativos da CAA estão descritos a seguir.

Sampaio (2019) buscou avaliar os efeitos do uso de recursos de CAA com símbolos táteis sobre a comunicação de estudantes com deficiência múltipla, além de investigar os efeitos da autoscopia na efetivação da formação continuada de professores.

Para tal, a autora propõe uma intervenção junto a 2 estudantes (um menino e uma menina) e suas respectivas docentes. O estudo aconteceu em 2 escolas municipais do Rio de Janeiro, sendo uma especial e outra de ensino regular, com uma classe especial.

A formação continuada objetivou, entre outros aspectos, favorecer a expressão e comunicação dos estudantes, elevar a autonomia, possibilitar a tomada de decisão, ampliar a capacidade de interação social e promover a livre iniciativa na realização de tarefas diárias. Essas funções conectam-se diretamente aos processos avaliativos, na medida em que oferecem suporte em propostas que demandam respostas mais diretas.

O trabalho evidencia a importância tanto do uso de símbolos táteis na promoção da comunicação e participação dos estudantes nas aulas e atividades propostas, quanto os efeitos positivos da autoscopia sobre a reflexão e prática docente, revelando essa estratégia como de fato efetiva na formação continuada. A identificação do aumento do tempo de participação e engajamento dos participantes, assim como expressão de satisfação foram observados e sinalizados pelas professoras e pesquisadora, indicando aspectos importantes favorecidos pelo uso dos recursos.

Na investigação, observa-se o uso dos recursos táteis para expressão de desejos, interesses e necessidades, identificação e organização de rotinas, sinalização de ações como brincar, estudar e ouvir histórias, além de marcação ou identificação de tempos, lugares e pessoas. Foi ainda utilizado um cartão para a realização de uma atividade de identificação de letras do alfabeto, tendo sido relatado seu uso para identificação da letra B. O próprio formato dos cartões foi pensado a partir das formas geométricas, apresentando potencial de trabalho desse conteúdo.

Sob a ótica dos objetivos desta pesquisa, observou-se que os recursos são utilizados para avaliar os conhecimentos acerca das pessoas que atuam na escola, avaliar a habilidade de responder às orientações e comandos dados pela professora, assim como avaliar os conhecimentos sobre os significados dos próprios símbolos. Com relação aos conteúdos, os cartões são utilizados para avaliar os conhecimentos sobre os dias da semana e as atividades realizadas no dia anterior.

Embora o desenho metodológico de Sampaio (2019) não tenha priorizado uma discussão teórica ou orientações formais voltadas aos processos avaliativos, essa dimensão emergiu de maneira orgânica nas práticas relatadas, fato especialmente observado no relato referente à atuação de uma das professoras participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, a avaliação não se apresenta como um procedimento estanque ou uma medida quantitativa pontual, mas atende a uma necessidade latente de se configurar como um dos aspectos integrantes de todo o processo de construção da aprendizagem, como afirmam Glat, Estef e Borges (2026).

Em contrapartida, práticas avaliativas que poderiam ter sido favorecidas pelo uso dos símbolos táteis não foram exploradas, como no caso de uma atividade realizada com instrumentos musicais. Nesse caso, a docente questiona o estudante a respeito do nome do instrumento que ele segurava, porém não oferece o recurso para a resposta. Esse fato revela a necessidade de planejamentos que considerem o uso dos recursos de CAA em todas as etapas do processo de ensino, incluindo a avaliação dos conhecimentos e aprendizagens, uma vez que o desempenho avaliativo do estudante tem estrita relação com as condições a ele oferecidas, como afirma Estef (2018).

Além disso, cabe ressaltar que o processo de avaliação das próprias práticas, realizado pelas professoras, possibilitou também uma avaliação do processo dos estudantes participantes, na medida em que avaliação não consiste apenas no uso de estratégias formais, objetivas e pontuais. Assim, segundo Estef (2018, p. 32), “as avaliações realizadas com alunos com deficiência são ações pedagógicas investigativas, processuais e formativas que direcionam a novas práticas, com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem...”.

Lima (2022) apresenta em sua pesquisa o objetivo de investigar possibilidades de uso da Tecnologia Assistiva no enfrentamento a dificuldades vivenciadas por indivíduos com Paralisia Cerebral em seu processo de escolarização. A autora apresenta a intervenção realizada junto a um estudante de 36 anos de idade, matriculado na educação básica de uma escola especial. Para tal, apresenta recursos como o aplicativo *Expressia*, o computador associado a um teclado inteligente multifuncional, um acionador de piscadelas, e um óculos com acionador de piscadelas.

A pesquisadora propõe o uso de Tecnologia Assistiva para trabalhar conteúdos de diversas áreas de conhecimento. Em Língua Portuguesa são trabalhados o reconhecimento do próprio nome e do alfabeto, sequência de ideias, produção textual e o gênero textual Conto. Em Matemática são trabalhados números, sequências e medidas de tempo. Em Geografia, bandeiras e países. São elaboradas, ainda, formas de o estudante comunicar seus sentimentos no dia.

Os relatos da autora evidenciam barreiras físicas e desconfortos motores associados ao uso dos recursos de CAA, preterindo um aprofundamento acerca dos recursos pedagógicos. Ainda assim, observa-se o uso das Tecnologias Assistivas para a realização de atividades de estimulação do raciocínio, exploração, treinamento e fixação de conteúdos. O uso avaliativo não é declarado, mas compreendendo a avaliação como um processo formativo, processual e contínuo (Hoffmann, 2003), depreende-se que cada atividade de fixação e estimulação cognitiva trazia em si a possibilidade intrínseca de avaliar a aprendizagem. Essa dinâmica, inclusive, fica subentendida na fala da autora, ao citar as facilidades e os desafios relatados pelo estudante participante frente aos conteúdos curriculares trabalhados. Os relatos operam como um diagnóstico de seus saberes e necessidades pedagógicas, embora essa dimensão não tenha sido explorada pela autora.

Guthierrez (2022), realizando dois estudos complementares, apresenta como objetivos a verificação, por meio da autoscopia, dos efeitos de um curso de formação continuada sobre o desempenho pedagógico de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como análise dos efeitos do uso da CAA na comunicação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Participaram da pesquisa 2 professoras de AEE e dois estudantes, um do 1º ano do Ensino Fundamental, outro do 3º ano do Ensino Fundamental. Todas as ações da linha de base e intervenção foram realizadas na sala de aula regular.

Os cartões foram utilizados para comunicação de interesses e desejos dos estudantes, como solicitar ida ao banheiro, água ou lanche, organização de rotina e também na mediação de atividades pedagógicas. Foram ainda utilizados em uma atividade de identificação dos nomes dos estudantes da turma, assim como em uma proposta sobre os bichos do jardim, na qual a professora solicitava ao estudante o cartão referente a cada animal.

Destaca-se, na pesquisa de Guthierrez (2022), um dos diálogos estabelecidos entre uma professora e a pesquisadora, no qual a docente manifestou insegurança quanto ao nível de alfabetização do estudante. Frente a essa demanda, a pesquisadora sugeriu o uso da CAA como ferramenta diagnóstica de leitura.

Embora o estudo em questão não se debruce sobre a temática da avaliação ou propostas avaliativas desenvolvidas com o uso dos cartões, esse uso fica expresso nas práticas relatadas e a possibilidade de ampliação expressa nas conversas entre pesquisadora e professora, quando a primeira sugere algumas ações, incluindo o uso do cartão para verificar, por exemplo, a aprendizagem em leitura de um dos estudantes participantes da pesquisa. Desse modo, embora o estudo não se debruce sobre procedimentos avaliativos,

o uso dos cartões em situações formais de identificação das aprendizagens, assim como a potencialidade avaliativa da CAA, é explicitamente reconhecido no campo prático, por meio das propostas realizadas pela docente, e discursivo, por meio das orientações de mediação pedagógica propostas pela pesquisadora.

Conclusão

A presente investigação teve como objetivo identificar, entre pesquisas nacionais, como os recursos de CAA têm sido utilizados para avaliar as aprendizagens escolares de estudantes com NCC na Educação Básica. A análise dos trabalhos selecionados — duas dissertações e uma tese — revelou a necessidade de mais pesquisas na área. Observou-se que a CAA costuma ser empregada para a socialização dos alunos, expressão de desejos imediatos, realização de atividades pedagógicas e organização de rotinas ou comportamentos. No entanto, é preciso que as investigações adentrem sua aplicação planejada, sistemática e intencional voltada à avaliação formal dos conteúdos curriculares.

Nos casos analisados, ficou demonstrado o potencial avaliativo das estratégias, materiais e recursos de CAA, tanto em etapas diagnósticas quanto processuais. Nesse sentido, o estudo de Sampaio (2019) apresentou práticas docentes que buscaram identificar aprendizados relacionados a noções temporais e letramento por meio de cartões táteis, embora também tenha apontado episódios em que a ferramenta poderia ter sido melhor aproveitada para favorecer respostas. Já na pesquisa de Lima (2022), destaca-se a possibilidade (embora não efetivada) do uso para diagnosticar conhecimentos sedimentados, o que teria auxiliado o planejamento de ações pedagógicas subsequentes. Em Gutierrez (2022), constata-se a dimensão avaliativa por meio das propostas realizadas pela docente, como na identificação dos bichos do jardim. Nesse mesmo trabalho, entretanto, notou-se uma oportunidade não explorada da CAA para identificar as habilidades de leitura do estudante participante.

Diante do exposto, confirma-se o grande valor dessas ferramentas para a avaliação, assim como o seu subaproveitamento para este fim. A partir disso, identifica-se a necessidade de planejamento e de reflexões acerca de estratégias que favoreçam o uso da CAA em todas as etapas avaliativas da prática pedagógica.

Referências

- DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e de participação do aluno com deficiência. *In*: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2013. p. 112-125.
- ESTEF, Suzanli; GLAT, Rosana. Flexibilização curricular e avaliação da aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0185, p. 345-362, 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 30 jun. 2026.
- ESTEF, Suzanli. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 205, p. 23-34, 2018.
- ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli; BORGES, Maria Carolina. Práticas pedagógicas para acessibilidade na avaliação: o desempenho escolar de alunos com necessidades especiais na escola básica. **Revista Apae Ciência**, v. 25, n. 1, p. 60-72, 2026.
- GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal Y. **Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 155 p.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Mediação, 2019.
- LIMA, Leila Pereira de Oliveira. **Tecnologia na educação: O uso do teclado multifuncional no processo ensino-aprendizagem da pessoa com paralisia cerebral**. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Maringá, Presidente Prudente, 2022.
- PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. BMJ, London, v. 372, n. 71, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71.
- SAMPAIO, Vilma Gomes. **Comunicação Alternativa com Símbolos táteis: favorecendo a comunicação do aluno com múltipla deficiência sensorial**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto *et al.* Comunicação alternativa e aumentativa na escola: formação de professores e parceiros de comunicação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-22, 2024. Disponível em: ufsm.br. Acesso em: 30 jun. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: doi.org. Acesso em: 30 jun. 2026.

Apoio: (Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento - 001)

PERFIL DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO NA 9ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Vanessa Lomboni Trindade Lagôa¹; Carolina Rizzotto Schirmer²
vanessalomboni@gmail.com, ead.carolina@gmail.com

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ/ProPEd; ² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ/ProPEd

Introdução

Entre os estudantes público da Educação Especial, aqueles com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) apresentam demandas específicas que exigem respostas pedagógicas apropriadas. As NCC referem-se a condições de origem física, sensorial, neurológica ou do desenvolvimento que limitam ou impedem significativamente o uso da fala como meio funcional de comunicação (Beukelman; Light, 2020), impactando diretamente os processos de interação, aprendizagem e participação escolar.

Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), entendida como um conjunto de recursos, estratégias e tecnologias que ampliam ou substituem a fala quando esta é insuficiente, constitui um recurso essencial para a inclusão comunicacional desses estudantes (Von Tetzchner; Martinsen, 2000). Sua utilização no contexto escolar não se restringe ao uso de dispositivos ou materiais, mas envolve a construção de práticas pedagógicas intencionais que reconheçam e legitimem diferentes formas de comunicação, favorecendo a participação ativa dos estudantes nas interações cotidianas. Contudo, sua efetividade depende de formação docente contínua e de mediações pedagógicas sistemáticas e contextualizadas (Deliberato, 2017; Schirmer, 2018), o que ainda representa um desafio nas redes de ensino.

Apesar dos avanços legais recentes como a Lei nº 15.249/2025, que reconhece o direito ao acesso à CAA, e o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ainda se observa um desalinhamento entre o marco normativo e sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse cenário, a análise do perfil dos estudantes com NCC em recortes territoriais das redes públicas de ensino ainda é pouco explorada na literatura, evidenciando uma importante lacuna na área. Estudos apontam a ausência de dados sistematizados sobre esse público (Nunes; Schirmer, 2017; Schirmer, 2018), o que dificulta o planejamento de políticas públicas, a organização dos serviços educacionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes. Assim, reforça-se a necessidade de diagnósticos localizados que subsidiem a atuação das redes de ensino e contribuam para o fortalecimento de políticas de inclusão comunicacional.

Objetivo

Analisar o perfil dos estudantes com NCC matriculados nas escolas com Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da 9ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro, com foco na diversidade diagnóstica e nos indicadores de NCC identificados pelas professoras de AEE.

Método

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado e adotou a abordagem de métodos mistos, com ênfase qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. A pesquisa foi desenvolvida nas 76 escolas da 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro que possuíam Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ativas no período investigado.

Foram utilizados dois instrumentos complementares: um questionário on-line, respondido por 78 professoras, e entrevistas semiestruturadas realizadas com 26 participantes. O questionário foi elaborado com base no instrumento validado por Monteiro e Santos (2020), enquanto as entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos, gravadas e posteriormente transcritas.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), sendo posteriormente triangulados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ (Parecer nº 7.668.116) e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Resultados e Discussão

Os dados revelam a presença expressiva e diversificada de estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) em todas as etapas da educação básica, desde a creche até os Anos Finais do Ensino Fundamental, incluindo adultos matriculados em classes especiais. Observou-se maior concentração de estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora a presença de estudantes com NCC em diferentes etapas evidencie que as demandas comunicativas perpassam toda a trajetória escolar, requerendo estratégias de apoio contínuas.

Em relação ao perfil dos estudantes, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi o diagnóstico mais frequente, identificado em 94,9% das respostas. Entretanto, os dados evidenciam importante diversidade diagnóstica, incluindo paralisia cerebral, deficiência intelectual, deficiência múltipla, síndrome de Down, síndrome de Rett, microcefalia, hidrocefalia e deficiência visual, muitas vezes associadas ao próprio TEA. Esses resultados corroboram Borges e Lourenço (2023), ao evidenciarem a heterogeneidade do público com NCC e a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante.

Os indicadores comunicativos revelaram elevada demanda por suporte especializado: 84,6% das professoras atendem estudantes sem comunicação oral funcional; 71,8% identificam estudantes com repertório verbal inferior a 20 palavras compreensíveis; e 93,6% acompanham estudantes com dificuldades para expressar necessidades, solicitar objetos ou relatar acontecimentos. Além disso, 71,8% das participantes relataram que seus estudantes utilizam expressões faciais, gestos e linguagem corporal como principais formas de comunicação, reforçando a importância do reconhecimento e da ampliação dessas formas expressivas por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), conforme defendem Von Tetzchner e Martinsen (2000).

Apesar da elevada demanda comunicativa identificada, apenas 29,5% das professoras relataram utilizar a CAA de forma efetiva e sistematizada, evidenciando a necessidade de ampliar ações de formação continuada e suporte institucional para a implementação dessas práticas na rede.

Conclusão

Esta pesquisa oferece o primeiro mapeamento sistematizado dos estudantes com NCC em um recorte territorial específico da rede municipal do Rio de Janeiro, gerando dados até então inexistentes para a 9ª CRE. Os resultados confirmam que esses estudantes estão presentes em todas as etapas da educação básica, com diversidade diagnóstica ampla, e que suas demandas comunicativas não têm recebido resposta pedagógica proporcional por ausência de formação sistemática e suporte institucional.

A dissociação entre a identificação das NCC (84,6%) e o uso efetivo da CAA (29,5%) aponta para uma lacuna estrutural que demanda resposta urgente por parte dos sistemas de ensino. Os dados desta pesquisa fornecem base empírica para o planejamento de ações formativas e de políticas de acessibilidade comunicacional alinhadas à Lei nº 15.249/2025 e ao Decreto nº 12.686/2025.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. **Augmentative & alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020.

BITTENCOURT, Igor G. et al. Comunicação aumentativa e alternativa no contexto escolar brasileiro: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, 2024.

BORGES, Wanessa Ferreira; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Dispõe sobre a instalação de sistemas de CAA em espaços públicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2025.

DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009.

MONTEIRO, Ana Paula H.; SANTOS, Mônica T. C. T. **Instrumento de avaliação de práticas pedagógicas em comunicação alternativa**. São Paulo: Memnon, 2020.

NUNES, Leila R. O. P. et al. **A comunicação aumentativa e alternativa no contexto escolar**. Marília: ABPEE, 2021.

SANTOS, Mônica T. C. T.; MASSARO, Dafne. **Comunicação aumentativa e alternativa na escola**. São Paulo: Memnon, 2025.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 205, p. 42–51, 2018.

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

Apoio Capes

DO ACESSO À PARTICIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Veronica Leal de Moura¹; Benedita Leidiane de Lima²
mouramoura22leal@gmail.com; leidianenita458@gmail.com

¹ Professora de Educação Especial, do quadro da SEEC/RN

² Professora de Educação Especial Intérprete de Libras, do quadro da SEEC/RN

Introdução

A educação inclusiva constitui um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No âmbito das políticas educacionais, 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 (Lei nº 13.146/2015) reforçam a necessidade de assegurar não apenas o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, mas também sua participação efetiva nos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, destaca-se o papel do Professor da Educação Especial, profissional responsável por colaborar na identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, propor estratégias de acessibilidade curricular e atuar de forma articulada com os professores do ensino regular. No âmbito da rede estadual do Rio Grande do Norte, a institucionalização desse cargo representa um avanço nas políticas de inclusão, ao reconhecer a importância de um profissional especializado para o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Entre os instrumentos que subsidiam essa atuação, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) destaca-se por possibilitar a definição de objetivos, estratégias e recursos alinhados às singularidades dos estudantes. Conforme defendem Glat e Pletsch (2012), o planejamento individualizado favorece a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, enquanto Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão exige transformações nas práticas escolares para garantir a participação de todos os alunos.

Nesse contexto, o presente estudo analisa as contribuições do PEI, elaborado e acompanhado pelo Professor da Educação Especial, para o processo de inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no

ensino regular, promovendo adaptações curriculares, mediações e estratégias que favoreçam sua permanência e desenvolvimento no ensino regular.

Levando em consideração essa conjuntura supracitada, a consolidação da educação inclusiva representa um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da Educação Especial. Entretanto, assegurar o acesso à escola não implica, necessariamente, garantir condições efetivas de participação e aprendizagem. Com isto, este estudo busca refletir sobre as contribuições do PEI para a construção de práticas inclusivas centradas nas singularidades do aluno e no fortalecimento de sua participação nas atividades escolares.

Objetivo

Analisar as contribuições do Planejamento Educacional Individualizado – PEI, elaborado e acompanhado pelo Professor da Educação Especial, para a promoção da participação, da aprendizagem e da inclusão efetiva de um estudante com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular.

Método

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza descritiva, desenvolvido a partir de um relato de experiência no contexto da Educação Especial. Os dados foram obtidos por meio da análise de registros pedagógicos, observações sistemáticas e atividades desenvolvidas com um estudante com TEA acompanhado em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. O processo de investigação concentrou-se na implementação do Planejamento Educacional Individualizado e nas estratégias pedagógicas construídas para favorecer a participação do estudante.

Resultados Preliminares

Os registros analisados evidenciaram que a utilização do PEI contribuiu para uma organização mais sistemática das intervenções pedagógicas, possibilitando a definição de objetivos individualizados e estratégias compatíveis com as necessidades do estudante. Observou-se ampliação da participação nas atividades propostas, previsão de antecedentes que dificultam a permanência da concentração nas atividades e no espaço de sala de aula. Os resultados reforçam a compreensão de que a inclusão escolar demanda ações planejadas que ultrapassem a simples matrícula do estudante no ensino regular. Nesse sentido, o PEI mostrou-se um importante instrumento de articulação entre as demandas individuais do aluno e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, corroborando estudos que defendem a flexibilização curricular e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados também evidenciam a relevância da atuação do Professor da Educação Especial como mediador do processo inclusivo do estudante com Necessidades Educacionais Específicas – NEE. A elaboração e o acompanhamento sistemático do PEI possibilitaram o alinhamento entre as necessidades específicas do estudante e as práticas desenvolvidas na sala de aula comum, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e significativas. Tal atuação reforça a importância desse profissional na efetivação das políticas de inclusão, contribuindo para que o estudante não apenas tenha acesso à escola, mas participe efetivamente do processo de aprendizagem e convivência escolar.

Conclusões preliminares

Os resultados preliminares indicam que o Planejamento Educacional Individualizado – PEI constitui uma ferramenta relevante para a promoção da inclusão escolar de estudantes com TEA, favorecendo não apenas o acesso ao currículo, mas também sua participação efetiva nos processos de aprendizagem. A experiência analisada evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na observação das singularidades do estudante e na definição de objetivos individualizados podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem efetiva respeitando as particularidades e potencialidades do estudante. Assim, o estudo em questão, reafirma a necessidade de fortalecer a cultura do planejamento colaborativo entre o Professor titular e o Professor da Educação Especial em favor da educação inclusiva e efetiva como compromisso permanente da Escola contemporânea.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 322**, de 11 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura; Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos. **Edital nº 001/2015** – Concurso Público para Provimento de Cargos do Magistério Público Estadual, incluindo o cargo de Professor de Educação Especial. Natal: SEEC/SEARH, 2015.

SILVA, Linda Carter Souza da; SILVA, Marianna Medeiros da; GOMES, Alessandra de Araújo Gonçalves. Os professores de Educação Especial no estado do Rio Grande do Norte: um olhar sobre o trabalho colaborativo e a inclusão escolar. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 25, n. 1, 2025.

A MODELAGEM EM VÍDEO COMO PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO GRAFOMOTOR E DE UM ALUNO COM TEA NÍVEL 3 DE SUPORTE: UM ESTUDO DE CASO

Sarana Rayane Lima da Cruz¹; Nadiane Maria da Silva Tibúrcio Freitas²
saranaraiane@gmail.com; nadiane.maria@gmail.com

¹Professora da educação Especial da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte;

²Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por especificidades persistentes na comunicação social, interação social e padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023). Por sua natureza heterogênea, o espectro engloba desde indivíduos com maior autonomia até aqueles que demandam apoio substancial, como é o caso do nível 3 de suporte. Contudo, a realidade escolar revela um distanciamento entre as políticas de inclusão e a prática pedagógica, marcado pelo sentimento de despreparo dos professores. Conforme aponta Mantoan (2015), a escassez de formação específica e o desconhecimento de abordagens direcionadas geram insegurança profissional e criam lacunas que comprometem diretamente o progresso acadêmico dos alunos que necessitam de alto nível de suporte.

Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar as pesquisas sobre as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) na educação especial. Conforme apontam Nunes e Schmidt (2019), as PBE consistem em intervenções fundamentadas em pesquisas científicas rigorosas que visam garantir resultados efetivos aos estudantes, fortalecendo políticas inclusivas e promovendo uma educação equitativa e de qualidade para o público com TEA (Cook; Odom, 2013). No escopo dessas práticas, a Modelagem em Vídeo (MV) emerge como uma estratégia de eficácia comprovada por sua capacidade de oferecer previsibilidade e controle de variáveis (National Autism Center, 2015). Fundamentada na aprendizagem observacional, a técnica utiliza estímulos visuais estruturados para demonstrar comportamentos e tarefas-alvo (Rodrigues; Almeida, 2017), alinhando-se diretamente às especificidades de processamento de aprendizagem desse público.

Contudo, embora a eficácia da Modelagem em Vídeo seja amplamente documentada para o ensino de habilidades sociais e da vida diária, a investigação de

seus efeitos sobre componentes refinados da escrita acadêmica, especificamente nos eixos motor e ortográfico, ainda se mostra escassa na literatura em indivíduos com nível 3 de suporte. A partir disso, delinea-se o problema desta pesquisa: como uma intervenção baseada em Modelagem em Vídeo (MV), enquanto prática baseada em evidências, impacta o desenvolvimento de habilidades grafomotoras de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível 3 de suporte?

Com o intuito de responder a essa questão, este estudo tem como objetivo analisar o impacto de uma intervenção em Modelagem em Vídeo (MV), enquanto Prática Baseada em Evidências, no desenvolvimento de habilidades grafomotoras de um aluno com TEA com nível 3 de suporte. Tendo como lócus uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, localizada no município de Natal, adota-se como percurso metodológico uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, configurando-se o delineamento como um estudo de caso. A relevância desta investigação reside na transposição da evidência científica para o chão da escola pública. O estudo demonstra que estratégias estruturadas de baixo custo são capazes de impulsionar a aprendizagem e a autonomia escrita de alunos com TEA, servindo como um guia prático para a práxis na Educação Especial.

Objetivo

Analisar o impacto de uma intervenção em Modelagem em Vídeo (MV) enquanto prática baseada em evidências no desenvolvimento de habilidades grafomotoras e na incidência da escrita de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível 3 de suporte.

Método

Este estudo debruça-se em uma abordagem qualitativa de investigação, voltada à compreensão aprofundada de fenômenos sociais e das nuances comportamentais que envolvem a experiência humana (Gil, 2010). No contexto desta pesquisa, tal abordagem justifica-se pela necessidade de analisar minuciosamente as respostas e o engajamento de um aluno com TEA nível 3 de suporte frente a uma intervenção pedagógica mediada por tecnologia assistiva. No que tange aos objetivos e procedimentos, a pesquisa configura-se como um estudo de caso exploratório (Gil, 2010), delineamento essencial diante da escassez de literatura nacional que articule o uso MV ao desenvolvimento grafomotor de estudantes com alto nível de suporte, permitindo o mapeamento pormenorizado das variáveis envolvidas nesse processo sob um olhar pedagógico individualizado.

No que se refere aos seus objetivos e procedimentos, a pesquisa configura-se como um estudo de caso exploratório, delineamento essencial

diante da escassez de literatura nacional que articule o uso da Modelagem em Vídeo (MV) à intervenção grafomotora de estudantes com TEA nível 3 de suporte (Gil, 2010). Esse desenho metodológico justifica-se pela singularidade do participante, demandando um olhar pedagógico individualizado para mapear as variáveis da técnica e analisar seu impacto em habilidades específicas de escrita. No âmbito ético, a investigação foi viabilizada mediante a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) pelos responsáveis, utilizando-se nomes fictícios para assegurar o sigilo e preservar a identidade dos envolvidos. A seguir, são detalhados os participantes, o lócus, os materiais e as etapas que estruturaram o estudo.

Participantes

O estudo contou com dois participantes principais: o aluno e a professora de Educação Especial. João, de 13 anos, possui diagnóstico de TEA nível 3 de suporte e está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. A triagem inicial com pais e educadores revelou que o estudante não utiliza comunicação verbal funcional nem escrita estruturada, manifestando estereotípias motoras, baixa atenção sustentada, inflexibilidade cognitiva e episódios de agressividade por frustração, além de acentuada aversão ao uso de lápis e papel. A intervenção foi conduzida por Glória, professora de 29 anos, graduada em Pedagogia e especialista em Educação Inclusiva, que atuou diretamente na sala regular oferecendo suporte pedagógico contínuo ao aluno.

Local

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada no município de Natal, durante os meses de agosto e setembro de 2024.

Variáveis

O estudo estruturou-se a partir de duas variáveis principais: a variável independente, definida pela MV mediante produções audiovisuais curtas que antecipavam a execução das tarefas para garantir previsibilidade ao aluno; e a variável dependente, caracterizada pelo desempenho do estudante nas atividades de escrita, especificamente na grafia do próprio nome, e pelo seu nível de receptividade e engajamento frente às propostas pedagógicas.

Materiais e Instrumentos

Os recursos materiais utilizados compreenderam um smartphone para gravação, um notebook para exibição dos vídeos ao participante, jogos pedagógicos e atividades estruturadas focadas no traçado de letras e na escrita.

Como instrumentos de coleta de dados, adotou-se o diário de campo, destinado ao registro descritivo das observações diárias, e um roteiro de entrevista semiestruturada aplicado à professora regente, investigando as dinâmicas de alfabetização, o comportamento e a aceitação do aluno em relação às tarefas escritas.

Etapas de Investigação

O estudo foi desenvolvido em 3 fases. Na primeira fase realizou-se entrevista com a professora e observações do educando pré- intervenção em sala de aula. A segunda fase foi de introdução da modelagem em vídeo na rotina do aluno e a última fase foi de análise dos dados observados antes, durante e pós-intervenção.

Resultados e Discussão

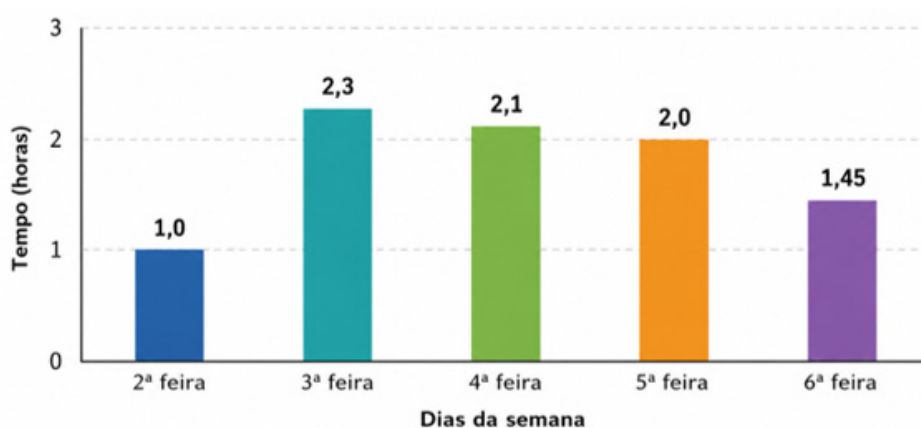
Na entrevista inicial conduzida com a professora da Educação Especial, constatou-se que João apresentava um tempo reduzido de permanência em sala de aula e manifestava comportamentos disruptivos de alta intensidade sempre que incentivado ao manejo do lápis. Um aspecto crítico evidenciado no relato da docente foi a aversão do estudante a qualquer atividade que demandasse o registro escrito. Adicionalmente, a educadora relatou que João demonstrava engajamento satisfatório apenas em atividades de caráter predominantemente sensorial e lúdico, tais como o manuseio de massa de modelar, pintura a guache, exploração de caixas de areia e colagens.

Em contrapartida, a oferta de propostas pedagógicas mais elaboradas ou tradicionais desencadearam crises de oposição, caracterizadas por episódios de heteroagressividade (chutes e puxões de cabelo) direcionados à educadora e aos pares. Esse quadro inicial de recusa e desregulação reflete as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais em estudantes com TEA quando expostos a metodologias que não atendem às suas especificidades. Essa realidade está em consonância com o que Mantoan (2015) afirma ao dizer que a verdadeira inclusão escolar exige a desconstrução de práticas pedagógicas rígidas e padronizadas. Segundo a autora, quando a escola insiste em métodos inflexíveis que não atendem às especificidades de aprendizagem do aluno, ela acaba por evidenciar a deficiência ao invés de promover as habilidades em potencial do aluno, gerando barreiras excludentes.

Com base nesses dados, foi iniciada a fase de observação em sala de aula durante o mês de agosto, cumprindo uma carga horária de 20 horas semanais (4 horas diárias). Na primeira semana de observação, os registros revelaram que o tempo médio em que o aluno permaneceu em sala de aula foi aproximadamente 8 horas, o que representa somente 40% de toda a carga horária

disponível. Devido à sua inquietude e crises de agressividade manifestadas nos 60% do tempo restante, o aluno precisava ser retirado da classe pela professora da Educação Especial. Nesses períodos, a profissional o conduzia a espaços alternativos como o pátio, a biblioteca e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), utilizando esses ambientes como recurso para acalmá-lo e diminuir as crises de agressividade. Os registros dessa permanência diária são evidenciados na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Tempo de permanência de João em sala de aula antes da introdução a modelagem (primeira semana)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Na segunda semana de observação, o foco direcionou-se especificamente para a análise do comportamento de João diante das atividades que contemplavam a escrita. Com isso, a turma do 5º ano desenvolveu um total de 13 atividades estruturadas que privilegiavam o registro gráfico (como o tracejado de letras cursivas e o preenchimento do nome), enquanto João executou apenas 3 delas, correspondendo a um aproveitamento de somente 23% das tarefas propostas. Os registros em diário de campo constatarem que a rejeição do estudante se estendia a qualquer proposta pedagógica que envolvesse códigos alfabéticos ou numéricos; mesmo em situações em que não se exigia a escrita, a aversão resultava em episódios que o aluno rasgava ou amassava o papel. Os dados demonstraram que, mediante a insistência da professora para a execução da tarefa, a agressividade de João acentuava-se consideravelmente.

Intervenção com a Modelagem em Vídeo

Diante desse cenário, desenhou-se a intervenção por meio da Modelagem em Vídeo (MV). O uso dessa ferramenta encontra respaldo direto na Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura (1977, p. 22), a qual preconiza que

[...] a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma idéia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação.

Desse modo, a imitação do comportamento do outro é indispensável para aprender algo novo, e a transposição desse modelo para o formato digital surge como alternativa para viabilizar a aquisição, manutenção e generalização de comportamentos-alvo no contexto educacional (Rodrigues; Almeida, 2017), apresentando resultados consistentes no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, acadêmicas e funcionais em estudantes com TEA (Bellini; Akullian, 2007; Delano, 2007 e Wong et al., 2015).

Assim, a MV foi introduzida na rotina de João na segunda semana da investigação. O procedimento consistia em expor o estudante, via notebook, a um vídeo curto previamente estruturado cuja tarefa em tela era idêntica à atividade impressa que lhe seria entregue em seguida. Essa estratégia atende aos critérios do National Autism Center (2015) de previsibilidade e controle de variáveis, elementos que reduzem a sobrecarga sensorial em indivíduos com TEA e facilitam a transição para a atividade física. Na primeira realização, após assistir ao vídeo duas vezes, João direcionou a atenção sustentada ao notebook e, ao comando verbal “Agora é sua vez”, apresentou uma resposta inédita: estendeu a mão à docente e permitiu o suporte físico em seu pulso para manusear o lápis com engrossador. Esse comportamento está em consonância com a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1977), provando que a informação codificada visualmente serviu como guia seguro para a ação motora, superando a aversão ao papel observada inicialmente.

Nas semanas seguintes, a professora tentou substituir a MV pela demonstração presencial, porém sem sucesso, o que a levou a restabelecer o suporte digital em todas as tarefas de escrita. Como apontam Rodrigues e Almeida (2017), o modelo que introduz nuances de interação social podem ser ansiogênicas, enquanto o vídeo garante a estabilidade necessária para a aquisição e generalização de comportamentos-alvo.

Para estabelecer uma ordem comparativa, a última semana de setembro foi selecionada para analisar a evolução do engajamento do aluno após a intervenção. O confronto entre os períodos demonstra uma mudança expressiva na disposição e na produtividade de João frente às tarefas propostas, revelando um comportamento distinto do observado no início do estudo, conforme exposto na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Comparação das atividades de cunho escrito realizadas pela turma do 5º ano e por João após a Intervenção

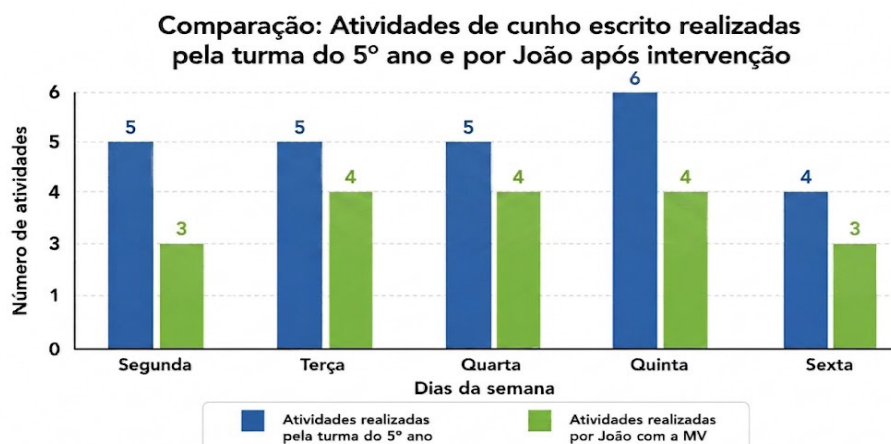


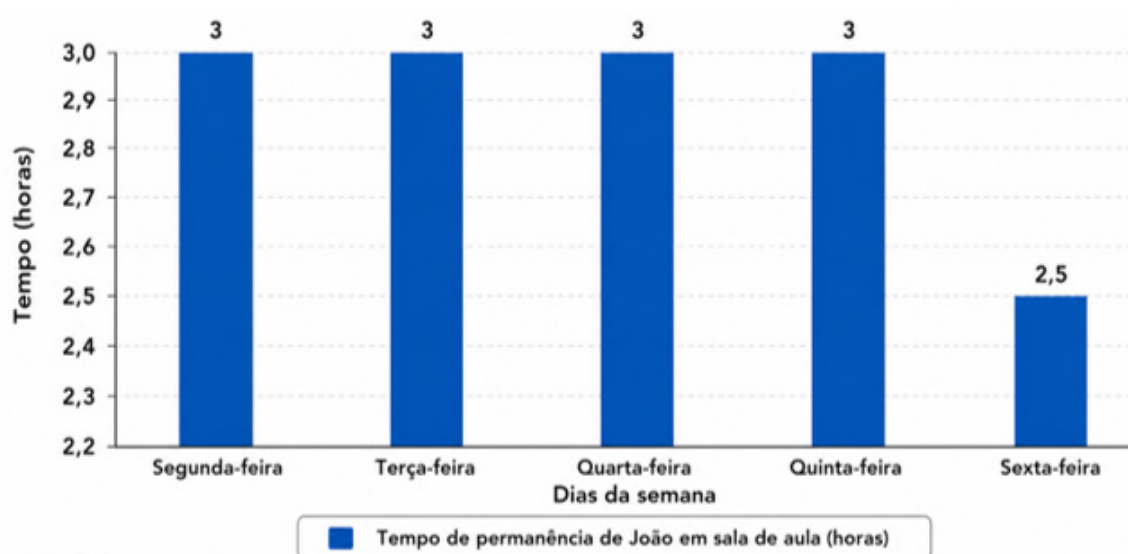
Figura 3. Comparação das atividades de cunho escrito realizadas pela turma do 5º ano e por João após intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

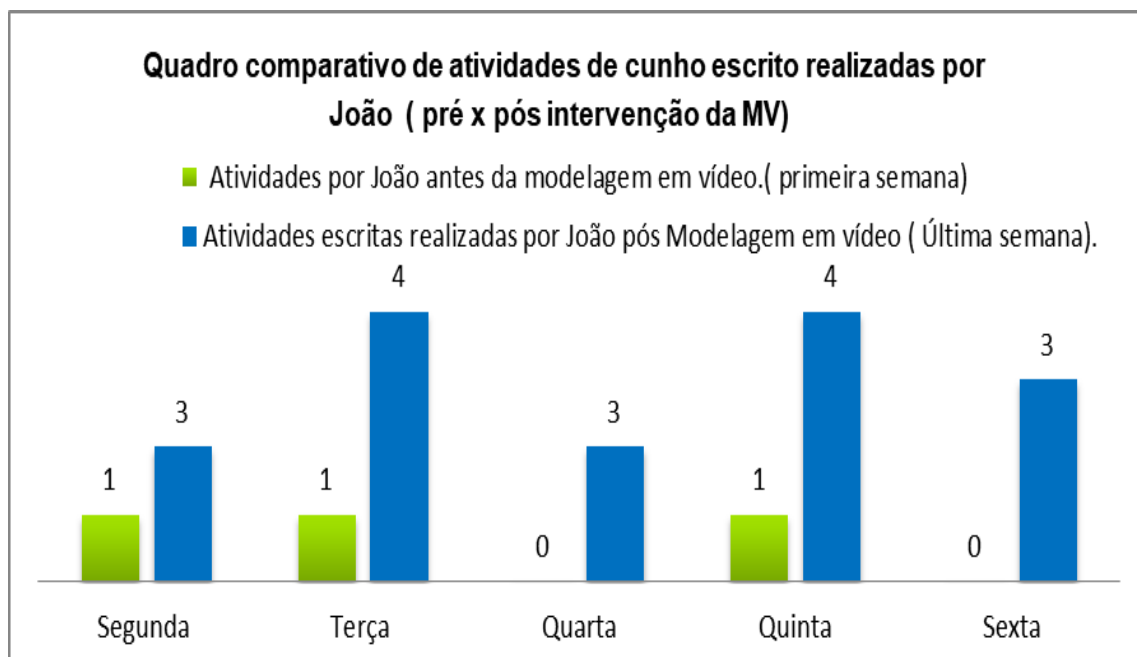
Nesta última semana, portanto, João demonstrou um avanço expressivo ao executar 18 das 25 atividades escritas propostas à turma, alcançando uma taxa de participação de 72%. Esse engajamento refletiu-se diretamente em sua permanência na sala de aula regular, que saltou de 8 horas semanais antes da realização da MV para 14,5 horas na última semana, o que representa o cumprimento de 72,5% das 20h de carga horária letiva disponível, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Tempo em horas de permanência de João em sala de aula durante a semana



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Figura 4 – Comparação das atividades de cunho escrito realizadas por João



Fonte: Diário de campo da pesquisa (2024).

A análise do diário de campo, sintetizada na Figura 4, revela o contraste no comportamento do participante: antes da MV, João realizava apenas uma atividade escrita diária sob episódios de forte recusa e desregulação; após a intervenção, passou a cumprir até quatro tarefas por dia. Essa mudança qualitativa demonstra que a Modelagem em Vídeo mitigou os comportamentos de esquiva e favoreceu a prontidão e o engajamento do aluno.

Conclusão

Os resultados deste estudo evidenciam que a MV constitui uma prática pedagógica eficaz para promover a aprendizagem de alunos com TEA, uma vez que oferece instruções visuais claras, favorece a compreensão das atividades e possibilita a repetição das informações sempre que necessário com o controle de variáveis. Além disso, a utilização desse recurso contribuiu para aumentar a incidência da escrita, o engajamento e a autonomia do aluno durante as atividades e tempo em sala de aula.

Outro aspecto relevante observado é a acessibilidade da MV como ferramenta educacional. Trata-se de uma estratégia de fácil realização, que pode ser utilizada por professores em diferentes contextos escolares, sem a necessidade de recursos complexos ou de alto custo. Dessa forma, seu uso representa uma alternativa viável para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. O desfecho desta investigação corrobora para mitigar barreiras pedagógicas e ampliar a atenção sustentada no TEA com alto nível de suporte. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre essa

estratégia em diferentes contextos e com um número maior de participantes, a fim de aprofundar o conhecimento sobre seus benefícios e possibilidades de aplicação.

Referências

ALMEIDA, Maria Amélia. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, out./dez. 2017.

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

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BELLINI, Scott; AKULLIAN, Jennifer. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. **Exceptional Children**, v. 73, n. 3, p. 264-287, 2007.

COOK, Bryan G.; ODOM, Samuel L. Evidence-based practices and implementation science in special education. **Exceptional Children**, v. 79, n. 2, p. 135-144, 2013.

DELANO, Monica E. *Video modeling interventions for individuals with autism*. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 1, p. 33-42, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NATIONAL AUTISM CENTER. **Evidence-Based Practice Autism in the Schools**: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. 2. ed. Randolph, Massachusetts: National Autism Center, 2011.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, 2019.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, out./dez. 2017.

WONG, Connie *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder**: a comprehensive review. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2015.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E RECURSOS MULTISSENSÓRIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

André Lucas Holanda de Azevedo, Ingrid Caroline Cavalcante Soares, Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto

andre.holanda@nei.ufrn.br; ingrid.soares.124@nei.ufrn.br; rivaldobevenuto@nei.ufrn.br

Núcleo de Educação da Infância - NEI-CaP/UFRN

Introdução

A educação inclusiva tem como princípio o reconhecimento da diversidade humana e a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Nessa perspectiva, a escola é convocada a reorganizar suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas para assegurar a participação efetiva de cada sujeito nos processos educacionais (Mantoan, 2015; Mendes, 2006).

No contexto da escolarização de crianças com deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), a adaptação curricular assume papel fundamental na construção de experiências de aprendizagem acessíveis e significativas. Mais do que simplificar conteúdos, a adaptação curricular implica flexibilizar estratégias, recursos, tempos e formas de participação, considerando as singularidades dos estudantes e seus modos de aprender (Mendes, 2006).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos sujeitos mais experientes. Para Vygotsky (1997), a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo papel da escola criar condições para que a criança amplie suas possibilidades de participação e construção de conhecimentos. Nesse sentido, recursos concretos, experiências sensoriais e práticas colaborativas podem favorecer a apropriação de conceitos matemáticos que, frequentemente, apresentam elevado grau de abstração.

A multissensorialidade constitui importante estratégia pedagógica para a promoção da acessibilidade curricular. Ao mobilizar diferentes sentidos e formas de interação com os objetos de conhecimento, possibilita que os estudantes construam significados a partir de experiências táteis, visuais, corporais e manipulativas, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e participação (Oliveira Neto, 2024). No ensino da Matemática, essa abordagem pode contribuir

para a compreensão de conceitos abstratos por meio da experimentação concreta e da exploração de materiais acessíveis.

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN), envolvendo adaptações curriculares e recursos multissensoriais no ensino de operações matemáticas para uma criança com baixa visão e Transtorno do Espectro Autista. A experiência evidencia possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam aprendizagem, participação e valorização das singularidades no contexto escolar.

Objetivo

Relatar e analisar uma experiência de adaptação curricular associada ao uso de recursos multissensoriais no ensino de subtração e multiplicação para uma criança com baixa visão e Transtorno do Espectro Autista, evidenciando suas contribuições para a aprendizagem matemática, participação escolar e inclusão.

Os objetivos do trabalho pedagógico realizado tomam como princípio: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10).

Método

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido no contexto de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O trabalho foi mediado por dois professores pedagogos e uma bolsista de apoio técnico, graduanda em Pedagogia. A proposta foi elaborada a partir da identificação das necessidades educacionais específicas de uma criança com baixa visão e TEA, considerando suas formas de interação, interesses e potencialidades.

As intervenções pedagógicas foram planejadas em articulação com os objetivos curriculares da turma e fundamentadas em princípios da educação inclusiva e da flexibilização curricular. Para o ensino dos conceitos de subtração e multiplicação foram utilizados recursos concretos e lúdicos, incluindo peças de dama, cartas do jogo UNO, blocos do Jenga, ábaco e material dourado. Os materiais foram selecionados por apresentarem características visuais, táteis e manipulativas capazes de favorecer a compreensão dos conteúdos matemáticos.

Durante as atividades, foram realizados registros pedagógicos sistemáticos, observação participante e acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança, permitindo analisar aspectos relacionados à aprendizagem, à comunicação, à interação social e ao envolvimento com as propostas.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que o uso de recursos multissensoriais favoreceu significativamente a participação da criança nas atividades matemáticas. A manipulação dos materiais concretos possibilitou a construção gradual dos conceitos trabalhados, permitindo que as operações fossem compreendidas por meio de experiências concretas antes da abstração simbólica.

No trabalho com multiplicação, observou-se a compreensão da operação como adição de parcelas iguais, bem como o reconhecimento dos conceitos de multiplicando, multiplicador e produto a partir das situações propostas. Os recursos utilizados favoreceram a organização do pensamento matemático e a resolução de problemas de forma mais autônoma.

Além dos avanços relacionados à aprendizagem, verificou-se ampliação da participação social da criança durante as atividades coletivas. Embora apresentasse oralização seletiva em diferentes situações do cotidiano escolar, o caráter lúdico das propostas contribuiu para o aumento das interações com colegas e professores, fortalecendo vínculos e ampliando as oportunidades de comunicação. Nesse processo, consideramos a afirmação de Oliveira Neto (2022, p. 90) quando diz que é fundamental compreender que garantir a flexibilização curricular não significa limitar a aprendizagem do estudante, distanciando-o do grupo, mas sim considerar suas especificidades e modos de aprender no planejamento pedagógico da turma.

Figura 1 - Mini-história do livro produzido pelos professores da criança, que documenta o trabalho pedagógico realizado nas diversas áreas do conhecimento, em destaque, o componente de Matemática



Foto: Arquivo institucional da turma - 2025.

Cores, formas, números, objetos empilháveis e materiais manipuláveis despertavam grande interesse na criança, revelando a matemática como um campo de descobertas, exploração e significado. Por meio de jogos, cartas, regras e diferentes recursos concretos, foram construídas oportunidades de aprendizagem que favoreceram a compreensão de conceitos matemáticos de forma contextualizada e acessível. Gradualmente, observou-se o avanço na realização de operações de multiplicação e divisão, evidenciando a apropriação dos conhecimentos trabalhados e o desenvolvimento de maior autonomia na resolução das atividades. Além dos aspectos cognitivos, a experiência também contribuiu para ampliar as interações entre pares e os vínculos estabelecidos no

contexto escolar, demonstrando o potencial dos recursos lúdicos e multissensoriais na promoção da participação e da aprendizagem significativa.

Os resultados corroboram estudos que defendem a adaptação curricular como estratégia indispensável à construção de práticas inclusivas e evidenciam o potencial da multissensorialidade como elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Ao considerar diferentes formas de percepção e expressão, as atividades possibilitaram a construção de um ambiente mais acessível, acolhedor e significativo para a criança.

Conclusão

A experiência demonstrou que a adaptação curricular associada ao uso de recursos multissensoriais constitui uma estratégia potente para promover a aprendizagem matemática de estudantes com baixa visão e Transtorno do Espectro Autista. Os resultados indicam avanços na compreensão dos conteúdos, no engajamento nas atividades e nas interações sociais, evidenciando que práticas pedagógicas acessíveis favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a participação efetiva dos estudantes na vida escolar. Conclui-se que a construção de ambientes educativos inclusivos requer planejamento, flexibilidade e valorização das singularidades dos sujeitos, reafirmando o papel do professor como mediador de experiências que promovam equidade e aprendizagem para todos.

Referências

BRASIL. **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 – DF, 2008. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: construindo um novo conceito de educação. **Revista Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 7-18, 2006.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN): Editoraifrn, 2022.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Arte contemporânea, corpo e experiência multissensorial**: diálogos inclusivos na formação de professores das infâncias. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SILVA, Eliane Nunes da. Multissensorialidade e ensino inclusivo: práticas pedagógicas com crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Obras escolhidas. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

ALÉM DO SILÊNCIO: A INVISIBILIDADE DA LÍNGUA DE SINAIS NAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS NO BRASIL

Mariana Moraes de Queiroz
mariana.queiroz@prof.edu.natal.rn.gov.br

Professora bilíngue de surdos da Educação Básica, Natal

Introdução

A educação inclusiva é um direito humano e uma política social. No Brasil, a inclusão de pessoas surdas na educação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito aos processos de avaliação realizados em português. Apesar de algumas leis importantes, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio oficial de comunicação, e a Lei nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso na educação (BRASIL, 2005), ainda não atende as expectativas de inclusão. Como resultado, muitos estudantes surdos enfrentam barreiras que limitam as suas oportunidades.

A educação brasileira por ser pautada pelo paradigma ouvinte, ignora a LIBRAS como primeira língua e fundamento educacional dos alunos surdos, e com isso,

[...] as experiências não significativas com a língua portuguesa na escola, desenvolvidas por métodos de ensino inapropriados, que ignoraram a sua condição de aprendiz de segunda língua, não permitiram aos surdos se apropriar da escrita de forma efetiva e significativa, nos últimos cinquenta anos. (Fernandes, 2007, p. 10).

As metodologias de ensino desenvolvidas pela escola ignoraram a condição de aprendiz de segunda língua do aluno surdo, não permitindo sua apropriação significativa da escrita em português. Isso desconsidera as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, refletindo-se na incapacidade de muitos estudantes surdos em interpretar textos ou responder questões de forma equivalente aos ouvintes.

A necessidade da adoção de estratégias didático-pedagógicas nas metodologias de ensino e a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem da criança surda, temas ainda intocados no contexto escolar, necessitam sair da obscuridade e ganhar espaço nos debates e reuniões de professores e pedagogos (Fernandes, 2007, p. 6).

A aplicação de avaliações em Língua Portuguesa, sem adaptação adequada, penaliza os surdos por falhas estruturais do próprio sistema educacional, perpetuando a exclusão e a desigualdade.

Objetivo

Levando em consideração o exposto, a questão deste trabalho baseia-se na pergunta: Como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em provas acadêmicas relacionadas a avaliações e atividades, pode proporcionar igualdade de status aos

alunos surdos na educação brasileira e até mesmo facilitar barreiras visualmente culturais? A importância deste questionamento vem de leis importantes como a Lei de Diretrizes e Normas Educacionais Nacionais (LDB - Lei nº 9.394/1996), que prevê que a Educação nacional tenha estabelecido uma base permanente; a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que

[...] refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior. (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67);

E o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que prevê a inclusão de Libras na formação de professores e nos espaços educacionais. Mais recentemente, a Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021) introduziu a modalidade de Educação Bilíngue para Surdos na LDB, promovendo a importância de práticas bilíngues (LIBRAS e Língua Portuguesa).

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo é examinar a negligência da língua de sinais nas avaliações e como as lacunas educacionais afetam as mesmas características dos surdos em provas organizadas em português. Especificamente, busca-se investigar de que maneira a exclusão da LIBRAS como ferramenta central de aprendizado, aliada à educação deficitária oferecida aos surdos, compromete seu desempenho em avaliações educacionais, e propor adaptações pedagógicas e avaliativas que considerem a LIBRAS como base para a aprendizagem e a avaliação dos surdos.

Dado o exposto, este trabalho visa conscientizar sobre as barreiras que os alunos surdos enfrentam nas provas e exames educacionais, demonstrando a importância da inclusão efetiva da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como ferramenta de promoção da igualdade. Além disso, visa contribuir com o campo da educação bilíngue, propondo ideias e estratégias que apoiem programas educacionais mais inclusivos, garantindo que os surdos no contexto brasileiro aproveitem plenamente seus direitos educacionais.

Método

Para este trabalho, foi adotada uma abordagem exploratória e qualitativa. Como técnica principal, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que conforme Boccato (2006, p. 266) consiste na

resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Esse método possibilitou compreender os fundamentos teóricos e o contexto sócio-histórico das atividades educativas para surdos, incluindo leis como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, além da literatura acadêmica

sobre bilinguismo e inclusão escolar.

Além disso, foram abordadas ferramentas utilizadas pela comunidade Surda, a fim de compreender solidamente as dificuldades enfrentadas pelos Surdos nas avaliações da Língua Portuguesa e no seu processo de aprendizagem. Esses métodos simples e interativos nos permitiram coletar dados interpretativos sobre a abordagem do nosso projeto, que envolveu a análise de documentos legais e publicações científicas, como BNCC e PCN para Educação Especial.

As opções metodológicas escolhidas justificam-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve questões culturais, linguísticas e pedagógicas. A abordagem qualitativa foi essencial para capturar as nuances das experiências dos surdos no sistema educacional brasileiro, e segundo Silva (2010, p. 6), *"Ela aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento"*, enquanto a pesquisa bibliográfica e proporcionou uma base sólida para a análise crítica das práticas avaliativas atuais e suas consequências para a inclusão escolar.

Resultados e Discussão

Ao longo da história, a abordagem educacional para surdos transitou por diferentes paradigmas: oralismo, que priorizava a fala e desconsiderava a língua de sinais; comunicação total, que buscava integrar múltiplos métodos de comunicação sem priorizar a identidade surda; e bilinguismo, que reconhece a Libras como primeira língua do surdo e o Português como segunda língua. A evolução para o bilinguismo é resultado das lutas da comunidade surda, culminando em marcos legais como a Lei de Libras e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que garantem o direito à comunicação e educação na língua própria da comunidade surda.

Estes conceitos têm um impacto direto na perspectiva cultural e na identidade das pessoas surdas, com base nas experiências visuais e sociais e no reconhecimento da LIBRAS como um aspecto importante de sua identidade. Uma boa cooperação deve ter em conta estas leis e a língua, mas a prática educativa não encontrou um equilíbrio entre a lei e a sua implementação. A Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021) enfatiza a educação bilíngue como um direito dos surdos, forma professores bilíngues e elabora currículos que respeitam as línguas únicas dos alunos.

Já o Referencial Curricular Nacional (RCN) e as Normas Curriculares Nacionais (PCN) para a educação especial continuam válidos na sua aplicação, especialmente para a avaliação de alunos surdos. No que diz respeito aos PCN's, o que é ponderado sobre a avaliação para o surdo é o seguinte:

Para alunos com deficiência auditiva

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente; (BRASIL, 1998, p. 46).

A avaliação dos alunos com deficiência deve ser feita de forma regular e sistemática, utilizando diferentes métodos e ferramentas, atentando para o desenvolvimento dos alunos, contabilizando a sua aprendizagem, relacionamento, comunicação e pensamento. As avaliações devem ser adaptadas e devem ser utilizadas ferramentas para permitir que os alunos participem no processo de avaliação e forneçam feedback significativo. O processo de avaliação dos alunos surdos permanece o mesmo dos alunos ouvintes.

A inclusão educacional de surdos no Brasil envolve uma série de desafios linguísticos e cognitivos que precisam ser abordados com maior sensibilidade e compreensão por parte das instituições de ensino. O principal obstáculo está na forma como os surdos se relacionam com a língua portuguesa, que é a língua de avaliação adotada pelo sistema educacional, e na inadequação dos métodos de ensino que não consideram a realidade bilíngue dos alunos surdos.

Para o aluno surdo, as atividades oferecidas pelas escolas regulares apresentam características complexas, visto que a comunicação entre professor e aluno ocorre, predominantemente pela linguagem oral. A inexistência de práticas pedagógicas adequadas colabora para validar preconceitos e comportamentos excludentes em relação a essa população (Rabelo; Carvalho; Ribeiro, 2015, p. 1356-1357).

A dificuldade de escrita em português, embora evidente, não se limita a um simples problema de vocabulário ou gramática; ela está profundamente enraizada nas diferenças estruturais e cognitivas entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a língua materna dos surdos, e o português, uma língua oral e auditiva. Esse aspecto exige uma análise detalhada sobre o processo de ensino e avaliação, levando em consideração as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Os surdos enfrentam dificuldades significativas ao serem avaliados exclusivamente pelo português escrito, pois essa língua não corresponde à forma como pensam ou processam o mundo. A LIBRAS, sendo uma língua visual e espacial, tem uma estrutura gramatical e cognitiva que é distinta da do português. Isso implica que, ao tentar escrever em português, os surdos precisam realizar uma “tradução” mental, transformando conceitos visuais e espaciais de LIBRAS em uma estrutura linear e fonética. Esse processo não é automático e demanda um grande esforço cognitivo, resultando frequentemente em textos que não refletem adequadamente seus pensamentos.

Na educação, a avaliação do desempenho escolar do aluno, por si só já é um tema complexo, quando pensamos em uma educação especializada envolvendo o aluno surdo torna-se mais complexo ainda, pois muitos dos métodos avaliativos são elaborados por professores ouvintes, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem são diferentes para o aluno surdo, não levando em consideração as especificidades do aluno (Mahl; Ribas, 2013, p. 585).

Essa dificuldade de escrever em português não se limita a mudanças de palavras ou erros gramaticais, ela mostra uma grande mudança. Sendo o português uma língua oral e auditiva, e a LIBRAS uma língua visual, os surdos têm que converter o conteúdo das diferentes línguas para uma língua que não corresponda às informações que lhes são concernentes. Isto é especialmente verdade para relatos de pessoas surdas que têm dificuldade em escrever em português, como podemos ver a seguir o de uma mulher surda com 40 anos de idade:

Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim, é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas (Perlin *apud* Skliar, 1998, p. 57).

O problema fica ainda mais sério porque os métodos de ensino nas escolas, em muitos casos, ignoram completamente o bilinguismo dos alunos surdos. É como se eles fossem tratados como falantes nativos de português, sem levar em conta as diferenças enormes entre LIBRAS e a língua portuguesa.

O que falta é uma abordagem pedagógica que realmente respeite a forma como esses estudantes pensam e processam a linguagem. Sem isso, o que vemos é mais fracasso escolar e alunos desmotivados, visto que em muitas escolas, LIBRAS ainda não é valorizada como a principal língua de ensino. Já o português é ensinado de um jeito direto, como se fosse natural para os surdos, o que simplesmente não funciona (Faria; Cavalcante, 2010).

O resultado é que muitos alunos cometem erros comuns na escrita, como esquecer artigos, confundir preposições e ter dificuldade com a concordância. Mas esses erros não são por falta de capacidade ou esforço—o problema está nos métodos de ensino, que não atendem às necessidades deles. Para os surdos, escrever em português é uma tarefa difícil e desgastante porque precisam “forçar” seus pensamentos a caberem numa lógica linguística que não reflete como enxergam e organizam o mundo.

Depender apenas da escrita em português para as avaliações escolares pode acabar sendo uma enorme desvantagem para os alunos surdos, pois a tradução mental da LIBRAS para o português não é automática. Isso significa que muitos alunos enfrentam dificuldades nos exames e obtêm resultados que ficam aquém das expectativas, e na pior das hipóteses, cria a falsa crença de que os alunos não conseguem aprender. Isto está longe de ser verdade. Fernandes (2007) realizou um estudo sobre problemas de escrita enfrentados por pessoas

surdas e apontou algumas fragilidades no processo:

Quadro 1 - Síntese das dificuldades na escrita pelos alunos surdos

Aspectos da língua portuguesa e conhecimentos envolvidos.	Características da escrita dos surdos
Ortografia	Troca de letras: Devido à memorização visual das palavras, os alunos podem trocar letras de posição. Acentuação: Dificuldade em identificar a sílaba tônica e proceder à acentuação correta.
Pontuação	Uso inadequado: A pontuação está diretamente vinculada à oralidade, dificultando a incorporação das regras pelos surdos.
Artigos	Omissão ou uso inadequado: Os artigos são frequentemente omitidos ou utilizados de forma inadequada.
Elementos de Ligação	Preposições, conjunções e pronomes relativos: Uso inadequado ou ausência desses elementos, inexistentes em LIBRAS.
Concordância Nominal	Gênero e número: Em LIBRAS, a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais, o que gera dificuldades na escrita em português.
Concordância Verbal	Flexão de tempo, modo e pessoa: A flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade, com tendência a escrever verbos na forma infinitiva ou com flexões inadequadas.
Verbos de Ligação	Omissão frequente: Verbos como SER, ESTAR e FICAR são frequentemente omitidos, resultando em construções atípicas.
Organização Sintática	Ordem das palavras: Inversões na ordem convencional do português (Sujeito-Verbo-Objeto) devido à interferência da estrutura gramatical da LIBRAS.
Negações	Posição do advérbio “não”: Em LIBRAS, a negação pode ocorrer após o verbo, o que se reflete na escrita em português.

Fonte: Fernandes, 2007 (grifo nosso).

Pode-se constatar que essa abordagem, além de ineficaz é injusta, pelo fato de que não reconhece a singularidade linguística dos surdos em uma produção escrita. A produção textual que avalia a escrita do surdo, deve partir do princípio da língua a qual é utilizada por esse, no caso a língua de sinais, pois é por meio dessa que se tem a base para a construção de seu conhecimento e de sua comunicação.

A inadequação das metodologias avaliativas adotadas pelo sistema de ensino em relação aos surdos, tende a reforçar a exclusão tanto escolar, quanto social, uma vez que ao não atingirem os resultados esperados pela escola, são invalidados também pela sociedade. Em relação a isso, o Decreto Federal 5626/2005 (BRASIL, 2005), que reconhece a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, dispõe que as escolas adotem abordagens que considerem tanto a LIBRAS quanto o português para o processo de ensino do surdo. Todavia, na prática, muitas instituições ainda falham em aplicar esses princípios de forma efetiva.

Cabe à escola, face à autonomia que a Lei lhe oferece, ressignificar as formas e procedimentos a serem utilizados na avaliação de aprendizagem dos alunos. É preciso, porém, que haja parceria entre os educadores,

especialistas, direção, enfim, de todos os envolvidos no processo, tendo em vista os objetivos de sua proposta pedagógica, bem como as suas características e a de seus alunos – no caso, os surdos –, para que se promova uma aprendizagem de qualidade (Siqueira, 2006, p. 27).

A partir desses apontamentos, entende-se que a avaliação deve ser adaptada para mensurar a produção escrita em português, ao mesmo tempo que valide a produção também em LIBRAS, utilizando ferramentas tecnológicas como vídeos para compreender as habilidades linguísticas desses alunos. Essa concepção de avaliação, seria uma aliada ao desenvolvimento educacional desses indivíduos, pois permite que demonstrem suas capacidades, a fim de que se compreenda seus processos cognitivos de uma forma fiável.

É necessário desenvolver um modelo de ensino que respeite as diferenças linguísticas, ou seja, um método de ensino bilíngue tendo a LIBRAS como principal língua para os surdos. Além disso, os métodos de avaliação devem ser reformulados para incluir produção escrita em português e demonstração de LIBRAS para que os alunos surdos possam ser devidamente avaliados (Sacristán; Gómez, *apud* Barreira, 1999, p. 27).

A implementação de tecnologias assistivas, como softwares de tradução automática para LIBRAS e plataformas digitais acessíveis, pode também ser um recurso importante para garantir que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo curricular de maneira eficaz. Lima (2020, p. 6) nos mostra quais tecnologias podem ser implementadas e incentivadas para uso desses alunos:

TDD (equipamento de telecomunicação para surdos trata-se de um aparelho que conectado ao telefone, transforma as frases ditas pelo o interlocutor em mensagens escritas):

Rybená Programa gratuito, instalado em telefone celulares:

SMS:

Closed Caption ou legenda oculta é um sistema de transmissão de legendas podem ser reproduzidos para uma TV que possua função para tal:

Videoconferência:

ProDeaf :

Livros digitais:

Tblets e Smartphones:

Hand Talk aplicativo de celular: [...] (Lima, 2020, p. 6)

A adoção dessas metodologias e tecnologias deve ser vista como uma prioridade nas políticas educacionais para surdos, garantindo uma educação mais inclusiva e justa. Além disso, a inclusão educacional não é apenas uma questão técnica, mas também uma oportunidade de emancipação. Como exposto nos PCN, a educação deve promover respeito às diferenças e garantir condições de aprendizagem adaptadas. Para os surdos, isso implica no fortalecimento da identidade e na valorização de suas culturas.

Conclusão

A problemática que envolve a inclusão escolar de alunos surdos não se limita apenas a dificuldade de aprendizagem ou ao domínio da língua portuguesa, mas envolve questões cognitivas e culturais profundas que exigem

uma compreensão mais abrangente e transformadora do sistema educacional. O principal obstáculo enfrentado pelos surdos no ambiente escolar, ainda consiste na forma como a língua portuguesa é ensinada, e não obstante, como é posta enquanto critério de avaliação.

A imposição do português como língua de avaliação para o educando surdo, resulta em uma desconexão entre o modo como os surdos percebem e processam o mundo e o que é exigido nas avaliações escolares. Ao tentarem expressar seus pensamentos em português, os surdos precisam realizar uma complexa “tradução” mental, que demanda grande esforço cognitivo e frequentemente não reflete de forma fiel suas ideias e conhecimentos.

Essa dificuldade, no entanto, não deve ser interpretada como uma limitação dos surdos, mas como um reflexo de uma estrutura educacional inadequada que não leva em consideração a singularidade da língua e do processo cognitivo dos alunos surdos. Os erros frequentemente encontrados nas produções textuais dos surdos, como a omissão de artigos, troca de preposições e falhas na concordância verbal, não são indicativos de falta de inteligência ou empenho, mas de uma inadequação metodológica que não leva em conta a língua materna desses indivíduos.

A prática de avaliar exclusivamente pela produção escrita em português é uma das maiores barreiras à inclusão dos surdos, pois desconsidera sua estrutura linguística e cognitiva, e é nesse contexto que emerge a necessidade de reformular essas práticas para considerar a realidade linguística dos alunos surdos, reconhecendo a LIBRAS como uma língua legítima e plena para a expressão de suas ideias.

Nesse sentido, uma opção benéfica seria a utilização de tecnologias assistivas, como plataformas bilíngues e ferramentas que possibilitem a tradução de conteúdo para LIBRAS, pode ser um recurso eficaz para garantir que os surdos tenham acesso pleno e igualitário ao conteúdo escolar. A utilização de videoprovas, a tradução de redações para LIBRAS e a flexibilização nos critérios de correção são algumas das estratégias que podem ser adotadas para garantir uma avaliação mais justa e representativa.

Portanto, a verdadeira inclusão educacional para surdos passa pela valorização de sua língua materna, a LIBRAS, e pela implementação de metodologias pedagógicas e práticas avaliativas que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais. Apenas com um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que adote uma abordagem bilíngue e reconheça a LIBRAS como uma língua legítima, será possível garantir que os surdos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que os alunos ouvintes, permitindo-lhes contribuir de forma plena e significativa para a sociedade.

Referências

- BARREIRA, S. Planejar, Avaliar e Documentar: competências profissionais do professor reflexivo e autônomo. *In: Dois Pontos: informativo de férias do Centro de Estudos da Escola da Vila*, São Paulo, Ano I, n.2, jul. 1999, p.6.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 jun. 2026.
- BRASIL. **Lei Federal nº 14.191**, de 03 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 mai. 2026.
- BRASIL. Lei n. 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: 29 mai. 2026.
- 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, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 jun. 2026.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.
- FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Língua portuguesa e LIBRAS**: teorias e práticas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. v. 2. 195p.
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.
- LACERDA, Cristina Broglia F. L.; ALBRES, Neiva A.; DRAGO, Silvana L. S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 01 jun. 2026.
- LIMA, E. M. d. S. Tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 5, n. 6, p. 66-74, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-surdo>. Acesso em: 03 jun. 2026.
- PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. *In: SKLIAR, C. (org.). A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RABELO, J. da S.; CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. de M. A avaliação diagnóstica em larga escala e os alunos surdos: limites e possibilidades. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**, 6., 2015, Fortaleza. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Impreco, 2015. p. 1351-1371.

SILVA, G. C. R. F. **O método científico na Psicologia**: abordagem qualitativa e quantitativa. *Jornal dos psicólogos*, Psicologia.com.pt, v. único, 2010.

SIQUEIRA, J. R. V. Processo avaliativo do aluno surdo. *In*: **Revista Forum**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 13^a ed. 2006. p. 28-35.

O PROCESSAMENTO SENSORIAL E O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ROTINA DO BRINCAR LIVRE NO CONTEXTO ESCOLAR

Heloisa Briones Mantovani¹; Aila Narene Dahwache Criado Rocha²
heloisa.briones@unesp.br

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília

Introdução

As Disfunções de Integração Sensorial (DIS), caracterizadas como alterações no processo de Integração Sensorial que impactam na maneira como a criança é capaz de utilizar seu próprio corpo no espaço e responder às demandas do ambiente, estão presentes entre as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando-se um dos critérios para o diagnóstico, de acordo com o DSM-5-TR (Souza; Nunes, 2019; APA, 2023; Monteiro, 2024).

Crianças com TEA que apresentam DIS podem enfrentar desafios no desempenho ocupacional, especialmente em áreas como atividades de vida diária, brincadeiras e participação escolar. Alterações na forma como os estímulos sensoriais são percebidos, interpretados, organizados podem gerar dificuldades em responder às demandas do ambiente, interferindo na capacidade da criança de se engajar de maneira funcional e consistente nas atividades. Isso pode resultar em menor participação em brincadeiras compartilhadas, dificuldades na interação social, limitação na exploração do ambiente e prejuízos na aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento (Ayres, 2008; Serrano, 2016).

A participação em atividades capazes de favorecer o desenvolvimento da criança está relacionada com a qualidade do engajamento nessas ações. Segundo McWilliam e colaboradores (2008), o engajamento, por sua vez, é definido como a qualidade e a quantidade de tempo que uma criança passa interagindo com o meio, seus pares e os objetos.

Considerando a realidade do contexto escolar, ambiente repleto de estímulos sensoriais oferecidos ao mesmo tempo, com uma rotina mais imprevisível, diferente do ambiente domiciliar, as crianças com TEA e DIS podem enfrentar mais desafios no seu engajamento e atividades simples podem ser complexas e tornar-se difíceis de serem realizadas (McWilliam; Casey, 2008; Monteiro *et al.*, 2020; Rocha; Santos; Soriano, 2021).

Na rotina da Educação Infantil, o Brincar mostra-se como potencializador para a aprendizagem, reconhecido como parte integrante do currículo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que ressalta que é durante as interações promovidas pelas brincadeiras que é

possível a criança expressar seus sentimentos, regular suas emoções e aprender a resolver problemas (BRASIL, 2018).

No caso dos estudantes com TEA, o brincar pode ser limitado devido às dificuldades de interação, imitação e de manuseio de objetos. O pouco tempo de permanência na brincadeira, assim como a falta de sequenciamento de ações necessários para o início e o fim da brincadeira, as alterações sensoriais e os comportamentos repetitivos frente ao uso dos brinquedos também são fatores que podem influenciar no brincar dentro do contexto da Educação Infantil (Serrano; Reis, 2023).

Objetivo

Analisar os padrões de processamento sensorial e o nível de engajamento de estudantes com idades entre 3 e 5 anos completos, diagnosticados com TEA, na rotina do Brincar Livre no contexto escolar, de acordo com a percepção de professores.

Método

Essa é uma pesquisa de abordagem quantitativa, que permite delimitar o problema de uma forma concreta, permitindo ampliar e redimensionar a situação problema (Hernández; Fernández; Baptista, 2014). O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa respeitando as prerrogativas da resolução nº510/16 da CONEP que versa sobre ética na pesquisa com seres humanos.

Os participantes desta pesquisa foram 28 professores de 51 alunos com TEA matriculadas na Educação Infantil que tinham idades entre 3 e 5 anos.

Dos 51 estudantes, 43,14% delas tinham 4 anos de idade, 33,34% tinham 5 anos e a menor parte (23,52%) tinha 3 anos. Em relação ao sexo, a maior parte dos estudantes (92,16%) era do sexo masculino, o que também vai ao encontro dos estudos que falam sobre a prevalência do TEA é 3,4 vezes maior em meninos do que meninas (Shaw, *et al.*, 2022).

A Coleta de dados aconteceu em uma Associação que atende crianças com TEA no contraturno escolar e em quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Para a pesquisa os professores responderam dois instrumentos:

O Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar (Dunn, 2017), que identifica a relação entre o limiar neurológico e a autorregulação da conduta do indivíduo e estabelece como o processamento sensorial pode estar contribuindo ou interferindo na participação da criança dentro da escola e conta com 44 itens divididos em Seções de Processamento Sensorial (auditivo, visual, tátil, de movimentos e as respostas comportamentais associadas ao processamento sensorial), Seção de Quadrantes (Exploração, Sensibilidade, Esquiva e

Observação) e a Seção de Fatores Escolares 1, 2, 3 e 4, que permitem o cruzamento de informações dos padrões de processamento sensorial do estudante com as características de aprendizagem eficientes (Dunn, 2017; Monteiro *et al.*, 2020).

Para a análise dos dados, os resultados foram classificados em cinco categorias: 1) Muito Menos que Outros; 2) Menos que outros; 3) Exatamente como a maioria; 4) Mais que Outros; e 5) Muito Mais que Outros.

O questionário Classroom Measure of Engagement, Independence and Social Relationships – ClaMEISR (McWilliam, 2014) identifica o perfil funcional de crianças de 3 a 5 anos de idade e é composto por treze seções que caracterizam as atividades realizadas pela criança durante sua permanência no contexto escolar, no caso deste estudo, serão apresentados os resultados sobre o nível de Engajamento na rotina Brincar Livre na Educação Infantil.

Para análise dos dados, foi realizado um cálculo de proporcionalidade entre a quantidade de itens da rotina e a quantidade de itens da mesma rotina que receberam escore 3, resultando em uma porcentagem, de 0 a 100%. O estudante com porcentagem de engajamento menor que 60% recebeu classificação “Não Engajamento”, estudantes com porcentagens entre 60 e 99% foram classificadas como “Engajamento Não Sofisticado” e apenas os estudantes que apresentaram porcentagens 100% foram classificadas como “Engajamento Sofisticado” (Barros, 2019).

Resultados e Discussão

É preciso ressaltar que nenhuma seção do Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar avaliada nesse estudo recebeu classificações “Menos que outros” e “Muito Menos que outros”, somente “Mais que outros” “Muito mais que outros” e “Exatamente como a maioria”.

De acordo com os resultados, dois quadrantes obtiveram as maiores porcentagens para as piores classificações (“Mais que outros” e “Muito mais que outros”), e foram: Esquiva, com o total de 80,39% quando somadas as duas classificações e o quadrante Exploração, com 76,47% ao total. Entretanto, é possível observar que todos os quadrantes tiveram suas maiores porcentagens relacionadas às classificações “Mais que outros” e “Muito Mais que outros”.

As altas porcentagens relacionadas às alterações sensoriais no Quadrante Esquiva apontam que os estudantes evitam os estímulos sensoriais mais do que as outras crianças da mesma idade. As alterações no Quadrante Exploração identificam que os estudantes buscam por estímulos sensoriais em uma taxa mais elevada que as outras crianças da mesma idade. Ambos comportamentos resultam em desafios para perceber, participar, prestar atenção e desempenhar atividades do cotidiano.

De acordo com os resultados das Seções Sensoriais, as que obtiveram as maiores porcentagens para as piores classificações (“Mais que outros” e “Muito

mais que outros”) foram: Processamento Visual e de Movimentos, ambos com total de 76,47%. Apesar de outros processamentos avaliados nessa sessão não terem atingido a mesma porcentagem, todos eles ainda apresentam maiores porcentagens para as classificações que representam alteração sensorial do que para a classificação “Exatamente como a maioria”.

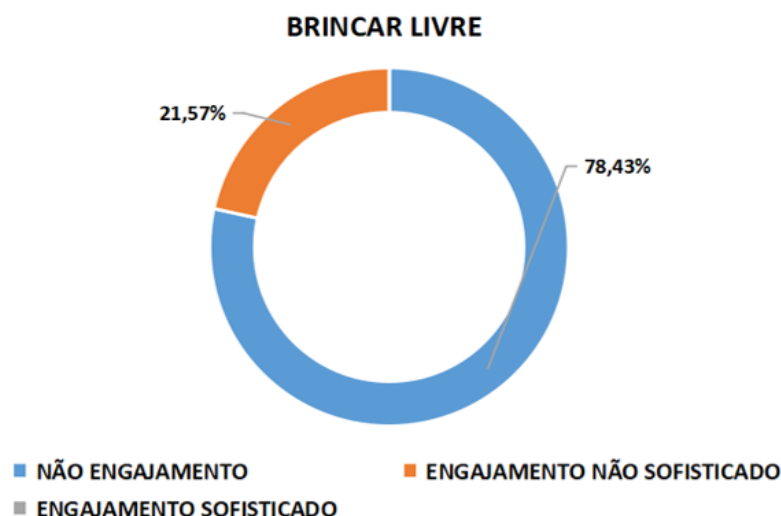
As alterações de Processamento Visual podem fazer com que o estudante evite ou se distraia com mais facilidade em ambientes com muitos estímulos visuais, apresentar dificuldades no desempenho de atividades que precisam de discriminação visual e de seguimento visual (Ayres, 1998; Elias, 2022). Estudantes com alterações de Processamento Vestibular (movimentos) podem apresentar dificuldades nas brincadeiras que necessitam de movimentos coordenados e acabam frustrando-se com mais facilidade (Ayres, 1998; Elias, 2022).

Os Fatores Escolares que obtiveram as maiores porcentagens para as piores classificações (“Mais que outros” e “Muito mais que outros”) foram o Fator Escolar 1, como total de 82,35% e o Fator Escolar 2, com total de 72,55%. Os outros Fatores Escolares também tiveram mais de 50% de suas classificações relacionadas à alterações sensoriais.

Alterações no Fator Escolar 1 demonstram que os estudantes apresentam necessidade de apoios externos para participar da aprendizagem. As alterações relacionadas ao Fator Escolar 2 mostram que os estudantes enfrentam dificuldades para manter a atenção e consciência dentro do ambiente de aprendizagem. Ambos os comportamentos apontam para a necessidade de mediação na realização de atividades escolares.

A seguir, serão apresentados os resultados do Engajamento dos 51 estudantes na rotina do Brincar Livre, de acordo com a percepção dos professores:

Figura 1- Classificação do nível de engajamento



Fonte: Elaborada pela autora

Assim como é possível ver na imagem, não há porcentagens de Engajamento Sofisticado em relação à rotina de Brincar Livre. Todos os estudantes que fizeram parte desse estudo apresentam, segundo a percepção de seus professores, desafios no engajamento durante essa atividade. Mais da metade dos estudantes (78,43%) tiveram seu engajamento classificado como “Engajamento Não Sofisticado”.

Fiorini (2017) investigou a rotina escolar de crianças com TEA na Educação Infantil por meio de entrevistas com educadores e observações diretas de sete estudantes. Os resultados evidenciaram diferentes formas de participação das crianças nas atividades lúdicas, das mais rudimentares às sofisticadas, incluindo brincadeiras exploratórias de caráter sensório-motor, envolvendo a manipulação de materiais e equipamentos; brincadeiras simbólicas, nas quais objetos recebiam significados representativos; e situações de compartilhamento social, demonstrando que essas crianças podem participar de atividades coletivas e interagir com seus pares. O estudo destacou que interesses restritos, dificuldades de comunicação, alterações de processamento sensorial e desafios relacionados à socialização podem interferir na participação das crianças, reforçando a importância da mediação docente e da organização intencional dos ambientes, de modo a ampliar repertórios lúdicos, promover a interação social e utilizar estratégias de apoio, como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), contribuindo para uma participação mais significativa e inclusiva das crianças com TEA nas atividades escolares.

Sales, Castro e Folha (2025) realizaram um estudo com o objetivo de compreender como se apresentam as ocupações escolares de crianças com TEA na Educação Infantil, incluindo atividades de autocuidado, brincar, participação social e atividades pedagógicas. Participaram da pesquisa três crianças com diagnóstico de TEA nível 1 de suporte e três educadoras que as acompanhavam em salas regulares de duas escolas municipais. Os resultados evidenciaram diferentes padrões de participação no brincar: enquanto uma criança demonstrou elevada sociabilidade e envolvimento em brincadeiras diversificadas com os pares, outra alternava entre momentos de interação compartilhada e brincadeiras solitárias associadas a comportamentos estereotipados. Já a terceira apresentou maior isolamento social, pouco interesse por atividades coletivas e dificuldades de engajamento em propostas lúdicas. O estudo também identificou a influência de fatores sensoriais e comportamentais sobre a participação no brincar, como hipersensibilidade a sons e comportamentos de fuga.

De modo a favorecer o engajamento de crianças com TEA e DIS nas rotinas da Educação Infantil, especialmente no brincar, é possível realizar o uso de acomodações sensoriais, que são recursos e/ou estratégias, disponíveis no ambiente, que promovam a autorregulação, o conforto e o engajamento da

criança em suas ocupações cotidianas (Almeida, 2025).

Guimarães e Silva (2024) investigaram a aplicação de estratégias de acomodações sensoriais em duas crianças, uma com TEA e outra com hipótese de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ambas com DIS e com 5 e 8 anos, respectivamente, com o objetivo de reorganizar e favorecer respostas adaptativas aos estímulos ambientais, promovendo maior participação e funcionalidade durante o brincar. Foi uma pesquisa descritiva exploratória baseada em relatos de intervenções realizadas com essas crianças em um ambulatório de Terapia Ocupacional. Os resultados evidenciaram que estratégias sensoriais individualizadas contribuíram para melhorias no controle postural, tônus muscular, equilíbrio, nível de alerta, engajamento social e ampliação do repertório lúdico das crianças, favorecendo a realização de brincadeiras mais organizadas e complexas. Entre as acomodações utilizadas destacaram-se modificações ambientais, uso de equipamentos como bola suíça e piscina de bolinhas, recursos táteis variados e estratégias de tato profundo, músicas e estímulos auditivos específicos. Embora desenvolvido em contexto clínico, o estudo ressalta importantes implicações para o ambiente escolar, ao destacar que a organização sensorial favorece a disponibilidade para a aprendizagem, a participação social e o desempenho em atividades acadêmicas, além de reforçar a relevância das orientações sobre integração sensorial para a promoção da inclusão escolar.

Conclusão

Os resultados deste estudo evidenciam que estudantes com TEA, na faixa etária de 3 a 5 anos, apresentam alterações relevantes nos padrões de processamento sensorial e níveis baixos e/ou inexistentes de engajamento durante a rotina do Brincar dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, é possível concluir que as alterações sensoriais podem impactar significativamente na qualidade do engajamento, uma vez que dificuldades no processamento visual e de movimento podem gerar sobrecarga sensorial, desorganização comportamental ou evitação de atividades, especialmente em contextos dinâmicos como o Brincar Livre. Crianças com perfil de esquiva podem evitar estímulos intensos, reduzindo sua participação, enquanto aquelas com padrões de exploração alterados podem apresentar dificuldades em sustentar a atenção e interagir de maneira funcional com o ambiente e com os pares.

Assim, torna-se fundamental que práticas pedagógicas e estratégias ambientais considerem as necessidades sensoriais desses estudantes, promovendo adaptações que favoreçam o conforto, a autorregulação e, conseqüentemente, um maior engajamento nas experiências escolares.

Referências

- ALMEIDA, Amanda Ramos. **Percepção de professores sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista e perfil de Disfunção de Integração Sensorial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2025
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5-RT (APA). Associação Americana de Psiquiatria. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM-5-RT- Texto revisado. Editora Artmed, 2023.
- AYRES, Anna Jean. **La integración sensorial en los niños: Desafíos sensoriales ocultos**. 1a ed. Editora: TEA Ediciones .2008.
- BARROS, Vanessa de Melo. **Processamento sensorial e engajamento de crianças nas rotinas da educação infantil na perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- DUNN, Winnie. **Perfil Sensorial 2**: abordagem baseada em pontos fortes para avaliação e planejamento. São Paulo: Pearson Clinical, 2017.
- FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2017.
- GUIMARÃES, Vanessa de Sousa; SILVA, Angela Maria Bittencourt Fernantes. O Uso das acomodações sensoriais na facilitação do brincar sob o olhar da terapia ocupacional. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.12, 2024
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Lucio. **Metodología de la investigación**. México: Mc GrawHill, 2014.
- MONTEIRO, Rubiana Cunha *et al.* Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com transtorno do Espectro Autista. **Rev. Bras. Ed. Esp, Bauru**, v. 26, n. 4, p. 623-638,2020.
- MONTEIRO, Rubiana Cunha. Análise da escrita de estudantes com transtorno do espectro autista e disfunção de integração sensorial. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/df0d3c0b-1fcf-4682-972e-047a672bf5d0>.
- MCWILLIAM, Robin. A.; CASEY, A. M. **Engagement of every child in the preschool classroom**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2008
- MCWILLIAM, Robin. A. **Children´s engagement questionnaire**. 2014. Disponível em: https://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/classroom_meisr_1_.pdf. Acessado em: 24/abr/2023.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; SANTOS, Camila Boarini dos; SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. Consultoria Colaborativa direcionada a estudantes com Transtorno do Espectro Autista: enfoque na Integração Sensorial. In: PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Educação Especial: do Pensar ao Fazer**. Marília :ABPEE, p. 109-127, 2021.

SALES, Emily Oliveira; CASTRO, Gisely Gabrieli Avelar; FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos. Participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista em ocupações escolares na Educação Infantil. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional – **RevisbraTO**, v.9, n.3, p.3407-3420, 2025

SERRANO, Paula. **A integração sensorial: no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa: Papa-letras. 1ed. 2016.

SERRANO, Paula; REIS, Helena. A importância do brincar e a criança com PEA. In: REIS, Helna (org.). **Compreendendo o Autismo - do pensar familiar ao pensar técnico**. 1 ed. Lisboa: PAPA-LETRAS, p. 129-146, 2023.

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32. 2019.

SHAW, Kelly A. *et al.* **Prevalência e Identificação Precoce do Transtorno do Espectro Autista entre Crianças de 4 e 8 Anos** — Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 16 Locais, Estados Unidos, 2022. MMWR Surveill Summ 2025;74(Nº SS-2):1–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

A PRECARIZAÇÃO DO APOIO ESCOLAR A ESTUDANTES COM AUTISMO: DESAFIOS DE ESTAGIÁRIOS EM NATAL/RN

Niedja Marques de Souza, Debora Regina de Paula Nunes
niedjamarques.s@gmail.com.br, debora.nunes@ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Segundo o Censo da Educação Básica, aproximadamente 2,5 milhões de estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados em classes comuns. Desses, cerca de 1,2 milhão possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2026), uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, frequentemente acompanhados por alterações no processamento sensorial (American Psychiatric Association, 2023). Esse cenário tem ampliado as demandas das redes de ensino por serviços e profissionais capazes de garantir a participação, a aprendizagem e a permanência desses estudantes na escola.

Nesse contexto, a contratação de profissionais de apoio escolar tornou-se uma das principais estratégias adotadas pelas redes de ensino para favorecer a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define o profissional de apoio escolar como aquele responsável por auxiliar o estudante com deficiência nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais necessidades relacionadas à sua participação no ambiente escolar, sem substituir as atribuições do professor. Essa definição foi reafirmada e ampliada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025), que estabelece que sua atuação deve ocorrer de forma articulada ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e ao planejamento pedagógico da escola. Em consonância com esse marco normativo, a Portaria MEC nº 421/2026 reforça que o profissional de apoio escolar exerce função de suporte à escolarização, não lhe cabendo atribuições de natureza docente.

Embora a legislação estabeleça as atribuições do profissional de apoio escolar, sua implementação nas redes de ensino ainda ocorre de maneira heterogênea e, frequentemente, distante do que preconizam os documentos normativos. Estudos nacionais evidenciam a coexistência de diferentes denominações, vínculos empregatícios e perfis profissionais associados a essa função, incluindo cuidadores, mediadores, acompanhantes, monitores e estagiários, revelando a ausência de padronização quanto às atribuições, aos requisitos de formação e às competências esperadas para o exercício dessa

atividade (Ranzan, Costa; Denari, 2020; Lopes; Mendes, 2023). Em muitos sistemas de ensino, estudantes de cursos de licenciatura e Pedagogia assumem o acompanhamento direto de estudantes com deficiência, desempenhando funções semelhantes às atribuídas ao profissional de apoio escolar, como o auxílio na organização da rotina, na realização das atividades escolares e na mediação das interações em sala de aula, frequentemente sem formação específica para responder às demandas da educação inclusiva (Oliveira; Gomes, 2023).

A Rede Municipal de Ensino de Natal ilustra esse cenário. Atualmente, a rede atende aproximadamente 4.200 estudantes público-alvo da Educação Especial, dos quais cerca de 3.000 possuem diagnóstico de TEA, distribuídos em 147 unidades escolares (Natal, 2026). Para atender a essa demanda, a Secretaria Municipal de Educação conta com 520 estagiários atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 987 estagiários nas escolas de Ensino Fundamental e apenas 200 profissionais de apoio escolar terceirizados. Esses dados demonstram que o acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial é realizado, predominantemente, por estagiários de graduação, evidenciando a centralidade desses profissionais na oferta do apoio escolar e corroborando os achados da literatura sobre a crescente utilização de estudantes de licenciatura para o desempenho dessa função.

O próprio município reconhece que esse quantitativo é insuficiente para atender às demandas da rede, estimando a necessidade de aproximadamente 1.000 novos profissionais de apoio. Como resposta a esse déficit, foi instituído o Programa Educador Social Voluntário (Lei Municipal nº 8.111/2026), destinado ao acompanhamento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Para o exercício dessa função, exige-se apenas o ensino médio completo e a participação em uma formação continuada de 180 horas, abrangendo conteúdos relacionados à educação inclusiva, ao atendimento de estudantes com deficiência e TEA, às práticas de apoio às atividades de vida diária e ao suporte pedagógico (Natal, 2026).

Embora a criação do Programa Educador Social Voluntário represente uma estratégia para ampliar a oferta de profissionais destinados ao apoio escolar, a proposta suscita questionamentos quanto às condições de formação e de trabalho daqueles que atuarão diretamente com estudantes com TEA. Chama atenção o fato de que, embora o próprio edital reconheça a complexidade da função ao prever uma formação específica de 180 horas, o requisito mínimo para ingresso seja apenas o ensino médio completo. Soma-se a isso a ausência de vínculo empregatício dos educadores sociais voluntários, que atuarão mediante ressarcimento financeiro, condição que pode comprometer a continuidade do acompanhamento, a construção de vínculos com os estudantes e a articulação com a equipe pedagógica, elementos essenciais para a efetivação da educação inclusiva. Tal proposta também suscita reflexões acerca dos princípios da valorização dos profissionais da educação, da qualificação para o exercício da função e da garantia de atendimento por profissionais adequadamente

preparados, conforme preconizam a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Portaria MEC nº 421/2026.

Nesse contexto, embora mais de 1.500 estagiários já atuem como profissionais de apoio escolar na Rede Municipal de Ensino de Natal e esse contingente tenda a ser ampliado com a implantação do Programa Educador Social Voluntário, ainda são escassos os estudos que investigam os conhecimentos desses profissionais acerca do TEA e das demandas educacionais decorrentes dessa condição. Se pouco se conhece sobre a preparação dos atuais estagiários, que já exercem essa função, torna-se ainda mais preocupante a ampliação desse contingente por meio da contratação de profissionais cujo requisito mínimo de escolaridade é o ensino médio. Nesse sentido, investigar os conhecimentos desses profissionais constitui um passo fundamental para subsidiar políticas de formação inicial e continuada e contribuir para a qualificação do apoio escolar oferecido aos estudantes com TEA.

Objetivo

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar os conhecimentos de estagiários de graduação que atuam como profissionais de apoio escolar acerca do TEA, identificando suas concepções sobre o transtorno, as dificuldades vivenciadas no acompanhamento dos estudantes e suas necessidades de formação para o exercício dessa função.

Método

Delineamento: Trata-se de um estudo de natureza descritiva, com delineamento de estudo de caso (Yin, 2015).

Participantes: Participaram do estudo nove estagiários de graduação que atuavam como profissionais de apoio escolar junto a estudantes com TEA e Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Os participantes foram selecionados por conveniência, considerando que atuavam em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN que atendia estudantes com TEA e NCC e já constituía campo de desenvolvimento de um projeto de pesquisa vinculado ao grupo de pesquisa. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados pelos pseudônimos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Local: O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, que atende estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns do ensino regular e conta com estagiários atuando como profissionais de apoio escolar.

Instrumentos: A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de caracterização e de entrevistas semiestruturadas. O questionário contemplou informações sobre o perfil dos participantes (idade, curso e período da graduação), experiência prévia como profissional de apoio escolar, autoavaliação do nível de conhecimento sobre o TEA, conhecimentos acerca das

características do transtorno, dificuldades encontradas no acompanhamento dos estudantes e necessidades de formação para o exercício da função. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram aprofundar essas questões, explorando as concepções dos participantes sobre o TEA, suas experiências no acompanhamento dos estudantes, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias utilizadas para favorecer sua participação nas atividades propostas.

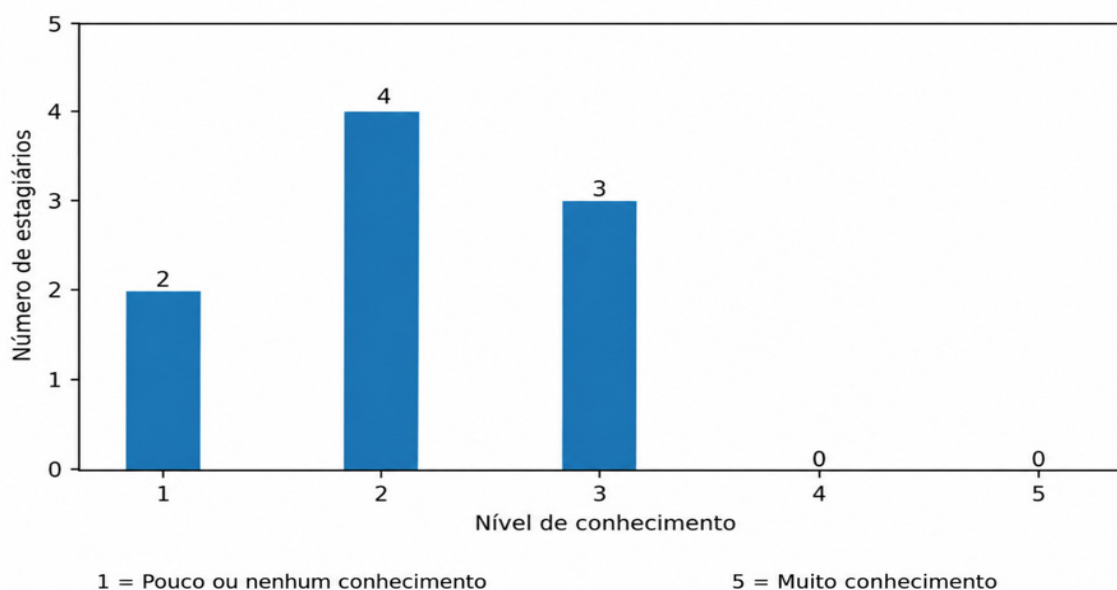
Análise dos dados: Os dados provenientes dos questionários e das entrevistas foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977).

Resultados

Os nove estagiários eram estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Dança, Letras – francês, Ciências Biológicas e História, encontrando-se entre o 3º e o 9º período da graduação, com idades entre 19 e 42 anos. Cada um acompanhava individualmente um estudante com TEA e NCC durante a rotina escolar, estudantes com idade entre 3 e 11 anos. No exercício da função de profissional de apoio escolar, auxiliavam na participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, mediavam as interações em sala de aula e ofereciam suporte às demandas da rotina escolar. Embora já desempenhassem essa função, nenhum dos participantes havia recebido formação sistemática sobre o TEA, evidenciando que o acompanhamento dos estudantes ocorria predominantemente com base nas experiências construídas na prática cotidiana.

Como parte da caracterização inicial, os estagiários realizaram uma autoavaliação de seus conhecimentos sobre o TEA por meio de uma escala Likert de cinco pontos, em que 1 correspondia a “pouco ou nenhum conhecimento” e 5 a “muito conhecimento”. Os resultados apresentados na Figura 1 indicam que nenhum dos participantes considerava possuir elevado conhecimento sobre o transtorno.

Figura 1 - Autoavaliação do conhecimento sobre TEA



Fonte: elaborado pelo autor

Conforme apresentado na Figura 1, a autoavaliação dos conhecimentos sobre o TEA concentrou-se nos níveis mais baixos da escala: dois estagiários atribuíram nota 1, quatro atribuíram nota 2 e três atribuíram nota 3, não havendo respostas nos níveis 4 ou 5 da escala. Esses resultados indicam que, embora atuassem diretamente no acompanhamento de estudantes com TEA, os próprios participantes percebiam possuir conhecimentos limitados sobre o transtorno.

A análise das entrevistas corroborou essa percepção. De modo geral, os estagiários reconheciam algumas características centrais do TEA, como dificuldades na comunicação e na interação social, comportamentos repetitivos e alterações no processamento sensorial. Entretanto, seus relatos revelaram conhecimentos predominantemente fragmentados e pouco sistematizados acerca do transtorno. O E2 afirmou: *"Sendo bem honesto, eu não saberia como conceituar. Apenas conheço algumas características"* (Entrevista, 29/05/2025). De forma semelhante, o E4 declarou: *"É difícil para mim explicar o que é, creio que não tenha uma resposta certa para isso. Sei que, por exemplo, existem pessoas que têm uma agressividade maior, uma sensibilidade tátil maior também"* (Entrevista, 29/05/2025).

Esses depoimentos evidenciam que os conhecimentos dos participantes estavam fundamentados, sobretudo, em características comportamentais observadas na prática cotidiana, sem uma compreensão mais ampla e sistematizada do TEA. Além disso, a associação do transtorno à agressividade demonstra a presença de concepções estereotipadas que não contemplam a heterogeneidade do espectro. Esses achados corroboram estudos que apontam lacunas na formação inicial de profissionais da educação para atuar junto a estudantes com TEA, evidenciando a necessidade de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva (Dalanesi; Lopes Junior, 2022).

Por outro lado, também foram identificadas concepções mais próximas da literatura científica. O E6 definiu o TEA como "um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a socialização e a comunicação do indivíduo" (Entrevista, 29/05/2025), enquanto o E5 afirmou: "No alto da minha ignorância, eu entendo que o Transtorno do Espectro Autista é uma condição que interfere em partes do cérebro de forma que a criança/pessoa dentro do espectro enxerga o mundo diferente" (Entrevista, 29/05/2025). Embora essas definições não apresentem todos os critérios diagnósticos do transtorno, aproximam-se da compreensão do TEA como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento.

Em contrapartida, o E3 definiu o TEA como "uma condição que faz com que se tenha um desenvolvimento mais lento em relação às outras pessoas" (Entrevista, 29/05/2025), revelando uma concepção que associa o transtorno a um atraso global do desenvolvimento, desconsiderando a heterogeneidade que caracteriza o espectro. Em conjunto, os relatos evidenciam que coexistem concepções compatíveis com a literatura científica e interpretações estereotipadas

ou imprecisas, reforçando a existência de lacunas na formação inicial para a atuação junto a estudantes com TEA (Dalanesi; Lopes Junior, 2022; Bezerra, 2020).

As limitações identificadas na compreensão do TEA refletiram-se diretamente nas dificuldades relatadas pelos estagiários durante o acompanhamento dos estudantes. Embora contassem com apoio técnico e pedagógico da escola, os estagiários apontaram desafios relacionados principalmente à comunicação e à mediação pedagógica. A interação com estudantes não verbais foi descrita como uma das principais barreiras à atuação. O E2 relatou que “a aluna que acompanho é não verbal e isso dificulta um pouco a nossa interação [...]” (Entrevista, 29/05/2025), enquanto o E5 afirmou sentir “extrema dificuldade em encontrar formas de me comunicar com meu aluno, por ele ser não verbal” (Entrevista, 29/05/2025).

Além das barreiras comunicacionais, os estagiários relataram dificuldades para interpretar as necessidades dos estudantes e favorecer sua participação nas atividades escolares. O E4 destacou: “[...] a aluna que não fala, seu nível é o 3, então, por exemplo, não sei quando está com dor, com fome, apenas tenho uma noção quando ela se direciona para onde está a comida. Também gostaria de entender melhor como fazê-la se concentrar nas atividades escolares” (Entrevista, 29/05/2025). De forma semelhante, o E9 descreveu dificuldades relacionadas ao engajamento do estudante nas atividades pedagógicas: “Quando eu tento falar de cores ou apresentar algum conceito ele não presta atenção e às vezes foge” (Entrevista, 29/05/2025).

Esses achados evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos estagiários extrapolam a ausência da linguagem oral, envolvendo também a interpretação das necessidades dos estudantes, a promoção do engajamento nas atividades escolares e a utilização de estratégias pedagógicas capazes de favorecer sua participação e aprendizagem. Considerando que todos os participantes já exerciam a função de profissional de apoio escolar, tais resultados sugerem que as lacunas identificadas em seus conhecimentos sobre o TEA repercutem diretamente em sua prática cotidiana. Esses achados reforçam a importância de investimentos em formação inicial e continuada que contemplem não apenas conhecimentos conceituais sobre o transtorno, mas também estratégias de comunicação, mediação pedagógica e promoção da participação de estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação no contexto da escola inclusiva.

Conclusões preliminares

Dentre as limitações deste estudo, destacam-se o reduzido número de participantes e a ausência de observações sistemáticas da atuação dos estagiários em contexto escolar, o que impossibilitou relacionar diretamente seus conhecimentos às práticas desenvolvidas no cotidiano. Apesar dessas limitações, os resultados evidenciaram que os estagiários apresentavam conhecimentos limitados sobre o TEA, os quais se refletiram nas dificuldades

relatadas para compreender as necessidades dos estudantes, estabelecer processos comunicativos e mediar sua participação nas atividades escolares.

Esses achados assumem especial relevância diante da recente implantação do Programa Educador Social Voluntário pela Rede Municipal de Ensino de Natal. Se foram identificadas lacunas de conhecimento entre estagiários de graduação, que já se encontram em processo de formação em cursos de licenciatura, torna-se pertinente questionar a preparação de profissionais cujo requisito mínimo para ingresso na função é apenas o ensino médio. Embora o programa preveja formação continuada, o modelo de contratação baseado em trabalho voluntário e a ausência de vínculo empregatício suscitam questionamentos quanto à continuidade do acompanhamento, à construção de vínculos com os estudantes e à qualificação do apoio oferecido. Tais aspectos podem comprometer princípios previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e na Portaria MEC nº 421/2026, que atribuem ao profissional de apoio escolar uma atuação articulada ao planejamento pedagógico e fundamentada em formação adequada para responder às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de investimentos em processos sistemáticos de formação inicial e continuada para profissionais de apoio escolar, bem como da implementação de políticas públicas que assegurem condições adequadas de seleção, formação e atuação desses profissionais, contribuindo para a escolarização de alunos com TEA.

Referências

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0188>.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2025: **Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2026.

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, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, e30, 2025.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>.

NATAL (Município). Lei Municipal nº 8.111, de 2026. Institui o Programa Educador Social Voluntário no Município do Natal. **Diário Oficial do Município**, Natal, RN, 2026.

NATAL (Município). Prefeitura Municipal do Natal. **Mensagem nº 72/2026**. Encaminha Projeto de Lei que institui o Programa Educador Social Voluntário. Natal: Prefeitura Municipal do Natal, 11 maio 2026.

NATAL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 01/2026**. Processo Seletivo Simplificado para Educador Social Voluntário. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2026.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **REEDUC – Revista de Estudos em Educação**, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5046>. Acesso em: 9 mar. 2026.

RANZAN, Mayara Erbes; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Profissional de apoio escolar: perfil e atuação em um município do interior paulista. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 10, n. esp., p. 286-300, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-:** Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

Apoio: PROPESQ/UFRN, CNPq e TecIncluir/FINEP.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Angélica Emyly Pereira Fidelis¹, Rita de Cassia Barbosa Magalhães²
angelpereirau@gmail.com

¹ *Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte*

² *Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*

Introdução

O estudo trata-se de uma revisão de literatura realizada a partir da dissertação de mestrado intitulada “Sequência didática em contexto inclusivo: construções colaborativas no ensino médio” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGESP da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento significativo na matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dados do Censo Escolar 2024, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que, as matrículas de estudantes com TEA aumentaram 44% entre 2023 e 2024. No entanto, os estudos mostram que ainda faltam melhorias na qualidade do ensino, infraestrutura, políticas organizacionais, recursos humanos e financeiros para atender os estudantes público alvo da educação especial (PAEE).

Objetivo

O estudo tem como objetivo investigar de forma ampla uma diversidade de produções teóricas e empíricas acerca do processo escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como discussões sobre o ensino colaborativo e a formação docente.

Método

Este estudo se caracteriza como uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) do tipo bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.43) a pesquisa bibliográfica “[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”.

As buscas foram realizadas em cinco bases de dados nacionais, Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES, Revista Brasileira de Educação Especial (SCIELO), Google Acadêmico e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O marco temporal se deu entre 2020 a 2024 mapeando as produções mais recentes voltadas para a temática abordada.

O recorte se justifica por equivaler ao ciclo de quatro anos de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros pela CAPES.

Os descritores definidos foram: TEA e o processo de ensino e aprendizagem no ensino médio”, “TEA e inclusão no ensino médio, Colaboração, educação especial e ensino regular”, “Colaboração e formação docente”. Os critérios de inclusão foram: o estudo deveria tratar do processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA no ensino médio em contexto de sala de aula, tratar de inclusão do aluno com TEA no ensino médio, de ensino colaborativo entre o ensino regular e a educação especial e do ensino colaborativo e formação docente. Para os critérios de exclusão, não analisamos produções diferente do que foi estabelecido, bem como, estudos duplicados.

Aplicado os filtros, realizamos a seleção criteriosa dos estudos através da leitura flutuante de seus títulos, palavras-chave e resumos, selecionando apenas teses, dissertações e artigos de acordo com os critérios de inclusão e o recorte temporal definido. A seleção dos estudos ocorreu logo após uma leitura atenta e minuciosa. Quando os estudos apresentavam informações que abordavam a temática prosseguia-se a leitura em sua profundidade, quando não, prosseguia-se a leitura de maneira parcial. Ao final, encontramos 1.631 trabalhos desses, apenas 15 estudos foram selecionados, sendo 1 tese, 8 dissertações e 6 artigos.

Resultados e Discussões

Os estudos foram organizados em quatro categorias e descritos a partir dos autores, ano, título, objetivos, metodologias e resultados. A primeira categoria analisada, buscou produções referente a “TEA, Ensino e Aprendizagem, Ensino Médio”.

O estudo de Barros (2022) tem como título o Uso da prancha de comunicação como recurso mediador dos conteúdos ácidos e bases voltada para estudantes com TEA. A autora elaborou uma sequência didática para ensinar o conteúdo de funções inorgânicas ácidos e bases, tendo como recurso pedagógico uma prancha de comunicação, além de investigar a importância da Comunicação Suplementar Alternativa na educação especial, compreender como funciona a educação especial numa perspectiva inclusiva nos documentos oficiais e aplicar uma intervenção didática para o ensino dos conceitos científicos de Ácidos e Bases.

A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, instrumentalizados pelos questionários de avaliação do ensino de química e da sequência didática. O estudo foi realizado em uma escola pública de nível médio na cidade de Pocinhos – PB. Os resultados demonstraram que a prancha de comunicação alternativa foi um recurso didático essencial para a compreensão do conteúdo, além de

potencializar a aprendizagem de todos estudantes, propiciando interesse e estímulo para estudar a disciplina de química.

O estudo de Santos (2020) tem como título Proposta de uma sequência didática para trabalhar gravitação universal com uma discente com transtorno do espectro autista. A autora buscou investigar o potencial pedagógico de uma sequência didática envolvendo alguns recursos metodológicos para o ensino de Gravitação Universal a uma discente com TEA. A entrevista foi o instrumento utilizado como elemento chave para compreender como ocorrem os processos de aprendizagem da aluna. O estudo foi realizado em uma escola pública do município de São Tome – PA. Os resultados, evidenciaram mudanças significativas na aprendizagem da estudante, além de potencializar o ensino da física, a partir da aplicação de uma sequência didática.

No segundo descritor, “TEA, Inclusão, Ensino Médio”, encontramos cinco trabalhos. A pesquisa de Bezerra e Pantoni (2022) cujo título é a Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado, propôs uma formação continuada para professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), o objetivo era facilitar o processo inclusivo de estudantes com TEA, além de investigar quais eram as percepções dos docentes sobre o processo de inclusão dos referidos estudantes, bem como, as estratégias adotadas por esses profissionais no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontaram que, a estratégia do uso de vídeos otimizou a formação docente permitindo amplo acesso dos participantes, além de ampliar os espaços de formação na instituição.

O estudo de Filho e Branco (2023), intitulado Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura, discutiu o estado atual de estudos nacionais sobre a educação inclusiva de estudantes com TEA. A metodologia se deu através da revisão integrativa de literatura. Os autores destacaram que os estudos ressaltaram que a escola ainda mantém o método expositivo/narrativo como forma de padronizar o ensino e apresenta o conteúdo de uma única forma para todos os estudantes e destaca que não é o aluno que tem que se adequar a escola e sim a escola que tem que se moldar ao aluno.

Já no trabalho de Bispo (2023) cujo título é Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio. O objetivo foi identificar a autoeficácia e a percepção de professores sobre sua formação e atuação com estudantes com TEA no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, além de caracterizar os professores em unidades escolares pertencentes a Diretoria de Ensino de uma cidade do interior paulista, também analisou a percepção desses professores a respeito dos comportamentos e inclusão do estudante com

TEA e quais os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades do estudante com TEA.

O estudo teve como metodologia a abordagem quantitativa, do tipo transversal e descritiva. Os resultados apontam que a inclusão de estudantes com TEA envolve diversos fatores entre eles a interação e socialização, empatia e aceitação, formação de professores, o acompanhamento de um professor auxiliar em sala de aula, materiais e atividades adaptadas.

O estudo de Pinto e Brettas (2024) intitulado Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Médio: uma revisão de literatura, traz uma análise de estudos nacionais acerca da educação inclusiva de estudantes com TEA no Ensino Médio. A revisão de literatura e a abordagem qualitativa compõem a metodologia do estudo, tendo como recorte o período compreendido entre 2020 a 2022.

Os estudos foram analisados a partir da análise de conteúdo, organizados pelas seguintes categorias: conceito e caracterização do autismo; a educação inclusiva do autista no Brasil; a inclusão do autista no ensino médio. Os resultados afirmam que houveram avanços no que diz respeito a implementação de políticas públicas para a inclusão desses estudantes, no entanto ainda há necessidade de investimentos financeiros e formação docente que estejam articuladas a proposta pedagógica das escolas com o objetivo de superar as barreiras que dificultam a aprendizagem dos estudantes com TEA.

O estudo intitulado Amazônia amapá e inclusão escolar: desafios e perspectivas de alunos público-alvo da educação especial em escolas de tempo integral, dos autores Soares, Videira e Costa (2024, et al), investigaram a aplicação das políticas de inclusão escolar para estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense.

A metodologia se deu a partir de pesquisa documental de fontes primárias com abordagem qualitativa das políticas públicas disponíveis na Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP). A coleta se deu a partir dos Planos Pedagógicos, Relatórios de Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretrizes e políticas públicas implementadas pela SEED-AP, bem como relatórios e questionários disponíveis na gerência de implantação das escolas de tempo integral da SEED- AP.

Os resultados demonstraram que, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda faltam infraestrutura adequada, escassez de profissionais capacitados, barreiras arquitetônicas, além da desigualdade de recursos entre os municípios, principalmente em áreas isoladas.

Na categoria “Colaboração, Formação Docente” foram encontrados quatro trabalhos. O estudo intitulado Formação em serviço em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da

cidade de São Paulo/SP de Dantas (2020), investigou a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental Anos Finais e Ensino Médio da Rede Particular de Ensino de São Paulo (SP), além de identificar o que os professores e gestores da escola lócus compreendiam acerca da formação em serviço, averiguando como a colaboração ocorre na escola e quais as suas possíveis contribuições para a formação do professor.

O método adotado foi do tipo qualitativo, além da aplicação de questionários como instrumentos de investigação. Os resultados demonstraram que, os participantes não observaram que as construções coletivas em serviço também são formações continuadas, pois estão respaldadas em suas próprias práticas pedagógicas, e ainda que a falta de tempo, a organização para se encontrar dentro da escola, a diversidade de opiniões e a oposição para execução de ações são os principais desafios para desenvolver a colaboração entre os profissionais.

O estudo intitulado *Da solidão ao encontro: Argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa* de Toledo e Vasconcelos (2022), discutem a formação de professores a partir da perspectiva colaborativa, através de estudos desenvolvidos nas áreas de formação de professores, currículo e didática. Os resultados apontam que a colaboração na formação docente contribui para o desenvolvimento, autonomia e o reconhecimento de que todos podem aprender juntos por meio do compartilhamento de experiências e ações.

O estudo intitulado *Ação formativa para elaboração de planos de aula na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem no ensino médio*, Silva (2024), analisa uma Ação Formativa colaborativa para elaboração de planos de aula com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O delineamento da pesquisa foi do tipo colaborativo com abordagem descritiva e os dados foram organizados a partir de uma entrevista semiestruturada.

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de um município do interior do estado do Maranhão. Os resultados evidenciaram que os professores ainda apresentam concepções negativas sobre a deficiência e a inclusão, o que interfere na forma como conduzem o ensino, evidenciando barreiras no processo de inclusão e organização do ensino, porém o estudo possibilitou novas visões e ideias quanto a construção de aulas mais acessíveis partindo do DUA.

O estudo intitulado *Desenho universal para aprendizagem: a tessitura de uma proposta de formação docente para a inclusão no Ensino Médio*. A pesquisa de Pereira (2024) busca, identificar as necessidades e desafios específicos de professores do Ensino Médio em relação à educação inclusiva, visando elaborar diretrizes para um curso de formação continuada com base em práticas pautadas nos princípios do DUA e no trabalho colaborativo e ainda na análise da produção científica sobre inclusão no Ensino Médio para identificar lacunas e contribuições

relevantes sobre práticas inclusivas e formação docente, além de investigar práticas pedagógicas e modelos de formação docente que integram DUA e o Trabalho Colaborativo, no desenvolvimento de um curso piloto de formação continuada, que integre os princípios do DUA e do Trabalho Colaborativo.

A metodologia é do tipo investigativa integrada ao estudo de campo. Os resultados evidenciaram que, a formação contribuiu para qualificar os professores para o processo de inclusão no ensino médio e ainda uma maior adesão a proposta, a dificuldade na implementação de novas práticas no que tange as condições de trabalho.

O estudo intitulado Ensino colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do ensino médio e da educação especial. Lima (2023), analisou as implicações do Ensino Colaborativo às práticas pedagógicas docentes de estudantes PAEE no Ensino Médio, e ainda apresentou as concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores do Ensino Médio e de Educação Especial de estudantes PAEE em relação ao Ensino Colaborativo, realizou um curso de extensão para a equipe gestora, pedagógica e professores e descreveu o processo das práticas pedagógicas das atividades didáticas planejadas e desenvolvidas pelos professores da terceira série do Ensino Médio com o Ensino Colaborativo, a partir do momento interventivo/avaliativo, além de identificar as implicações das experiências do emprego do Ensino Colaborativo nas práticas pedagógicas de estudantes PAEE no Ensino Médio, a partir do questionário reflexivo pós-intervenção.

O método adotado seguiu pela abordagem qualitativa, com característica da pesquisa de natureza aplicada, descritiva, fundamentada nos princípios metodológicos da pesquisa ação colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Médio na cidade de Jardim de Piranhas/RN. Os resultados apontam que o curso de extensão formativo proporcionou mudanças positivas no planejamento, bem como um trabalho interdisciplinar por áreas de conhecimento, o que favoreceu um trabalho colaborativo entre os professores da educação especial e o ensino regular, além da construção coletiva de adaptações e flexibilizações das atividades avaliativas contribuindo para uma prática pedagógica inclusiva e significativa.

O estudo Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial de Paz e Victor (2020), discute acerca da colaboração docente pela via de sua problematização. Os autores afirmam que os vários modelos de colaboração entre a educação especial e regular no início se configuraram por questões econômicas, pois era necessário mudanças organizacionais na educação especial, a fim de reduzir custos e tornar as pessoas com deficiência, mais produtivas. Desse modo, os autores evidenciam que a inclusão desse público nas escolas

norte-americanas por meio da colaboração, tinham a finalidade de contribuir para o sistema capitalista.

Os autores inferem também que essa ideia vai sendo aperfeiçoada e utilizada pelas empresas e organizações modificando as estruturas organizacionais do trabalho, levando os sujeitos a uma relação mútua, baseada no empenho voluntário, na resolução de problemas e no compartilhamento de ideias. Esse processo também chega até a escola modificando inclusive as concepções do trabalho docente visto até então como individualista para se basear em processos colaborativos em que todos se envolvem de forma coletiva.

O estudo intitulado como Percepções das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial em escolas de Educação Infantil de Bueno (2024), analisou junto aos professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), a percepção acerca das práticas colaborativas desenvolvidas e como elas se constituem entre esses profissionais.

O método adotado foi a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa. O estudo foi realizado no município do interior de São Paulo. Os resultados apontam para a ausência de uma padronização acerca da duração, formato e à estrutura do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado às crianças com necessidades específicas nas instituições de Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos). Constatou-se também a inexistência de uma política educacional ou legislação que orientasse o trabalho do AEE nas escolas de Educação Infantil - Etapa I.

O estudo intitulado Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual de Carastro (2024), analisou o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum, no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo.

O estudo adotou a pesquisa participante como metodologia. Os resultados evidenciam dificuldades no desenvolvimento do ensino colaborativo, principalmente pela organização da própria política educacional, o que se reverbera na falta de tempo para planejar de forma colaborativa, a autora destaca ainda que, o estudo contou com a contribuição da gestão para organização do planejamento, ação considerada crucial para o desenvolvimento de momentos formativos na escola.

Conclusão

Os estudos denotam que ainda existem lacunas quanto a inclusão de estudantes com TEA nas escolas. A prática pedagógica que ainda se perpetua historicamente na escola é uma barreira pedagógica na concepção de um ensino para todos, pois o ensino expositivo ainda predomina nas salas de aula do nosso país, além da precariedade da infraestrutura, recursos humanos e financeiros para estruturar com qualidade o ensino desejado para todos, também faltam melhorias nas políticas educacionais como a estruturação organizacional do ensino básico no que tange a melhor distribuição de carga horária, a fim de que possamos planejar de forma colaborativa ações pedagógicas que atendam a todos os alunos, inclusive o PAEE.

E ainda que, a formação continuada em serviço é fundamental para que as ações possam ter sentido e significado dentro do contexto escolar, pois ao olhar para dentro da escola e perceber seus estudantes, os professores estarão pensando na sua própria práxis dentro da sua prática pedagógica e não fora dela. É preciso buscar o diálogo sobre a educação inclusiva no chão da escola, pois é nela que as ações acontecem e se reverberam em aprendizagem no ensino para todos.

Referências

- BARRETO FILHO, B. **Atividades práticas na 8ª série do Ensino Fundamental**: luz numa abordagem regionalizada. 2001. 128f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001
- BARROS, J, B. **Uso da prancha de comunicação como recurso mediador dos conteúdos ácidos e bases voltada para estudantes com TEA**. Dissertação, Universidade Estadual da Paraíba, 2022.
- BEZERRA, M. F; PANTOCI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas**, ISSN: 2446-774X, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso: 21 jan. 2024.
- BISPO. S. **Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio**. Dissertação - Faculdade de Filosofia e Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep, Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BUENO, A. C. **Percepções das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial em escolas de Educação Infantil**. Dissertação, 2024.

CARASTO, L. B. **Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2024.

DANTAS, C, F. **Formação em serviço em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP**. Dissertação – Universidade Pontifícia Católica, São Paulo, 2020.

FILHO, J. A. S; BRANCO, P. C. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em diálogo**: Revista de Educação e Sociedade ISSN 2358-1840, v. 10, n. 25, p. 321-337, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18704>. Acesso em: 23 fev. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, C. F. **Ensino colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do ensino médio e da educação especial**. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2023.

PAZ. A. C. R; VICTOR. S. L. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936>. Acesso: 29 de nov de 2024.

PEREIRA, E. S. **Desenho universal para aprendizagem**: a tessitura de uma proposta de formação docente para a inclusão no Ensino Médio. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, 2024.

PINTO, F. M. C; BRETTAS, A. C. F. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Médio uma revisão de literatura. **Revista Profissão Docente**, RPD, Uberaba-MG, v.24, n.49, p.01-22, 2024, ISSN 1519-0919.

SANTOS, T. S. **Proposta de uma sequência didática para trabalhar gravitação universal com uma discente com transtorno do espectro autista**. Dissertação – Universidade Tecnológica do Paraná, Mourão, 2020.

SILVA, J. R. **Ação formativa para elaboração de planos de aula na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem no ensino médio**. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

SOARES, C. A; VIDEIRA, P, L; COSTA, L. A. L; CUSTÓDIO, E. S; OLIVEIRA, J. R. N; DUARTE, M. L. S. Amazônia amapá e inclusão escolar: desafios e perspectivas de alunos público-alvo da educação especial em escolas de tempo integral. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.6, n.2, p.3942-3966, 2024.

TOLEDO, M. S.; VASCONCELLOS, M. Da solidão ao encontro: Argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023109, 2023. e-ISSN: 1982 5587. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17007>. Acesso: 20 out. 2024.

EXPERIÊNCIA DE TUTORIA NA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Júlio Araújo¹; Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva²
juliodca@yahoo.com.br; katieneasy@ufrn.edu.br

¹Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ²Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A ampliação das políticas de Educação Inclusiva no contexto brasileiro¹² têm evidenciado a necessidade de processos formativos que contribuam para o fortalecimento da atuação dos gestores escolares na construção de sistemas educacionais mais equitativos e acessíveis. Nesse cenário, os cursos de extensão universitária ofertados na modalidade de Educação a Distância (EAD) têm se constituído como importantes espaços de formação continuada, possibilitando o alcance de profissionais de diferentes regiões e contextos educacionais. Nesses cursos, a tutoria assume papel estratégico ao favorecer a mediação pedagógica, o acompanhamento formativo e a construção de reflexões críticas acerca das práticas de gestão escolar voltadas à inclusão.

Tal realidade pode ser observada nas duas edições do curso de extensão “Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva”, promovido pelo Centro de Referência em Formação Continuada e em Serviço no Rio Grande do Norte, ofertado pelo Centro de Educação e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com financiamento do Ministério da Educação. Destinado a gestores escolares e profissionais da educação, o curso busca promover discussões acerca dos princípios, desafios e possibilidades da gestão educacional comprometida com a garantia do direito à educação de estudantes público da Educação Especial Inclusiva.

A literatura tem destacado a importância da formação continuada de gestores escolares para a consolidação de práticas inclusivas (Santanna, 2015). Nesse contexto, a tutoria em cursos EAD pode constituir-se como espaço de mediação pedagógica e acompanhamento formativo (Vigotski, 1999), favorecendo processos reflexivos sobre a gestão escolar comprometida com a inclusão (Carvalho, 2010).

Nesse contexto, a atuação tutorial se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento das ações formativas, configurando-

¹² Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015) e Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

se como espaço de diálogo, acompanhamento e mediação das aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Tal mediação é compreendida por Vigotski (1999) como elemento central do desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a construção do conhecimento por meio das interações sociais. Nessa perspectiva, buscamos compreender como a tutoria, enquanto prática de mediação pedagógica, contribui para a formação de gestores escolares comprometidos com os princípios da Educação Especial Inclusiva.

Para tanto, desenvolvemos um Relato de Experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), de natureza qualitativa e interpretativista, fundamentado nas vivências e reflexões decorrentes da atuação tutorial no curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, edição 2025.

Nesse sentido, este Relato de Experiência está organizado em seis seções. A primeira corresponde à presente introdução, na qual contextualizamos a temática, apresentamos e problemática. Na segunda seção, explicitamos o objetivo que orienta o relato. Na terceira, descrevemos os caminhos metodológicos adotados para a sistematização e análise da experiência. Na quarta seção, apresentamos e discutimos as experiências vivenciadas no contexto da tutoria, destacando os principais desafios, aprendizagens e contribuições da mediação pedagógica para a formação dos gestores escolares. Na quinta seção, tecemos as considerações finais, retomando os aspectos centrais discutidos ao longo do texto. Por fim, na sexta seção, apresentamos as referências que fundamentam este trabalho.

Objetivo

Objetivamos neste texto analisar criticamente as contribuições da tutoria, enquanto prática de mediação pedagógica, para a formação de gestores escolares na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, evidenciando desafios, aprendizagens e potencialidades decorrentes da atuação tutorial no contexto da EAD.

Percurso metodológico

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como um Relato de Experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista. Essa modalidade de produção acadêmico-científica possibilita a sistematização, a reflexão e a análise crítica de experiências vivenciadas em diferentes contextos profissionais e formativos.

Conforme destacam Ludke e Cruz (2010), o Relato de Experiência não se configura, necessariamente, como um relato de pesquisa acadêmica, mas como o registro analítico de práticas e experiências que, ao serem problematizadas, podem contribuir para a produção de conhecimentos e para a compreensão de processos educativos.

Nessa perspectiva, o presente relato foi construído a partir das vivências decorrentes da atuação tutorial no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Dito isso, apresentamos, no Quadro 1, uma síntese da organização curricular e metodológica do referido curso, elaborada a partir de informações disponibilizadas na Plataforma AVAPROEX - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte voltada para a oferta de cursos gratuitos de extensão a distância¹³.

Quadro 1 – Caracterização do curso

Aspectos	Descrição
Instituições promotoras	Centro de Educação (CE/UFRN) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFRN), com financiamento do Ministério da Educação.
Modalidade	Educação a Distância.
Carga horária	180 horas.
Período	Maio a dezembro de 2025.
Público-alvo	Gestores escolares e profissionais da educação.
Organização curricular	Estruturada em três eixos temáticos, distribuídos em nove módulos quinzenais de 20 horas cada.
Metodologia	Fundamentada na metodologia da sala de aula invertida, articulando estudos prévios, fóruns de discussão, aulas síncronas e atividades avaliativas.
Recursos didáticos	Plano de curso, texto obrigatório, textos complementares, fórum de discussão, aula síncrona, atividade avaliativa objetiva e slides das aulas.
Acompanhamento pedagógico	Tutoria realizada por meio de e-mail, grupo de WhatsApp e encontros quinzenais via Google Meet, visando orientar, acompanhar e apoiar os cursistas ao longo da formação.
Avaliação	Atividades avaliativas objetivas desenvolvidas ao final de cada módulo.
Ambiente virtual de aprendizagem	Plataforma AVAPROEX, utilizada para disponibilização dos materiais, realização das atividades e acompanhamento do percurso formativo.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da Plataforma AVAPROEX (2025).

Com os aspectos apresentados no Quadro 1, observamos que a tutoria atuou no desenvolvimento do curso, em estreita colaboração com a coordenação pedagógica e os formadores responsáveis pelos módulos. Para além de funções administrativas ou de suporte técnico, a atuação tutorial está voltada à mediação pedagógica dos processos formativos, favorecendo a interação entre os cursistas, os conteúdos estudados e os diferentes agentes envolvidos na formação.

Nesse contexto, a organização curricular do curso, estruturada em módulos quinzenais e fundamentada na metodologia da sala de aula invertida (Bacich; Moran, 2018), demandou dos tutores um acompanhamento contínuo dos gestores cursistas, tanto nos momentos assíncronos quanto nas atividades síncronas. Tal acompanhamento envolveu ações de acolhimento, orientação, esclarecimento de dúvidas, incentivo à participação nos fóruns de discussão, monitoramento das atividades avaliativas e articulação permanente com a equipe de coordenação e formação.

13 Disponível em: <https://avaproex.sedis.ufrn.br/local/staticpage/view.php?page=sobre>. Acesso em 31 maio 2026.

Além disso, a diversidade de recursos pedagógicos disponibilizados na Plataforma AVAPROEX exigiu da tutoria uma atuação voltada à promoção do engajamento dos participantes, buscando fortalecer a participação ativa dos gestores escolares nas discussões propostas e incentivar reflexões acerca dos desafios da construção de práticas educacionais inclusivas em seus contextos de atuação. Os módulos de estudos propostos compõem o Quadro 2.

Quadro 2 – Módulos ofertados

Módulo	Temática
Módulo 1	Gestão escolar no paradigma da inclusão escolar
Módulo 2	Educação Inclusiva e Direitos Humanos aplicados à gestão escolar
Módulo 3	A gestão escolar na perspectiva inclusiva: o Plano Nacional de Educação no Estado do Rio Grande do Norte
Módulo 4	Política nacional e estadual de inclusão escolar e seus desdobramentos na gestão escolar
Módulo 5	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva colaborativa e o papel do gestor escolar
Módulo 6	O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como ponto de partida para o planejamento e a construção de ações educativas alinhadas ao currículo acessível
Módulo 7	Estratégias de ensino e participação colaborativas entre professores do AEE e da sala comum, visando aprendizagens significativas
Módulo 8	PDDE Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): financiamento, adesão e gestão de recursos
Módulo 9	A gestão escolar e o engajamento político-pedagógico com a educação para todos

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da Plataforma AVAPROEX (2025).

Os módulos evidenciam uma proposta formativa que articula fundamentos conceituais da educação inclusiva, marcos legais, políticas públicas, gestão democrática, planejamento escolar e organização do AEE. Observa-se que o percurso formativo foi estruturado de modo a possibilitar aos cursistas uma compreensão progressiva das dimensões políticas, pedagógicas e administrativas envolvidas na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Tal organização curricular dialoga com a compreensão de que a efetivação da Educação Especial inclusiva demanda práticas de gestão pautadas nos princípios democráticos, uma vez que a escola democrática e inclusiva compartilham o compromisso com a garantia do direito à educação para todos, promovendo condições de igualdade e equidade no acesso, na permanência e na participação dos estudantes nos espaços escolares (Santanna, 2015).

Dessa forma, as temáticas abordadas ao longo dos módulos buscaram favorecer reflexões acerca do papel do gestor escolar na construção de ambientes educacionais mais participativos, acessíveis e comprometidos com a valorização da diversidade

Nesse contexto, a mediação tutorial desenvolvida ao longo do curso favoreceu a articulação entre as temáticas abordadas e as experiências profissionais dos cursistas, contribuindo para o acompanhamento do percurso

formativo e para a promoção de reflexões acerca dos desafios e das possibilidades da gestão escolar comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

Os fóruns de discussão constituíram importantes espaços de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento ao longo do processo formativo. Nesse sentido, selecionamos algumas interações desenvolvidas na Plataforma AVAPROEX por seu potencial de evidenciar tanto as reflexões construídas pelos cursistas acerca da gestão escolar na perspectiva da Educação Especial Inclusiva quanto as contribuições da mediação pedagógica para o desenvolvimento das discussões propostas. Os registros apresentados permitem compreender como os participantes mobilizaram os conhecimentos construídos ao longo da formação para refletir sobre desafios, possibilidades e práticas relacionadas à gestão escolar inclusiva.

Resultados e Discussão

Com base no percurso metodológico apresentado e considerando o contexto formativo do curso, apresentamos, no Quadro 3, algumas interações desenvolvidas nos fóruns de discussão da Plataforma AVAPROEX. Para resguardar a identidade dos participantes e atender aos princípios éticos da pesquisa em Educação, os nomes originalmente presentes nos registros foram substituídos por denominações genéricas.

Quadro 3 – Interações nos fóruns e suas contribuições para a formação

Participante	Excerto da interação	Categoria de análise	Análise
Cursista A	"A gestão democrática potencializa a utilização do PDDE na Sala de Recursos Multifuncionais porque garante que as decisões sobre a aplicação dos recursos sejam tomadas de forma coletiva e transparente..."	Gestão democrática e participação	A participante demonstra compreender que a efetivação da educação inclusiva depende da participação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A reflexão evidencia a articulação entre gestão financeira, tomada de decisões e garantia de acessibilidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial.
Cursista B	"Apesar de ainda acontecer resistência da comunidade escolar (...) é necessário uma motivação principalmente com os pais, despertando a consciência de que a atuação desses dentro do programa é de fundamental importância."	Participação da comunidade escolar	A cursista reconhece que a inclusão não se restringe aos profissionais da escola, destacando o envolvimento das famílias como elemento fundamental para a gestão democrática e para a efetividade das políticas inclusivas.
Cursista C	"O gestor pedagógico deve promover a inclusão, garantindo acessibilidade e apoio a alunos com necessidades especiais, além de fomentar práticas pedagógicas inclusivas e gestão participativa."	Liderança inclusiva	A postagem evidencia uma compreensão ampliada do papel do gestor escolar, relacionando liderança, acessibilidade, participação e garantia de direitos educacionais.

Participante	Excerto da interação	Categoria de análise	Análise
Cursista D	"O gestor pedagógico é fundamental na organização de escolas inclusivas (...) orienta a flexibilização curricular, estimula o trabalho colaborativo entre docentes e monitora a eficácia das práticas."	Gestão escolar inclusiva e trabalho colaborativo	A participante demonstra apropriação dos princípios discutidos no curso ao relacionar a atuação do gestor à flexibilização curricular, ao trabalho colaborativo e à superação das barreiras que limitam a participação dos estudantes.
Intervenção da tutoria	"Seu comentário apresenta com clareza os desafios enfrentados pelo gestor ao tentar equilibrar as demandas administrativas com as exigências pedagógicas da inclusão."	Mediação pedagógica	A resposta do tutor evidencia uma atuação voltada ao reconhecimento das contribuições dos cursistas e ao aprofundamento das discussões. A intervenção reforça conceitos centrais do módulo e favorece a continuidade do diálogo formativo.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros dos fóruns da Plataforma AVAPROEX (2025).

As interações selecionadas no Quadro 3 evidenciam aspectos significativos do processo formativo, permitindo compreender como a mediação pedagógica desenvolvida no contexto da tutoria contribuiu para a construção de reflexões sobre a gestão escolar na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

As análises revelam que os cursistas mobilizaram conceitos relacionados à gestão democrática, à participação da comunidade escolar, à liderança inclusiva e ao trabalho colaborativo, articulando os conteúdos estudados às experiências vivenciadas em seus contextos profissionais.

Observamos, ainda, que a atuação tutorial foi relevante na mediação dessas discussões, por meio de intervenções que buscavam acolher as contribuições dos participantes, valorizar suas experiências e aprofundar aspectos conceituais relacionados à temática em estudo. Nesse sentido, a tutoria configurou-se como uma prática de mediação pedagógica que favoreceu processos de reflexão e aprendizagem entre os gestores escolares.

As interações também revelam que os desafios da educação inclusiva são compreendidos pelos cursistas como questões que extrapolam aspectos administrativos, envolvendo dimensões pedagógicas, políticas e relacionais. Tal compreensão aproxima-se das concepções contemporâneas de gestão escolar inclusiva, que atribuem ao gestor um papel estratégico na promoção da participação, da acessibilidade e da aprendizagem de todos os estudantes.

Durante a edição de 2025 do curso, o acompanhamento tutorial foi realizado junto a uma turma composta por 31 cursistas, majoritariamente gestores escolares da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Ao final do percurso formativo, 23 participantes concluíram o curso com aprovação, correspondendo à 74,19% da turma. Além disso, foram registrados três casos de reprovação (9,68%), decorrentes do não atendimento aos critérios mínimos de participação e desempenho estabelecidos pela formação, e cinco casos de evasão (16,13%).

Os dados, obtidos por meio do Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada do Ministério da Educação, evidenciam tanto o alcance da formação quanto os desafios relacionados à permanência e ao acompanhamento dos cursistas em cursos ofertados na modalidade de EAD.

Considerações finais

As experiências analisadas permitiram compreender que a mediação pedagógica desenvolvida ao longo do curso constituíram-se como importante estratégia de acompanhamento formativo. Por meio das interações realizadas nos fóruns de discussão, dos momentos de orientação individual e coletiva e do acompanhamento contínuo dos cursistas, foi possível favorecer espaços de diálogo, reflexão e construção compartilhada de conhecimentos acerca da gestão escolar comprometida com os princípios da Educação Especial Inclusiva.

Os registros analisados também evidenciaram desafios relacionados ao acesso aos recursos tecnológicos da plataforma, à gestão do tempo para realização das atividades e à conciliação das demandas profissionais dos gestores participantes. Apesar dessas dificuldades, observou-se o engajamento dos cursistas nas discussões propostas e a mobilização de conhecimentos relacionados à gestão democrática, aos marcos legais da educação inclusiva, ao AEE e à construção de práticas colaborativas no contexto escolar.

Nesse sentido, as interações desenvolvidas ao longo do percurso formativo indicam que a tutoria pode constituir-se como um importante dispositivo de mediação pedagógica em cursos de formação continuada, contribuindo para a aproximação entre os conteúdos estudados e os desafios concretos vivenciados pelos gestores em suas realidades educacionais.

Por fim, espera-se que este relato contribua para ampliar as discussões sobre a tutoria em cursos de formação continuada voltados à gestão escolar numa perspectiva da Educação Especial Inclusiva, bem como incentive novas investigações acerca das potencialidades da mediação pedagógica na formação de profissionais comprometidos com a garantia do direito à educação, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

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, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf. Acesso em: 01 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-crítica. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Dossiê temático: Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil.

SANTANNA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. Juara/MT/Brasil, **RELVA**, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA APLICADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRIAÇÃO DE JOGOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL POTIGUAR

Islander Fernandes de Andrade, Josefa Poliana Clementino Ferreira, Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
islander.andrade.076@ufrn.edu.br, poliana.ferreira.mat@gmail.com, guilherme.mendes@ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A consolidação das tecnologias digitais no contexto educacional tem intensificado debates acerca de sua integração às práticas pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, a simples inserção de recursos tecnológicos nas escolas não garante inovação didática ou melhoria da aprendizagem, sendo necessária a articulação entre tecnologia, currículo e intencionalidade pedagógica.

No campo da educação inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais relevante, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas especificidades demandam estratégias pedagógicas mais interativas, visuais e estruturadas.

A motivação da pesquisa surgiu tanto das experiências profissionais dos pesquisadores (professores atuantes na educação básica e na pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais da UFRN), quanto pela observação das dificuldades recorrentes enfrentadas por docentes na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA, principalmente nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte (RN). Nota-se que, embora a inclusão escolar esteja amplamente presente nos discursos institucionais, muitos professores ainda encontram limitações relacionadas ao tempo destinado à formação continuada, à escassez de materiais personalizados e ao uso pedagógico das tecnologias digitais e dos jogos educacionais.

Nesse contexto, buscou-se desenvolver um produto educacional acessível e autoformativo que pudesse auxiliar docentes na criação de jogos digitais personalizados com apoio da Inteligência Artificial (IA), considerando tanto as especificidades dos estudantes com TEA quanto as necessidades atuais da cultura digital.

Paralelamente, o avanço da IA amplia as possibilidades de autoria docente, permitindo a criação de materiais educacionais personalizados de

forma mais acessível e dinâmica, mesmo por professores sem conhecimentos avançados em programação.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: quais são as percepções de professores do Ensino Fundamental acerca do uso de jogos digitais como estratégia pedagógica inclusiva para estudantes com TEA?

Assim, a relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da cultura digital contemporânea, especialmente diante do crescimento do número de estudantes com TEA nas escolas regulares e da ampliação do uso de tecnologias digitais e IA na educação.

Objetivo

Fundamentada na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, que compreende o estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento mediado pelas tecnologias digitais, esta pesquisa busca incentivar uma práxis pautada nas interações sociais mediadas por signos, linguagens e ferramentas culturais (Vygotsky, 2007).

Sabe-se que a integração das tecnologias ao currículo exige ressignificação das práticas pedagógicas, superando o uso meramente instrumental das ferramentas digitais (Almeida; Valente, 2011). Diante disso, o professor precisa compreender que o uso das tecnologias digitais deve estar articulado à intencionalidade pedagógica e às necessidades reais dos estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva.

Quando pensamos nesse processo no contexto da inclusão escolar, especialmente com estudantes neurodivergentes, torna-se fundamental desenvolver estratégias pedagógicas acolhedoras, organizadas e sensíveis às singularidades presentes na sala de aula. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, garantindo participação e aprendizagem sem discriminações.

Desta forma, considerando esta breve fundamentação acima e a problemática levantada na Introdução, buscou-se investigar como os docentes compreendem as potencialidades, os desafios e as possibilidades de integração dos jogos digitais e da IA em práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar no contexto local de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte.

Método

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, de natureza aplicada e abordagem quantitativa, pois busca produzir práticas pedagógicas a partir da coleta e análise de dados obtidos diretamente da realidade investigada por meio da estatística descritiva.

Como método técnico, adotou-se o levantamento (*survey*), uma vez que se valeu da aplicação de um questionário para obtenção de dados diretamente junto ao público participante. Conforme Gil (2026), os levantamentos caracterizam-se pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (p. 50).

A coleta de dados ocorreu entre os dias 4 e 10 de maio de 2026, por meio de questionário estruturado disponibilizado na plataforma Google Forms¹⁴. Participaram da pesquisa todos os 31 professores vinculados à Escola Estadual Professor Luís Soares, segundo informações obtidas no Sistema Integrado de Gestão da Educação Estadual do RN (SIGEduc).

O questionário foi composto por 16 questões, sendo 15 fechadas e uma aberta, organizadas em cinco eixos temáticos: perfil docente; experiências com estudantes com TEA; uso de tecnologias digitais no contexto educacional; percepções sobre jogos digitais na aprendizagem; e desafios relacionados à inclusão escolar.

Ademais, os dados quantitativos foram organizados e analisados com auxílio do Google Forms e Microsoft Excel, por meio de estatística descritiva, organização tabular (predominantemente na escala Likert de 1 a 5) e com elaboração de gráficos.

Resultados e Discussão

De modo geral, o perfil dos participantes é de diferentes áreas do conhecimento, sendo 29% vinculados à área de Linguagens, 29% à Educação Especial, 19,4% às Ciências da Natureza, 16,1% às Ciências Humanas e 6,5% à Matemática. Em relação ao tempo de atuação docente, 41,9% possuíam entre 11 e 20 anos de experiência profissional e 29% atuavam há mais de 20 anos. Quanto à formação acadêmica, 48,4% possuíam especialização, 35,5% mestrado, 12,9% graduação e 3,2% doutorado. Além disso, 87,1% afirmaram já ter atuado diretamente com estudantes com TEA.

Os dados¹⁵ coletados junto aos professores revelaram também uma percepção positiva em relação ao uso de jogos digitais como estratégia pedagógica inclusiva. As percepções identificadas aproximam-se das discussões de Carvalho e Lopes (2025), ao evidenciar que os jogos digitais podem favorecer a participação ativa, a interação e a resolução de problemas no processo de aprendizagem, especialmente em contextos educacionais inclusivos.

14 Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf6KKCIDXNKcCAm4X8Kem2oPz4fK9RbPh1ouO96EXGCFjI4bg/viewform>

15 Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis para consulta no [Google Drive] no seguinte endereço:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bpGwmJCGrnKLnH-R0oHeghV7LSgLN2Fy/edit?usp=drive_link&ouid=108470161244634637522&rtpof=true&sd=true

No entanto, também foram identificadas diversas dificuldades, como limitações em infraestrutura tecnológica, falta de tempo para o planejamento e, especialmente, a carência de formação específica para a utilização pedagógica desses recursos.

Por outro lado, diversas respostas reconheceram o potencial desses recursos para favorecer o engajamento, a autonomia, a participação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, especialmente quando utilizados com mediação pedagógica e planejamento adequado.

A análise das respostas demonstrou também que, embora exista uma percepção positiva acerca do potencial das tecnologias digitais para favorecer a aprendizagem inclusiva, ainda persistem lacunas relacionadas ao conhecimento da existência e manuseio dessas tecnologias como recurso pedagógico.

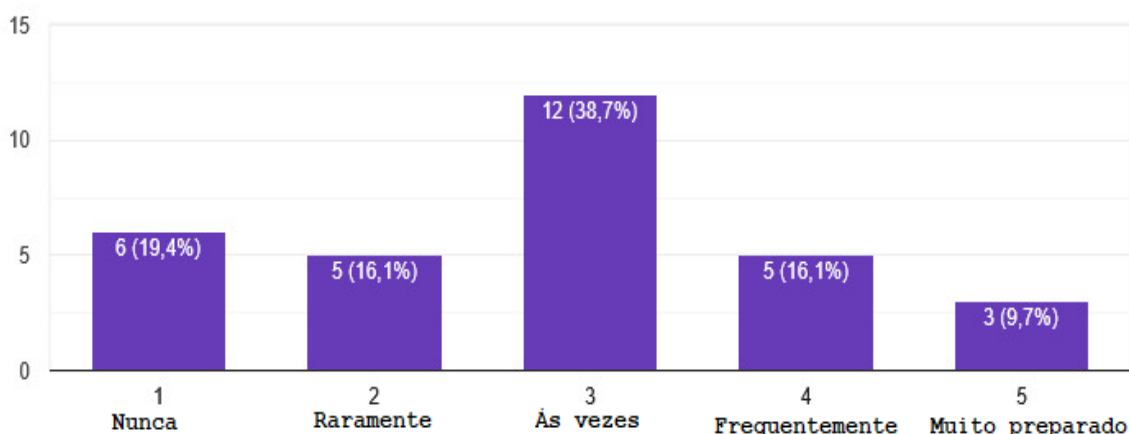
As respostas abertas também evidenciaram demandas por formações mais práticas e aplicáveis ao cotidiano escolar. Um dos participantes destacou que “às vezes se discute muito e não mostram na prática como funciona”, evidenciando a necessidade de materiais objetivos e acessíveis para utilização pedagógica das tecnologias digitais.

Gráfico 1 – Autopercepção docente sobre preparo para atuar com estudantes com TEA

6. Como você avalia sua preparação para atuar com estudantes com TEA?

(Escala linear de 1 a 5)

31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

No que se refere ao preparo docente para atuar com estudantes com TEA, observa-se, a partir do gráfico 1 acima, que a maior parte das respostas concentrou-se em níveis intermediários de formação e segurança pedagógica. Tal resultado evidencia que, embora existam conhecimentos prévios sobre educação inclusiva, ainda persistem lacunas relacionadas à formação continuada,

o que pode limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às necessidades dos estudantes no contexto escolar.

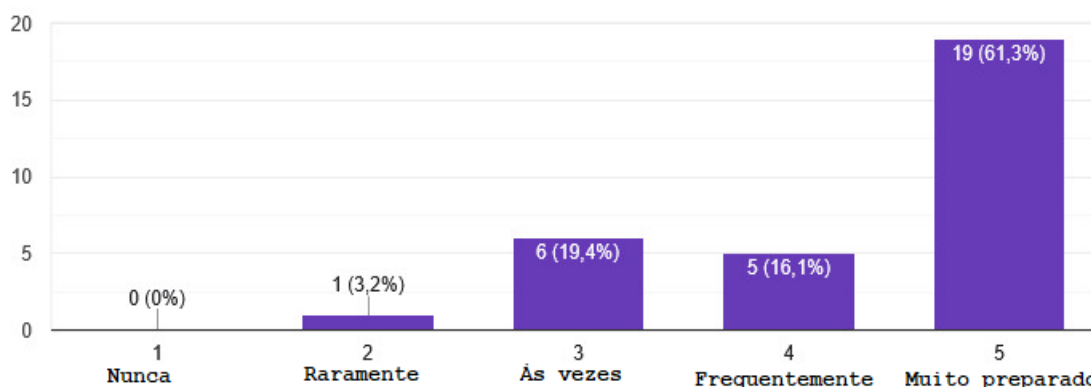
Outro ponto relevante identificado na pesquisa está relacionado à percepção sobre o uso dos jogos digitais como estratégia de inclusão. A maioria dos participantes demonstrou alto grau de concordância (5) quanto à contribuição desses recursos para a aprendizagem e interação dos estudantes com TEA, indicando uma receptividade positiva às metodologias inovadoras, conforme se ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Percepção sobre a contribuição dos jogos digitais para inclusão de estudantes com TEA

BLOCO 4 – PERCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM

12. Em sua percepção, o uso de jogos digitais pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes?

31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Porém, essa percepção positiva não é necessariamente acompanhada de segurança metodológica do docente para sua aplicação prática em sala de aula. No geral, os resultados apurados evidenciaram a necessidade de ações institucionais voltadas ao fortalecimento de formação continuada, ao desenvolvimento de competências digitais docentes e à ampliação de conhecimento sobre práticas inclusivas mediadas por tecnologias educacionais.

Com base nesses achados, um produto educacional foi desenvolvido como uma estratégia de intervenção destinada a atender a essas demandas formativas identificadas na pesquisa. Assim, foi concebido um site personalizado denominado “Microlearning: IA/TEA”, hospedado atualmente na plataforma Google Sites, conforme ilustração abaixo:

Figura 1 - Apresentação da tela inicial da plataforma digital

Fonte: Google Sites¹⁶.

O *microlearning* caracteriza-se pela oferta de conteúdos segmentados e direcionados a objetivos específicos de aprendizagem, favorecendo flexibilidade, acessibilidade e autonomia nos processos formativos (Hug, 2007). Nessa perspectiva, o produto educacional foi organizado em oito vídeos com duração média de 56,6 segundos, distribuídos em módulos sequenciais voltados à autoformação docente.

O percurso formativo foi planejado para conduzir os participantes desde a apresentação inicial das ferramentas até a produção de jogos digitais personalizados com apoio da Inteligência Artificial. Os vídeos abordaram temas como: apresentação da proposta; criação do primeiro jogo; personalização e gamificação; aplicação pedagógica em sala de aula; erros comuns; elaboração de prompts; adaptação de atividades; e encerramento.

Os vídeos foram produzidos integralmente com apoio de ferramentas IA generativa, especialmente Gemini e Canva, utilizadas na criação de roteiros, imagens, personagens, narração e edição audiovisual. Embora produzidos com IA, todos os conteúdos passaram por curadoria humana realizada pelos pesquisadores.

O produto foi pensado para autoformação docente, permitindo acesso flexível, livre e assíncrono. Para replicação da experiência, ele exige apenas acesso à internet e dispositivos como celular, tablet ou computador, não

16 Link: <https://sites.google.com/ufrn.edu.br/microlearningteaia/p%C3%A1gina-inicial>

demandando infraestrutura tecnológica sofisticada ou conhecimentos avançados em programação.

Por conseguinte, o *microlearning* apresenta demonstrações práticas sobre criação de jogos digitais personalizados voltados às especificidades de estudantes com TEA, contemplando recursos visuais, previsibilidade de comandos, reforços imagéticos e controle de estímulos sensoriais.

Conclusão

O presente estudo evidenciou o potencial dos jogos digitais como estratégia pedagógica promissora para o fortalecimento da educação inclusiva de estudantes com TEA, especialmente quando articulados ao uso de tecnologias emergentes e à formação continuada de professores.

Os resultados obtidos apontaram que os docentes reconhecem a relevância dos recursos digitais para promoção do engajamento, da autonomia, da atenção e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, embora ainda persistam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, ao tempo de planejamento pedagógico e à formação específica para utilização dessas ferramentas no contexto escolar.

O estudo também evidenciou que muitos professores demonstram interesse em utilizar jogos digitais e tecnologias emergentes em suas práticas pedagógicas, mas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação prática, ao planejamento pedagógico e à adaptação de atividades voltadas à inclusão escolar. Nesse cenário, o produto educacional desenvolvido buscou responder diretamente a essas demandas por meio de um percurso formativo curto, acessível e replicável.

Como diferencial, destaca-se a articulação entre *microlearning*, IA e jogos digitais personalizados como estratégia de autoformação docente voltada à inclusão de estudantes com TEA. A proposta favorece a autoria pedagógica, amplia possibilidades de personalização do ensino e contribui para democratização do uso das tecnologias digitais em contextos educacionais inclusivos.

Por fim, espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, inovadoras e sensíveis à diversidade presente nas escolas. Além disso, o estudo pretende subsidiar futuras investigações acerca do uso de jogos digitais, IA e formação docente na Educação Especial, ampliando discussões acerca da integração crítica e pedagógica das tecnologias digitais no contexto educacional.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes?. São Paulo: Paulus, 2011.

CARVALHO, Amós Ferreira de; LOPES, Lailson dos Reis Pereira. **Estado do conhecimento revelado pelas produções científicas brasileiras:** Os jogos digitais como instrumento de inclusão na educação básica. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília, v. 15, n. 2, p. 1–14, 2025. DOI: 10.37001/ripem.v15i2.4402. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/4402>. Acesso em: 14 maio. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2026.

HUG, Theo. **Microlearning:** emerging concepts, practices and technologies after e-learning. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Bezerra dos Santos; Jacyene Melo de Oliveira Araújo
laribs18@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A inclusão escolar tem sido fortalecida no Brasil desde a década de 1990, impulsionada por documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e por legislações nacionais que garantem o direito à educação para todos. Nesse contexto, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, entre eles as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nos últimos anos, o número de matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil tem crescido significativamente, ampliando os desafios relacionados à inclusão escolar e à atuação docente. Embora a legislação assegure o acesso desse público à escola regular, estudos apontam que a formação inicial e continuada dos professores ainda representa um dos principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em processos formativos que promovam a reflexão sobre a prática docente. Entre as estratégias utilizadas para esse fim, destaca-se a autoscopia, procedimento que possibilita ao professor analisar suas próprias ações pedagógicas por meio da observação de registros audiovisuais, favorecendo a reflexão, a avaliação e a reformulação de suas práticas.

Este trabalho apresenta resultados da dissertação de mestrado intitulada "Autoscopia na formação docente: reflexão da prática pedagógica com crianças com autismo na educação infantil" pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEESP da UFRN. Assim, este estudo teve como problemática a seguinte questão: quais os efeitos do uso da autoscopia, como ferramenta de formação docente, nas práticas pedagógicas de professores de crianças com TEA na Educação Infantil?

Objetivo

O objetivo geral foi analisar como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na prática pedagógica de professores de crianças com TEA. Especificamente, buscou-se identificar as demandas

formativas da professora participante e desenvolver uma proposta formativa fundamentada nos dados produzidos durante o processo de autoscopia.

Método

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo participante, caracterizada pela construção do conhecimento a partir da interação entre pesquisador e participantes, considerando suas experiências e a realidade investigada (Gajardo, 1987; Gabarrón; Landa, 2016). Esse delineamento possibilita a compreensão das problemáticas do contexto pesquisado e a construção coletiva de possibilidades de intervenção (Le Boterf, 1987), em uma perspectiva colaborativa de produção de conhecimento (Thiollent, 1987).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Parecer nº 6.739.985; CAEE 77482524.7.0000.5292) e desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Natal/RN. Participaram do estudo uma professora da Educação Infantil, com 15 anos de experiência na rede municipal de ensino, e uma criança de cinco anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada em uma turma de Nível IV.

A produção dos dados ocorreu entre julho e setembro de 2024, por meio de observações da prática pedagógica e registros audiovisuais da rotina escolar, totalizando 288 minutos de gravação. Foram utilizados como instrumentos de coleta um formulário de caracterização da participante, diário de campo e registros em vídeo.

A autoscopia foi utilizada como procedimento formativo-reflexivo, envolvendo sessões de análise dos registros audiovisuais da prática docente. Inicialmente, foram realizadas quatro sessões abertas, nas quais a professora assistiu aos vídeos e realizou comentários sobre aspectos considerados relevantes. A partir da análise desses encontros, identificou-se a necessidade de ampliar a mediação reflexiva, considerando a importância de uma condução sistematizada da autoscopia (Sadalla; Larocca, 2004).

Assim, as sessões posteriores foram organizadas com base nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Braz (2009), possibilitando à participante analisar suas ações, compreender os fundamentos que orientavam sua prática e elaborar novas possibilidades de atuação pedagógica. Os encontros foram registrados e transcritos para posterior análise qualitativa.

Para a análise dos dados, foi adotada amostragem intencional, com seleção de 12 registros audiovisuais representativos de diferentes momentos do percurso formativo, distribuídos ao longo dos três meses de acompanhamento, com duração média de 10 minutos cada. O corpus de análise foi constituído pelas transcrições das sessões de autoscopia e submetido aos procedimentos da

análise de conteúdo (Bardin, 2009), envolvendo leitura flutuante, codificação, organização do corpus textual e análise com auxílio do software Iramuteq.

A análise temática possibilitou a identificação das demandas formativas emergentes da prática docente, resultando na categoria central Necessidades Formativas, organizada em três subcategorias: Comunicação (Comunicação Alternativa e Ampliada e trabalho colaborativo), Planejamento (estratégias de ensino e Plano Educacional Individualizado) e Avaliação (acompanhamento pedagógico). Essas categorias orientaram a interpretação dos dados à luz da literatura sobre formação docente e inclusão de crianças com TEA.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que a autoscopia constituiu-se como um importante dispositivo de formação docente, possibilitando a identificação de demandas formativas e a reconstrução da prática pedagógica desenvolvida com uma criança com TEA na Educação Infantil. A análise das sessões reflexivas revelou que as principais demandas estavam relacionadas às dimensões da comunicação, do planejamento e da avaliação, aspectos amplamente discutidos na literatura sobre inclusão escolar.

No eixo da comunicação, a professora reconheceu dificuldades na utilização sistemática da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), especialmente quanto à implementação de recursos visuais, ao ensino do uso desses recursos e à mediação das interações comunicativas da criança com TEA. Embora demonstrasse conhecimento teórico sobre a importância da CAA, relatou insegurança para incorporá-la de forma contínua em sua prática pedagógica. Esses achados corroboram pesquisas que apontam que, apesar do reconhecimento da relevância da CAA para a ampliação da participação e da comunicação de estudantes com necessidades complexas de comunicação, muitos professores ainda apresentam dificuldades para utilizar seus recursos de forma efetiva no contexto escolar (Rocha; Pletsch, 2018; Rigoletti; Deliberato, 2020; Franco; Mendes, 2024).

Em relação ao planejamento pedagógico, observou-se a dificuldade da docente em elaborar estratégias individualizadas que contemplassem as necessidades, potencialidades e interesses da criança com TEA. A ausência de um Plano Educacional Individualizado (PEI) estruturado e a limitação do tempo destinado ao planejamento foram apontadas como fatores que dificultavam a organização de ações mais inclusivas. Tais resultados convergem com estudos que identificam desafios relacionados à elaboração, implementação e acompanhamento do PEI, bem como à construção de práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva de estudantes com deficiência em contextos inclusivos (Glat *et al.*, 2012; Hudson; Borges, 2020; Silva; Camargo, 2021).

Além disso, a autoscopia favoreceu a percepção de que recursos visuais, tecnologias assistivas, materiais concretos e a valorização dos interesses da criança poderiam potencializar seu engajamento nas atividades propostas, aspecto também destacado por pesquisas que defendem práticas centradas nas singularidades da criança com TEA (Souto, 2024).

No campo da avaliação, a professora demonstrou insegurança quanto à definição de objetivos, critérios e procedimentos capazes de acompanhar o desenvolvimento da criança de forma coerente com suas especificidades. As reflexões revelaram dúvidas sobre o que observar, como registrar os avanços e de que maneira diferenciar dificuldades decorrentes das características do aluno daquelas relacionadas às estratégias pedagógicas utilizadas. Esses resultados corroboram estudos que apontam a avaliação de estudantes com TEA como uma das principais demandas formativas dos professores, especialmente quando não há orientações claras para a elaboração e utilização do PEI como instrumento de acompanhamento pedagógico (Schmidt *et al.*, 2016; Camargo *et al.*, 2020; Barbosa, 2022; Oliveira, 2024).

A autoscopia possibilitou que a professora reconhecesse que muitas das dificuldades inicialmente atribuídas à criança estavam relacionadas à necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e à ampliação de estratégias acessíveis. Ao revisitar sua própria atuação, passou a propor alternativas envolvendo o uso de recursos visuais e tecnológicos, materiais concretos, adaptação de atividades, antecipação de mudanças na rotina, flexibilização de estratégias avaliativas e maior valorização dos interesses e características da criança. Esse movimento evidencia o potencial da autoscopia para promover processos de reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo a reconstrução de saberes profissionais e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, conforme defendem Sadalla e Larocca (2004) e Moraes (2024).

De modo geral, os resultados demonstram que a autoscopia não apenas permitiu identificar necessidades formativas da professora participante, mas também favoreceu a ressignificação de sua prática pedagógica, constituindo-se como uma estratégia promissora para a formação continuada de professores que atuam em contextos inclusivos. Tais resultados evidenciam que processos formativos baseados na reflexão sobre a prática favorecem o desenvolvimento profissional docente, possibilitando que o professor assuma uma postura investigativa diante dos desafios cotidianos da inclusão escolar.

Conclusão

Os resultados evidenciaram que a autoscopia constituiu-se como uma importante ferramenta de formação docente, favorecendo processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Ao revisitar situações concretas de sua atuação, a professora identificou demandas formativas relacionadas à comunicação, ao planejamento e à avaliação, especialmente quanto ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), à elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), à construção de estratégias pedagógicas acessíveis e à definição de critérios avaliativos alinhados às necessidades da criança.

O processo reflexivo possibilitou à docente reconhecer que muitas das dificuldades inicialmente atribuídas ao aluno estavam relacionadas à necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e à insuficiência de recursos e estratégias inclusivas. A partir dessa compreensão, foram propostas mudanças envolvendo a ampliação do uso de recursos visuais e tecnológicos, materiais concretos, adaptações na rotina, valorização dos interesses da criança e flexibilização de estratégias de ensino e avaliação.

Conclui-se que a autoscopia favoreceu não apenas a identificação de necessidades formativas, mas também a reconstrução da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional da professora e para a promoção de práticas mais inclusivas. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um produto educacional voltado à formação continuada de professores, fundamentado nas demandas identificadas ao longo do estudo. Assim, a pesquisa reforça a importância de processos formativos reflexivos e contextualizados para o fortalecimento da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, além de evidenciar o potencial da autoscopia como estratégia de formação docente e transformação da prática pedagógica.

Referências

- BARBOSA, João Paulo da Silva. **Efeitos de um programa de formação em comunicação alternativa e ampliada no plano de aula de docentes que lecionam a educandos com autismo**. 165f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRAZ, Daniella Scalet Amorim. **Compreendendo e transformando a prática docente: um estudo a partir da autoscopia**. Santos, 2009. 197f. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v.36, p.e214220, 2020.
- DELIBERATO, Débora; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. In: Azoni, Cíntia Alves Salgado; LIRA, Juliana Onofre (Org). **Estratégias e orientações em linguagem: um guia em tempos de COVID 19**. Natal, RN: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 88-99.
- FRANCO, Vitor Daniel Ferreira; MENDES, Maria Elisabete da Silva Tome. As famílias de crianças com transtornos do desenvolvimento e a parceria colaborativa com os profissionais. In: Deliberato, Débora et al (org). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. -1. ed. Goiânia, GO : Editora Sobama, 2024. p. 195 - 214.
- GABARRÓN, L. M.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 113-125.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987, p. 15 - 50.
- GLAT, R. et al. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79 - 100, 2012.

HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33 | 2020 – Santa Maria.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

MORAIS, Renata Lima de. **Contação de história apoiada pela comunicação alternativa: efeitos da autoscopia na formação docente**. Orientadora: Dra. Débora Regina de Paula Nunes. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

OLIVEIRA, Angélica Maria Holanda de. **Avaliação na Educação Infantil: do escrito ao vivido no município de Pindoretama-CE**. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78639> . Acesso em: 15/11/2025.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização**. Horizontes, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 99–110, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.700. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700>. Acesso em: 19 set. 2025.

SADALLA, Ana Maria Falcão e LAROCCA, Priscila. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 30, n. 3, pp. 419-33, set.-dez. 2004.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, v.18, n.1, p. 222-235, abr., 2016.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 27 set. 2025.

SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na educação infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura**. 2024. 16 f. TCC (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987., p. 82 - 103.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Wesley Rocha da Silva, Debora Deliberato
wesley730@gmail.com; debora.deliberato@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se consolidou como espaço estratégico para a garantia dos direitos à educação e ao trabalho das pessoas com deficiência (Sousa; Lopes; Maia, 2014). A inclusão educacional, regulamentada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pelo Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021), exige práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes; estudos recentes apontam, contudo, distância persistente entre o arcabouço legal e as práticas institucionais na EPT, campo pouco explorado na literatura sobre Tecnologia Assistiva (Oliveira; Ferreira, 2024). Na instituição investigada, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o profissional responsável por planejar e ministrar os cursos é o instrutor de formação profissional, função para a qual não se exige formação pedagógica específica (Brasil, 2022). Essa centralidade da dimensão técnica em detrimento da pedagógica ajuda a compreender parte das dificuldades para a adoção de práticas inclusivas, fazendo da formação continuada caminho privilegiado para o desenvolvimento das competências necessárias (Imbernón, 2011). Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN, investigou o nível de conhecimento dos instrutores sobre Educação Especial (EE) e Tecnologia Assistiva (TA), e converteu seus achados em um produto educacional voltado à formação continuada desses profissionais.

Objetivo

Apresentar o Programa de Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologia Assistiva para Instrutores e Demais Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica, produto educacional desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a partir de pesquisa diagnóstica conduzida com instrutores de uma instituição de EPT no Rio Grande do Norte. O estudo se propôs a diagnosticar o conhecimento dos instrutores sobre EE e TA, identificar lacunas formativas, mapear as condições institucionais de suporte à inclusão e, a partir desses achados, construir uma proposta formativa estruturada e replicável.

Método

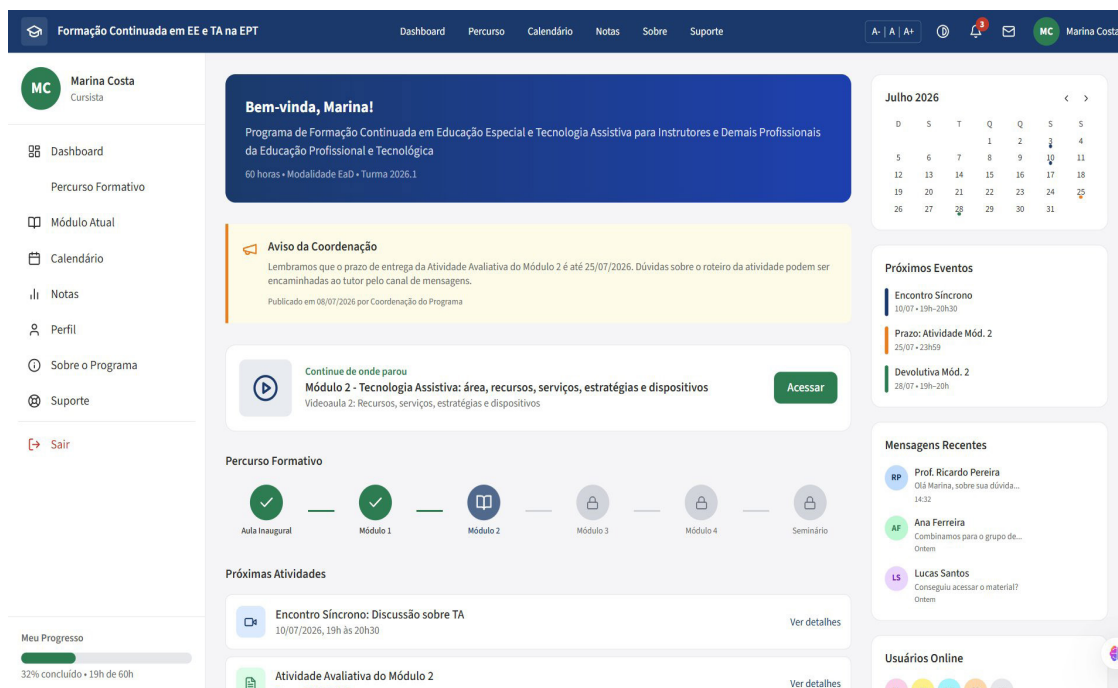
A pesquisa foi organizada em quatro etapas complementares: revisão integrativa da literatura nacional e internacional; mapeamento institucional com levantamento de matrículas de estudantes PAEE em 2024; aplicação de questionário com 43 questões (30 fechadas e 13 abertas), respondido por 33 dos 56 instrutores convidados (taxa de retorno de 59%); e construção do produto sustentada nos achados anteriores. Os dados quantitativos foram organizados por frequência e percentual, e os qualitativos submetidos à análise de conteúdo, com categorização em seis categorias articuladas a quatro eixos teóricos (Bardin, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes da UFRN, parecer nº 6.169.452.

Resultados Parciais

Os achados revelaram fragilidades consistentes em todas as dimensões investigadas. Sobre TA, 94% dos instrutores nunca participaram de qualquer ação formativa específica, e 79% se autoavaliaram nos níveis nenhum e pouco conhecimento. Sobre EE na perspectiva inclusiva, 58% nunca cursaram formação na área, ainda que 73% já tenham atuado com estudantes PAEE; 91% afirmaram não se sentirem preparados, contra 9% que se reconhecem em condição de preparo. O suporte institucional acompanhou esse cenário: 88% relataram nunca ter recebido orientação institucional formal e 46% desconhecem se há equipe de apoio pedagógico. As respostas abertas revelaram uma categoria emergente: a noção de improviso pedagógico, expressa em adaptações pontuais, busca individual por informação e ausência de planejamento orientado pelos princípios da educação especial. Dois achados adicionais sustentam decisões estruturais do produto: 33% relataram ter participado apenas de cursos com menos de dez horas, modalidade que a literatura associa a efeitos limitados quando desarticulada da prática; e 36% apontaram falta de tempo e conflitos de agenda como principal impedimento a ações formativas presenciais.

O Programa de Formação Continuada estrutura-se em seis momentos formativos sequenciais (aula inaugural; Módulo 1, Fundamentos da EE e do PAEE na EPT; Módulo 2, TA como área, recursos, serviços, estratégias e dispositivos; Módulo 3, Planejamento da intervenção pedagógica; Módulo 4, Execução, suporte institucional e análise reflexiva; seminário de encerramento), totalizando 60 horas. A modalidade a distância, com encontros síncronos em momentos-chave, responde às barreiras de tempo e agenda diagnosticadas e dialoga com a noção de formação continuada como processo permanente de reconstrução crítica da prática (Imbernón, 2011), em contraposição às formações pontuais relatadas pelos participantes.

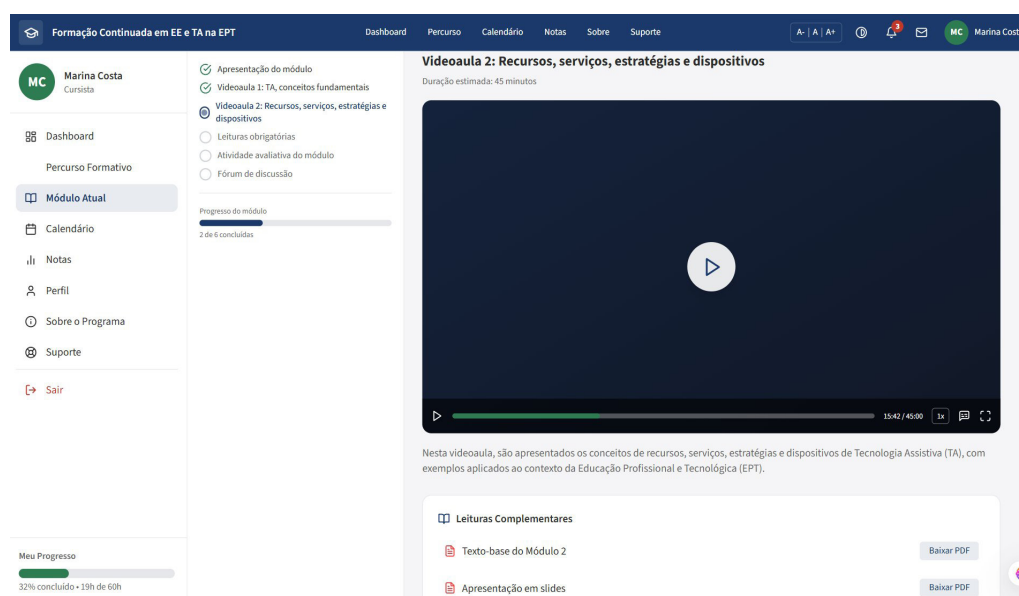
Figura 1 - Dashboard inicial do cursista no ambiente virtual de aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A Figura 1 apresenta a dashboard do cursista, com painel de navegação, trilha dos seis momentos formativos, calendário de eventos, indicadores de progresso e recursos de acessibilidade (ajuste de fonte e alto contraste), atendendo ao princípio de que o próprio AVA seja exemplo de aplicação dos fundamentos da TA discutidos no programa.

Figura 2 - Estrutura interna de um módulo com videoaula e materiais



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Cada módulo (Figura 2) organiza-se em videoaulas assíncronas, leituras complementares, atividade avaliativa e fórum de discussão. As atividades avaliativas articulam conceituação e prática: o Módulo 1 culmina em mapa mental conceitual; o Módulo 2, em inventário comentado de recursos, serviços, estratégias e dispositivos de TA aplicáveis à área técnica do cursista; o Módulo 3, em plano de intervenção pedagógica; o Módulo 4, em relato de intervenção em vídeo apresentado no seminário.

Figura 3, Fórum de discussão estruturado por pergunta norteadora

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

O fórum (Figura 3), presente em todos os módulos, opera como espaço de planejamento cooperativo entre cursistas e mediação tutorial, ancorado na perspectiva da formação colaborativa em Educação Especial (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024). A avaliação é processual, articulando atividades por módulo, participação efetiva nos fóruns e seminário final, com requisitos objetivos de 75% de progresso nos conteúdos e 75% de presença nos síncronos. A arquitetura do programa responde, ponto a ponto, às lacunas diagnosticadas: o Módulo 1 ao déficit de 58% sem formação em EE; o Módulo 2 aos 94% sem

formação em TA; o Módulo 3 à ausência de planejamento pedagógico; o Módulo 4 à fragilidade do suporte institucional (88% sem orientação institucional formal).

Conclusão Preliminar

Os achados parciais reforçam a necessidade urgente de políticas institucionais que articulem formação continuada, acessibilidade pedagógica e diretrizes para o uso da tecnologia assistiva na EPT. O programa aqui apresentado responde a essas demandas com a intenção explícita de substituir, no contexto investigado, a lógica do imprevisto pedagógico pela formação intencional e sustentada. A implementação está prevista para o próximo ciclo formativo na instituição investigada, e a estrutura modular em AVA favorece sua replicabilidade. A análise integral das categorias e eixos da pesquisa será objeto de publicação posterior em artigo científico.

Palavras-chave: Educação Especial; Tecnologia Assistiva; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Continuada; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- 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.
- BRASIL. Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021. Regulamenta o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. Classificação Brasileira de Ocupações: CBO. Brasília, DF: MTP, 2022.
- DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (org.). **Formação colaborativa para profissionais da Educação Especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. Marília: ABPEE, 2024.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- OLIVEIRA, Anna Vanessa Lima de; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte sobre o Instituto Federal de Brasília. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 3, n. 24, p. e12750, 2024.

SOUSA, A. E. M.; LOPES, B. B.; MAIA, M. B. P. Educação Inclusiva na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, 2014.

PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luciana Azevedo da Silva; Debora Regina de Paula Nunes
luciana19azevedo@gmail.com

¹Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Introdução

A comunicação é um direito humano fundamental e uma necessidade básica para a participação social, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dificuldades sociocomunicativas podem representar importantes barreiras à interação com outras pessoas e ao acesso às experiências educacionais. Embora muitos indivíduos com TEA desenvolvam a linguagem oral, estima-se que aproximadamente um terço deles não adquira uma fala funcional suficiente para atender às demandas comunicativas do cotidiano (Tager-Flusberg; Kasari, 2013), o que evidencia a necessidade de recursos e estratégias que favoreçam formas alternativas de expressão.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Tecnologia Assistiva (TA) compreende produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover a funcionalidade, a autonomia, a independência e a participação das pessoas com deficiência. Dentre as diferentes áreas da TA, destaca-se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que reúne recursos e estratégias voltados às pessoas com necessidades complexas de comunicação, possibilitando a expressão de desejos, necessidades, sentimentos e ideias de forma funcional.

Nesse contexto, as pranchas de comunicação alternativa constituem recursos de baixa tecnologia amplamente utilizados na educação inclusiva, por serem acessíveis, de baixo custo e facilmente adaptáveis às necessidades individuais dos usuários, favorecendo a mediação da comunicação e o engajamento nas atividades escolares.

O presente trabalho relata a experiência de observação e construção de uma prancha de comunicação alternativa para um aluno de cinco anos com TEA, matriculado na Educação Infantil de uma escola pública do município de Natal/RN. A atividade foi desenvolvida no âmbito do componente curricular eletivo Tecnologia Assistiva, ofertado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o objetivo de proporcionar aos graduandos uma

experiência prática voltada à identificação das necessidades comunicativas da criança e à elaboração de recursos que favoreçam sua participação, comunicação e engajamento nas atividades escolares.

Objetivo

Descrever o processo de observação, caracterização e elaboração de uma prancha de comunicação alternativa como recurso de tecnologia assistiva para uma criança com TEA na Educação infantil, buscando reduzir as barreiras identificadas no ambiente escolar e favorecer sua participação e autonomia.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo de caso descritivo (Yin, 2001), desenvolvido no âmbito do componente curricular eletivo Tecnologia Assistiva, ofertado no semestre 2025.1 no curso de Pedagogia da UFRN.

Participante

Participou do estudo uma criança identificada pelo nome fictício de “Ramon”, de cinco anos de idade, com diagnóstico de TEA, matriculada em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública do município de Natal/RN, composta por 13 crianças.

Local

As observações foram realizadas em três contextos frequentados pela criança: a sala de aula da Educação Infantil, o pátio/parquinho da escola e a residência do aluno.

Materiais

Para a caracterização do aluno e identificação de suas necessidades comunicativas, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a família e a professora da turma. Os registros observacionais foram realizados de forma descritiva, contemplando informações acerca do ambiente, das atividades desenvolvidas, das pessoas presentes, das competências do aluno frente às demandas contextuais e das possíveis estratégias de intervenção. A prancha de comunicação alternativa foi elaborada na plataforma Expressia (Expressia, 2026), sendo composta por 30 pictogramas relacionados às necessidades básicas e às rotinas da sala de aula. O material foi impresso, plastificado com fita adesiva transparente e fixado em papelão, visando proporcionar maior resistência e durabilidade ao recurso

Procedimentos

O estudo foi desenvolvido em três etapas. Inicialmente, foi realizada a caracterização do aluno por meio de entrevistas com a família e a professora da turma. Em seguida, foram conduzidas três sessões de observação em contexto natural, realizadas na sala de aula, no pátio/parquinho da escola e na residência da criança, com duração entre 40 e 60 minutos cada. Por fim, com base nas necessidades comunicativas identificadas durante as entrevistas e observações, foi elaborada uma prancha de comunicação alternativa adaptada às demandas e rotinas do contexto escolar.

Resultados e Discussão

A caracterização do aluno revelou um perfil de comunicação oral limitada, uma vez que Ramon utilizava palavras isoladas predominantemente em situações relacionadas aos seus interesses. Além disso, foram identificadas dificuldades na expressão de necessidades básicas, como solicitar água ou indicar a necessidade de ir ao banheiro. Segundo relato da professora, tais dificuldades estavam associadas à ocorrência frequente de episódios de incontinência urinária no contexto escolar. Em contraste, a mãe relatou que, no ambiente domiciliar, a criança era capaz de sinalizar a necessidade de utilizar o banheiro, evidenciando diferenças no desempenho comunicativo em função do contexto.

As observações realizadas confirmaram as dificuldades comunicativas e sociais descritas pelos informantes. Ramon participava das atividades de forma predominantemente paralela, apresentando pouca interação com os colegas. Também foram observados comportamentos de comunicação não verbal para obtenção de atenção, como puxar o dedo da professora para indicar o armário de materiais. Adicionalmente, a criança apresentava características frequentemente associadas ao TEA, como rigidez cognitiva, estereotípias vocais e interesses restritos, com hiperfoco em letras, números e massinha de modelar.

Com base nas demandas identificadas durante as entrevistas e nas sessões de observação, foi elaborada uma prancha de comunicação alternativa visando favorecer a expressão de necessidades básicas e ampliar a participação da criança nas atividades escolares. O recurso, apresentado na Figura 1, foi organizado em duas funções principais. A primeira destinava-se à comunicação de necessidades do aluno, contemplando pictogramas relacionados a banheiro, água, alimentação, entre outros. A segunda teve como objetivo apoiar a mediação das rotinas pela professora, por meio de mensagens referentes à organização das atividades e ao manejo comportamental, como “massinha pode”, “massinha não pode” e “esperar”.

Figura 1 Prancha de comunicação alternativa produzida para o aluno



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Na terceira sessão de observação, realizada na residência do aluno em virtude da ausência da professora da turma, foi possível apresentar a prancha de comunicação à criança. Conforme ilustrado na Figura 2, que apresenta Ramon em sua residência explorando o recurso, observou-se interesse inicial pela prancha, com atenção direcionada principalmente aos símbolos que continham letras e palavras, elementos relacionados às suas áreas de interesse. Embora não tenha sido objetivo do estudo avaliar os efeitos do uso da prancha, a resposta inicial da criança sugere que a incorporação de seus interesses no processo de seleção e organização do vocabulário pode favorecer a aceitação e o engajamento com recursos de CAA.

Figura 2 – Ramon com a prancha em casa



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A experiência desenvolvida evidenciou o potencial da prancha de comunicação alternativa como um recurso capaz de responder às barreiras comunicativas identificadas no cotidiano escolar do aluno. Conforme destacam Nunes, Azevedo e Morais (2024), quando integrados às rotinas naturais da sala de aula, os recursos de CAA podem favorecer não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento da linguagem, ampliar as oportunidades de interação social com os pares, facilitar a compreensão de instruções e atividades e contribuir para a redução de comportamentos desafiadores.

Entretanto, não foi possível analisar a utilização da prancha de comunicação no contexto escolar, uma vez que a professora da turma precisou se afastar durante o período de coleta de dados. Tal situação limitou as possibilidades de implementação e acompanhamento sistemático do recurso, configurando-se como uma barreira para a avaliação de seus possíveis efeitos sobre a participação e a comunicação do aluno na escola.

Conclusão

A experiência permitiu compreender na prática o processo de avaliação e elaboração de um recurso de tecnologia assistiva voltado para a comunicação de uma criança com TEA. A prancha de comunicação alternativa mostrou-se uma solução viável, de baixo custo e potencialmente eficaz para reduzir as barreiras comunicativas identificadas no cotidiano escolar. Contudo, ressalta-se a importância da continuidade do processo de implementação com a professora e a família para que o recurso seja utilizado de forma consciente e funcional. Essa experiência reforça a necessidade também de uma formação docente em tecnologia assistiva e CAA como condição essencial para a inclusão efetiva de alunos com TEA na educação infantil.

Referências

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.

NUNES, Débora; AZEVEDO, Mariana; MORAIS, Renata. **Comunicação alternativa para professores**. Material didático. Natal, 2024. No prelo.

EXPRESSIA. **Expressia**: plataforma para construção de recursos de comunicação alternativa. Disponível em: <https://expressia.com.br>. Acesso em: 11 jun. 2026.

TAGER-FLUSBERG, H.; KASARI, C. Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. **Autism Research**, v. 6, p. 468–478, 2013. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Book man, 2001

DA IDENTIFICAÇÃO DAS BARREIRAS À PROPOSIÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM ESTUDO DE CASO COM UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Natália de Oliveira Rodrigues; Rita Caã Costa Batista Câmara
ritacaacamara@gmail.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual exige mais do que a matrícula em escolas regulares, requerendo condições pedagógicas que favoreçam sua participação efetiva e seu desenvolvimento. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva (TA) constitui um campo estratégico para a promoção da acessibilidade e da participação. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a TA compreende produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Assim, a TA abrange desde recursos de alta tecnologia até adaptações simples e de baixo custo, podendo contribuir para a remoção de barreiras e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes no contexto escolar.

O presente trabalho resulta de atividade prática da disciplina de Tecnologia Assistiva, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com supervisão da Prof.^a Dr.^a Débora R. P. Nunes. A experiência consistiu na realização de observações sistemáticas de uma aluna com deficiência intelectual, matriculada no 2.^o ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de tempo integral de Natal/RN, visando identificar suas potencialidades, as barreiras que limitavam sua participação nas atividades escolares e as possibilidades de intervenção por meio da TA. A atividade está vinculada ao projeto TECincluir, financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), que visa promover a introdução da Tecnologia Assistiva nas escolas, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial.

Objetivo

Analisar o processo de identificação e implementação de recursos de TA para uma aluna com deficiência intelectual em contexto de escola regular.

Método

Participante

Participou do estudo uma estudante de 8 anos, identificada ficticiamente como Maria Helena, com diagnóstico de deficiência intelectual. A aluna estava matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de tempo integral localizada em Natal/RN. Não realizava acompanhamento multiprofissional externo, contando apenas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno vespertino.

Local

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de tempo integral situada em Natal/RN. As observações ocorreram em diferentes ambientes escolares, incluindo a sala de aula regular e o refeitório.

Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, com delineamento de estudo de caso (GIL, 2002). Inicialmente, foram realizadas observações sistemáticas da estudante em contextos naturais da escola, com o objetivo de identificar suas potencialidades, dificuldades e as barreiras presentes no ambiente. Paralelamente, foram conduzidas entrevistas informais com a professora da sala regular, a professora de educação especial e a cuidadora da aluna, buscando complementar as informações obtidas por meio das observações. Com base nos dados coletados, foi selecionado e testado um recurso de Tecnologia Assistiva de baixa tecnologia voltado ao apoio grafomotor.

Materiais e instrumentos

Foram utilizados roteiros estruturados para caracterização da estudante e para registro das observações realizadas. Como fontes complementares de informação, empregam-se registros fotográficos e em vídeo

Resultados e Discussão

As observações revelaram que Maria Helena apresenta comunicação verbal funcional, com compreensão adequada de comandos e respostas coerentes ao diálogo. No âmbito acadêmico, a estudante reconhece letras do alfabeto e as letras do próprio nome, identifica numerais, realiza correspondência entre quantidade e numeral e associa formas geométricas a objetos correspondentes. Tais habilidades evidenciam potencialidades que podem ser exploradas e ampliadas por meio de estratégias pedagógicas adequadas.

As principais barreiras identificadas situaram-se nos domínios motor, comportamental, social e ambiental. Em relação aos aspectos motores, observou-se comprometimento da coordenação motora fina, o que interferia diretamente

na preensão do lápis, gerando frustração e, em alguns momentos, a interrupção das atividades de escrita. Além disso, a locomoção autônoma era limitada, demandando a presença constante da cuidadora. No domínio comportamental, foram relatados episódios recorrentes de agressividade física, como morder, puxar cabelos, bater e chutar, os quais parecem estar relacionados a dificuldades de regulação emocional e possivelmente agravados pelas demandas da jornada escolar em tempo integral. Quanto à socialização, verificou-se que a estudante interagiu predominantemente com adultos, apresentando poucas oportunidades de interação com os colegas. Também foram identificadas barreiras no ambiente físico, uma vez que a sala de aula, composta por aproximadamente 20 carteiras em espaço reduzido, dificultava a circulação e favorecia a ocorrência de conflitos, afetando especialmente os estudantes que necessitam de maiores apoios.

Considerando as dificuldades relacionadas à preensão do lápis, os pesquisadores confeccionaram um engrossador de lápis em EVA, caracterizado como um recurso de Tecnologia Assistiva de baixa tecnologia destinado a favorecer o desempenho grafomotor da estudante. Durante a segunda visita, o recurso foi introduzido e testado em atividades escolares. Entretanto, após alguns minutos de utilização, a aluna recusou-se a continuar utilizando o lápis adaptado. As observadoras atribuíram essa reação à novidade do objeto e consideraram que a resistência inicial não representa, necessariamente, inadequação do recurso. Conforme destaca Pelosi (2011), a efetividade dos recursos de Tecnologia Assistiva frequentemente requer um período de adaptação e familiarização, associado à mediação sistemática dos adultos envolvidos. A Figura 1 apresenta o engrossador de lápis confeccionado pelos pesquisadores e utilizado durante a intervenção.

Figura 1 - Engrossador de lápis



Fonte: Elaboração própria do autor.

Com base nas barreiras identificadas, foram propostas algumas alternativas de intervenção. Para atender às demandas motoras, recomendou-se o uso contínuo do engrossador de lápis, com possibilidade de introdução futura de uma órtese de preensão, preferencialmente com acompanhamento de terapeuta ocupacional. Em razão das dificuldades grafomotoras, sugeriu-se ampliar as oportunidades de participação da estudante por meio de respostas orais e de alternativas à escrita convencional, como seleção de imagens, atividades de colagem e manipulação de materiais concretos.

Para favorecer a autorregulação e a compreensão das expectativas do ambiente escolar, propôs-se a elaboração de um contrato visual de comportamento, construído em parceria com a aluna e composto por pictogramas representando os comportamentos esperados, esses foram mediados através de uma história conforme as figuras a seguir:

Figura 2 - Medição por meio de história



Fonte: Elaboração própria do autor.

Considerando as dificuldades emocionais e comportamentais observadas, recomendou-se ainda uma reflexão sobre a adequação da jornada escolar em tempo integral às necessidades da estudante, bem como a regularização do atendimento terapêutico externo e o fortalecimento da articulação entre escola e família. Por fim, sugeriu-se que interesses demonstrados pela aluna, como música, desenho e animais, fossem incorporados às atividades pedagógicas como mediadores do desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Conclusão

A experiência evidenciou que a inclusão escolar efetiva requer identificação sistemática das competências do estudante, análise crítica das barreiras ambientais e adoção de recursos que reduzam as discrepâncias entre as demandas do ambiente e as capacidades do indivíduo. A TA, mesmo em versões de baixa complexidade como o engrossador de lápis, demonstrou potencial para ampliar a participação de Maria Helena nas atividades pedagógicas, sendo sua efetividade condicionada à introdução gradual e ao suporte multiprofissional. A proposta do contrato visual aponta para o potencial da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) também no manejo comportamental. Conclui-se que a articulação entre professora da sala regular, professora de educação especial, cuidadora e família, aliada ao uso planejado de recursos de TA, constitui caminho promissor para o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

PELOSI, Miryam Bonadiu. A Tecnologia Assistiva na escola. *In*: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **A comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo**. Rio de Janeiro: DUNYA, 2011.

Apoio: TEC INCLUIR-FINEP

O COENSINO COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Milena Souto de Araújo¹; Gêssica Fabiely Fonseca²
milenasdearaujo@gmail.com; gessicafonsecaufrn@gmail.com

¹*Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria das Graças Mota,
Prefeitura Municipal do Natal*

²*Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal
do Rio Grande do Norte*

Introdução

A educação inclusiva, amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), orienta o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Nesse contexto, o Decreto nº 12.686 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, prevendo a oferta de recursos e estratégias acessíveis para o pleno desenvolvimento dos estudantes, possibilitando o acesso ao currículo e a efetiva participação (Brasil, 2025).

Apesar dos avanços normativos voltados à educação inclusiva, a garantia desse direito ainda é um desafio no contexto escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Nesse segmento, observa-se que estudantes com deficiência intelectual, embora inseridos na escola regular, enfrentam dificuldades relacionadas à aprendizagem e à participação, o que evidencia lacunas na organização pedagógica e no suporte oferecido.

Diante disso, Silva *et al.* (2026) evidenciam que apesar de um arcabouço legal consistente para garantia de direitos de estudantes que fazem parte da Educação Especial, há dificuldades como: insuficiência de acessibilidade, fragilidades na formação docente, ausência de apoio institucional e dificuldades na organização dos serviços especializados.

No que diz respeito à Deficiência Intelectual, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) a caracteriza por diferenciações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (AAIDD, 2021). Sob esse olhar, a deficiência intelectual não se refere apenas às habilidades intelectuais, mas à interação entre o sujeito e o ambiente.

Nesse sentido, um dos principais desafios no campo educacional é a concepção de que todos aprendem no mesmo tempo e ritmo. Assim, reconhecer a deficiência intelectual nos seus diferentes processos de aprendizagem, demanda a adoção de estratégias diversificadas na busca por garantir uma aprendizagem efetiva pensando nos objetivos propostos.

A educação especial na perspectiva inclusiva orienta a acessibilidade curricular e a articulação entre professores da educação especial e da sala comum. Nesse contexto, o coensino destaca-se como estratégia de colaboração docente voltada à promoção da participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

As práticas colaborativas que fundamentam esse trabalho consistem em um planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico, avaliação compartilhada e coensino. No coensino, o professor da Educação Especial e o professor da sala comum têm a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como característica central a presença do educador especial na classe (Spinazola; Gonçalves, 2025).

Esse processo revela-se como potencial para redução de barreiras à aprendizagem e à participação, entretanto, a ausência de tempos e espaços formais configura-se como uma lacuna de natureza institucional, organizacional e formativa para a consolidação do coensino.

Desse modo, elencou-se a seguinte questão de pesquisa: Como o trabalho colaborativo entre o educador especial e o professor da sala regular contribui para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental?

Objetivo

Descrever as contribuições do trabalho colaborativo no coensino entre o professor que atua com o público da educação especial e o professor da sala comum para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, bem como analisar produções nacionais e internacionais sobre a temática, identificando desafios e potencialidades apontados pela literatura.

Método

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica, caracterizada como uma revisão integrativa da literatura. Lösch, Rambo e Ferreira (2023) afirmam que esse tipo de investigação procura compreender fenômenos através da análise dos dados, que, neste estudo, são de natureza textual, advindas de artigos, livros, teses e dissertações.

A revisão integrativa da literatura objetiva a síntese, de modo amplo e sistemático, da temática do estudo (Henrique; Rosa, 2025). Com base nisso, o presente trabalho foi desenvolvido a partir das fases propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010). Na 1ª fase, foi realizada a elaboração da pergunta norteadora, a fim de orientar o processo de busca, seleção e análise.

A 2ª fase correspondeu à etapa de busca e amostragem da literatura, a qual foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Education Resources Information Center (ERIC), Google Scholar, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas (REBIUN), no recorte temporal de (2016-2026), a fim de identificar as produções científicas que dialogam com o tema investigado no presente estudo.

Para isso, foram utilizados os descritores: “educação inclusiva”, “trabalho colaborativo”, “coensino”, “educação especial”, “deficiência intelectual”, “ensino fundamental”, combinando-os com operadores booleanos “AND” e/ou “OR”. O cruzamento dos descritores está detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cruzamento dos descritores

Base de dados	Processo de busca
SciELO	((Coensino) OR (trabalho colaborativo) AND (educação especial) OR (educação inclusiva) AND (deficiência intelectual) AND (ensino fundamental))
ERIC	("co-teaching" OR "collaborative teaching") AND ("special education" OR "inclusive education") AND "intellectual disability" AND "elementary education"
Google Scholar	("co-teaching" OR "collaborative work") ("special education" OR "inclusive education") "intellectual disability" "lower secondary education"
Portal de Periódicos CAPES	coensino OR trabalho colaborativo AND educação especial OR educação inclusiva" AND deficiência intelectual
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	(Todos os campos:coensino OU Todos os campos:ensino colaborativo OU Todos os campos:trabalho colaborativo) E (Todos os campos:educação especial OU Todos os campos:educação inclusiva) E (Todos os campos:deficiência intelectual) E (Todos os campos:ensino fundamental)
Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas (REBIUN)	Any field All words educación inclusiva and Any field All words coenseñanza or Any field All words docencia compartida and Any field All words discapacidad intelectual and Any field All words educación secundaria Start year:2016 End year:2026

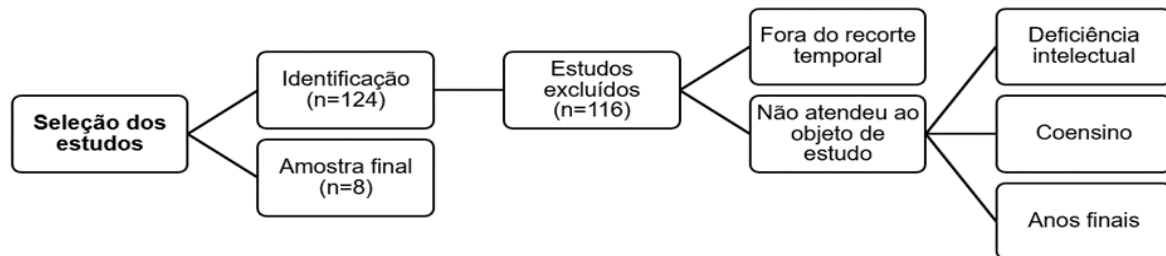
Fonte: elaborado pela autora (2026)

Ainda nessa fase, foram traçados critérios de inclusão: a) estudos que abordassem práticas pedagógicas de trabalho colaborativo no coensino entre professores da educação especial e da sala comum; b) pesquisas focalizadas em estudantes com deficiência intelectual; c) produções sobre os anos finais do ensino fundamental; d) textos disponíveis na íntegra; e) publicações que atendam ao recorte temporal.

Nesse contexto, foram excluídas: a) produções científicas que não abordassem o objeto de estudo; b) estudos que não contemplavam a etapa dos

anos finais do ensino fundamental; c) produções que não atendessem ao recorte temporal estabelecido; d) não disponíveis para acesso ao texto integral. A figura 1 apresenta o processo de busca dos estudos.

Figura 1 - Processo de busca dos artigos que compuseram a amostra



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Após a identificação da amostra final, foram coletados dados relevantes sobre os estudos, como: tipo de estudo, objetivos, participantes, abordagem metodológica, fundamentos teóricos, principais resultados e contribuições relacionadas às práticas pedagógicas colaborativas, ao coensino e à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, organizando as informações de modo padronizado. A 4ª e 5ª etapa consistiram na análise teórica e interpretativa dos dados coletados, seguida da discussão dos resultados para evidenciar desafios e potencialidades, culminando na apresentação desta revisão.

Resultados e Discussão ou Resultados Preliminares

Partindo do objetivo de analisar as produções nacionais e internacionais sobre a temática, foi realizada a busca em 6 repositórios, sendo 2 nacionais (BDTD e CAPES) e 4 internacionais (SciELO, ERIC, *Google Scholar* e REBIUN). O quadro 2 detalha a caracterização dos estudos.

Quadro 2 - Caracterização dos estudos que compuseram a amostra.

ID	Título	Autores	País	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
1	Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas	Mascaro e Redig	Sudeste do Brasil	2021	Estudo descritivo-analítico de abordagem qualitativa	Investigar que processos pedagógicos e/ou estratégias de ensino podem se constituir como possibilidades para que estes alunos possam ser atendidos no seu direito à uma educação que permita o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social.
2	Desafios e estratégias para a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental	Oliveira <i>et al.</i>	Centro-Oeste do Brasil	2024	Estudo de caso	Analisar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas por escolas públicas para promover a efetiva inclusão desses alunos.
3	<i>Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education-Does the type of inclusion matter?</i>	Szumski, Smogorzewska e Grygiel	Polônia	2022	Estudo observacional de abordagem quantitativa	Comparar o desempenho acadêmico de 1552 alunos sem deficiência (no Tempo 1) em três contextos educacionais: geral, sem alunos com deficiência; inclusivo (com coensino), com três a cinco alunos com deficiência; e inclusivo (sem coensino), com um ou dois alunos com deficiência.
4	<i>What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?</i>	Mavropalias e Anastasiou	Grécia	2016	Estudo descritivo-analítico de abordagem qualitativa	Investigar as características básicas do modelo grego de PS, com base em informações fornecidas por professores e de acordo com seus pontos de vista e percepções

5	<i>Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis.</i>	Szumski, Smogorzewska e Karwowski	Polônia	2017	Meta-análise	Verificar, a partir de uma meta-análise, se a presença de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em salas de aula inclusivas afeta o desempenho acadêmico de seus colegas sem NEE.
6	Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão	Rocha	Sudeste do Brasil	2016	Estudo descritivo-analítico de abordagem qualitativa	Analisar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor especializado em Deficiência Intelectual a partir de uma proposta de ensino colaborativo baseado na abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS).
7	Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual	Alencastro	Centro-Oeste do Brasil	2020	Estudo descritivo-analítico de abordagem qualitativa	Identificar, descrever e analisar a prática docente de professores de ciências voltadas para alunos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, nos anos finais do ensino fundamental.
8	<i>La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español</i>	González-Laguillo; Domínguez	Espanha	2022	Estudo indutivo de abordagem qualitativa	Analisar o impacto desse modelo educacional nas escolas espanholas, bem como os fatores que influenciavam seu desenvolvimento.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Conforme apresentado no quadro 2, foram identificados oito estudos, organizados por meio de identificadores numéricos (ID). Os achados foram localizados nos seguintes repositórios: Periódicos CAPES (25%), *Google Scholar* (37,5%), BDTD (25%) e REBIUN (12,5%). Essa amostra total de estudos, considerando a quantidade de repositórios investigados, demonstra que este objeto de estudo requer um maior aprofundamento nas pesquisas.

No que diz respeito ao tipo de estudo, verifica-se que o CAPES, BDTD e REBIUN apresentam uma maior presença de estudos qualitativos (Oliveira *et al.*, 2024; Mavropalias; Anastasiou, 2016; Rocha, 2016; Alencastro, 2020; Mascaro; Redig, 2021; González-Laguillo; Domínguez, 2022), enquanto o repositório do *Google Scholar* reúne predominantemente estudos quantitativos e meta-análises (Szumski; Smogorzewska; Grygiel, 2022; Szumski; Smogorzewska; Karwowski, 2017).

No conjunto de estudos da amostra, observou-se que os estudos quantitativos foram utilizados para evidenciar os impactos do coensino no desempenho acadêmico (Szumski; Smogorzewska; Grygiel, 2022; Szumski; Smogorzewska; Karwowski, 2017). Já os estudos qualitativos, dedicaram-se a investigar as práticas docentes, identificar desafios, como também, analisar as práticas colaborativas entre professores (Oliveira *et al.*, 2024; Mavropalias; Anastasiou, 2016; Rocha, 2016; Alencastro, 2020; Mascaro; Redig, 2021; González-Laguillo; Domínguez, 2022). Em relação aos estudos por distribuição geográfica, observa-se que 50% dos estudos são brasileiros e 50% são de outros países, como Polônia, Grécia e Espanha.

No contexto brasileiro, os estudos concentram-se majoritariamente na região Sudeste e Centro-Oeste, revelando uma centralidade entre os achados identificados nesta revisão (Mascaro; Redig, 2021; Oliveira *et al.*, 2024; Rocha, 2016; Alencastro, 2020). A concentração desses achados, aponta a necessidade de aprofundamento em outras regiões do país, de modo a explorar especificidades dos contextos educacionais locais.

Fochi, Fraga e Heming (2024) afirmam que essa centralização de estudos traz prejuízos para o desenvolvimento científico, tendo em vista que potencializa a desigualdade social e a fuga de talentos. Nesse contexto, estudos desenvolvidos em outras regiões contribuem para a compreensão dessas singularidades regionais no processo de consolidação do coensino (Azevedo; Fonseca, 2025; Silva; Silva; Gomes, 2025). Assim, o quadro 3 aponta os desafios para consolidação do coensino identificado nos estudos.

Quadro 3 - Desafios para consolidação do coensino identificados nos estudos (n=8)

Desafios	ID	n (%)
Formação insuficiente dos professores	2, 3, 4, 5, 7 e 8	6 (75%)
Tempo insuficiente para planejamento conjunto	1, 3, 6, 7 e 8	5 (62,5%)
Falta de parceria/colaboração entre docentes	3, 7 e 8	3 (37,5%)
Problemas estruturais e administrativos da escola	1, 4 e 8	3 (37,5%)
Escassez de recursos humanos e materiais	1, 2 e 8	3 (37,5%)
Modelo de coensino pouco conhecido ou mal implementado	1, 5 e 8	3 (37,5%)

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As categorias relacionadas aos desafios para consolidação do coensino foram definidas a partir da recorrência, dentre eles, o mais recorrente foi a formação insuficiente dos professores (75%). Nos anos finais, essa dificuldade tende a ser intensificada pela complexidade dos conteúdos, os quais os professores da educação especial, em determinados momentos, não possuem pleno domínio (Szumski; Smogorzewska; Grygiel, 2022).

Outro desafio recorrente foi a falta de tempo para reuniões (62,5%), constituindo-se como uma das principais barreiras para a implementação de uma cultura colaborativa nas escolas (González-Laguillo; Domínguez, 2022). Barreira essa, que dificulta o diálogo e a construção de planejamento em conjunto. Embora os desafios para a sua implementação, o coensino se apresenta na literatura com potencialidades, apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Potencialidades do coensino identificadas nos estudos (n=8)

Potencialidades	ID	n (%)
Atendimento às necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual	1, 2, 4, 6, 7 e 8	6 (75%)
Planejamento conjunto	1, 2, 6, 7 e 8	5 (62,5%)
Trabalho colaborativo	1, 2, 6, e 7	4 (50%)
Promoção da inclusão escolar	4, 5, 7 e 8	4 (50%)
Melhora no desempenho acadêmico	1, 4, 5 e 8	4 (50%)
Compartilhamento de conhecimentos docentes	6 e 7	2 (25%)

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Como potencialidades do coensino, foram elencadas categorias a partir da recorrência identificada na amostra. Assim, a análise do quadro 4 evidencia que o atendimento às necessidades de estudantes com deficiência intelectual se destaca como mais recorrente (75%). Em consequente, o planejamento conjunto (62,5%), o que indica a atuação compartilhada essencial na efetivação de práticas inclusivas.

Os quadros 3 e 4 demonstram que muitos dos desafios e potencialidades apresentados não surgem de forma isolada, mas sim, coincidem. Elementos como prática, colaboração docente e planejamento conjunto, se não efetivados, se convertem em obstáculos.

Em relação às contribuições do trabalho colaborativo no coensino, os achados desta revisão evidenciam que o modelo de coensino é uma estratégia potente para a inclusão no contexto escolar, pois favorece o planejamento conjunto e a mútua responsabilidade na tomada de decisões, sem hierarquização, de modo a valorizar os saberes profissionais (Rocha, 2016). Essa corresponsabilidade contribui para diminuição da sobrecarga atribuída a um único docente (Szumski; Smogorzewska; Grygiel, 2022).

A amostra deste estudo, evidencia como benefícios, ainda, a diversificação de estratégias pedagógicas e a flexibilização curricular, que se relacionam diretamente ao atendimento às necessidades de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, a flexibilização do currículo busca assegurar que os objetivos traçados ao estudante sejam atingidos através de estratégias diversificadas (Alencastro, 2020).

As potencialidades apontadas pela literatura, revelam-se como um horizonte do que se é desejado para consolidação das práticas de coensino tendo em vista que apenas a presença do educador especial em sala comum não é um fator de garantia para a efetivação de uma colaboração. Logo, é substancial compreender que a criação de uma cultura escolar colaborativa, sustentada através de formação continuada, garantia de tempo de planejamento, suporte institucional e políticas públicas, são fatores essenciais.

Conclusão ou Conclusões preliminares

Este estudo, ao objetivar descrever as contribuições do trabalho colaborativo no coensino para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, identificou esse modelo como uma estratégia significativa para a inclusão escolar.

Para isso, partiu-se da revisão integrativa da literatura com o objetivo de analisar as produções nacionais e internacionais acerca do objeto de estudo, o que totalizou uma amostra de 8 estudos, sendo 75% deles qualitativos e 25% quantitativos.

Além disso, buscou-se identificar os principais desafios e potencialidades, sendo os desafios principais: formação insuficiente dos professores (75%) e tempo insuficiente para planejamento conjunto (62,5%). E as potencialidades que se destacam: atendimento às necessidades dos alunos com deficiência intelectual (75%) e planejamento conjunto (62,5%).

Ressalta-se que estes percentuais refletem a recorrência dentro da amostra, e não a produção científica como um todo. Além disso, os resultados mostram que os desafios do coensino não são individuais. Assim, percebe-se que elementos que são desafios, quando relacionado a condições favoráveis, traz uma série de benefícios, como o atendimento mais adequado às necessidades dos estudantes, aumento de planejamento compartilhado e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Por fim, destaca-se que os resultados deste estudo devem ser interpretados a partir da limitação do número reduzido de estudos que compuseram a amostra. Sugere-se, portanto, pesquisas que investiguem práticas de coensino em outros níveis de ensino, a fim de fortalecer práticas colaborativas que promovam a educação para todos.

Referências

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **FAQs on Intellectual Disability**. 2021. Disponível em: <https://www.aidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>. Acesso em: 06 mai. 2025.

ALENCASTRO, Mary Evelyn Santos. **Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

AZEVEDO, Josefa Kallyne de Medeiros Pinho; FONSECA, Géssica Fabiely. O professor de educação especial no Rio Grande do Norte. **Revista ComCiência** - Multidisciplinar, v. 11, n. 15, p. e11152518, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília (DF): MEC, 2025.

FOCHI, Paulo Sergio; BERLITZ FRAGA, Débora Suzana; HEMING, Leisiane.

Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Educação**, v. 47, n. 1, p. e45662, 2024.

GONZÁLEZ-LAGUILLO, Belén; DOMÍNGUEZ, Silvia Carrascal. La coenseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo. **Revista Prisma Social**, n. 37, 2022, p. 123–147.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos; ROSA, Josélia Euzébio. Revisão integrativa em pesquisas na área da educação: desafios e perspectivas. **Poiésis**, Tubarão, v. 19, n. 35, p. 386–402, jun. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023.

MASCARO, Cristina Angélica; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66–79, 2021.

MAVROPALIAS, Tryfon; ANASTASIOU, Dimitris. What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. **Teaching and Teacher Education**, v. 60, p. 224–233, 2016.

OLIVEIRA, F.P.C.; *et al.* Desafios e estratégias para a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 8, p. 111–124, 2024.

ROCHA, Naiara Chierici da. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2016.

SILVA, Linda Carter Souza; SILVA, Marianna Medeiros; GOMES, Alessandra de Araújo Gonçalves. Os professores de educação especial no estado do rio grande do norte: um olhar sobre o trabalho colaborativo e a inclusão escolar. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, v. 25, n. 1, 2025.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; GONÇALVES, Adriana Garcia. Serviços do Atendimento Educacional Especializado. In: PEDRO, Ketilin Mayra; BENGTON, Clarissa (org.). **Princípios e práticas em coensino**: possibilidades para o fazer docente. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. p. 13–30.

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna; GRYGIEL, Paweł. Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education–Does the type of inclusion matter?. **PLOS One**, v. 17, n. 7, 2022.

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna; KARWOWSKI, Maciej.
Academic achievement of students without special educational needs in
inclusive classrooms: A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 21,
p. 33-54, 2017.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS DEMANDAS COMUNICATIVAS DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Miraneide da Silva Rangel Benedito¹; Gabriela Miranda Soares²; Érika Soares de Oliveira Araújo³

¹miraneide.benedito@prof.edu.natal.rn.gov.br; ²gabrielagelo19@gmail.com; ³erikasoaresoliv@yahoo.com.br

Centro de Educação CE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
³Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento que afeta, no Brasil, 1 em cada 38 crianças. Conforme o Censo Demográfico 2022, a prevalência de diagnóstico de autismo foi maior entre os mais jovens, sendo 2,1% no grupo de 0 e 4 anos de idade, 2,6% entre 5 e 9 anos, 1,9% entre 10 e 14 anos, o que representa 1,1 milhão de pessoas de 0 a 14 anos.

Em paralelo ao crescimento considerável de crianças com TEA, destaca-se a importância das intervenções na Educação Infantil dado os atrasos na comunicação e no desenvolvimento da linguagem serem perceptíveis nos primeiros anos de vida (Mitchell *et al. apud* Fiorino, 2016). Nesse sentido, Camargo e Bosa (p. 68,) reiteram:

conforme Cairns (1986), a trajetória individual não é determinada somente pelos componentes genéticos, nem somente nos primeiros anos de vida (embora seja este um período crítico para o desenvolvimento). É, sobretudo, determinada pelas condições em que se desenrola o desenvolvimento, incluindo as mudanças biológicas esperadas, os sistemas de relações sociais que envolvem a criança, as condições dos ambientes que circulam, o nível cognitivo da criança, entre outros. [...].

Assim, Tetzchner *et al.* (2005) ressaltam que o desenvolvimento da linguagem é um processo cultural e social, e que o ambiente inclusivo oferece o “amparo” (*scaffolding*) necessário por meio da interação com adultos e pares competentes, desde que as práticas comunicativas sejam adaptadas às habilidades e limitações da criança.

Deliberato (2017) reforça que a ampliação do vocabulário e o entendimento do uso da língua portuguesa ocorre nas situações dialógicas, isto é, na relação com o outro. Ao receber a informação do outro (receptor), a criança pode elaborar e expressar uma resposta com intenção (emissor). Isso significa que quanto mais experiências a criança vivenciar durante os primeiros

anos de vida com múltiplos interlocutores, mais habilidades comunicativas serão desenvolvidas.

Nessa direção, destaca-se o potencial da educação na perspectiva inclusiva, comprometida com a intencionalidade das práticas pedagógicas e adoção de estratégias e recursos que oportunizem às crianças a interagir com seus pares, aprender e se desenvolver.

Uma das estratégias para ampliar as possibilidades sociocomunicativas de pessoas com TEA consiste na utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Diz respeito a um campo multidisciplinar voltado às interações de indivíduos com necessidades complexas de comunicação, envolvendo recursos como gestos, símbolos gráficos e sistemas assistidos de voz, usados para substituir ou suplementar formas de expressão oral pouco inteligíveis ou inexistentes (Iacono *et al.* *apud* Nunes *et al.*, 2021).

Objetivo

Diante desse panorama, o presente estudo teve como objetivo analisar as demandas comunicativas de uma criança de 4 anos com diagnóstico de TEA, matriculada numa turma de Nível 3 da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

Método

Esta pesquisa é resultante da participação na disciplina de Tecnologia Assistiva, sob orientação da Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes, ofertada no semestre de 2026.1 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

O estudo vem sendo conduzido com uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A coleta de dados já realizada (Fase 1, 2 e 3), juntamente com a intervenção a ser implementada no contexto escolar, contempla cinco fases distintas:

Fase 1: caracterização do caso, realizada em maio de 2026;

Fase 2: coleta de vídeos em momentos diversos da rotina escolar, realizada entre maio e junho de 2026;

Fase 3: avaliação comunicativa do aluno e análise do contexto onde ela ocorre;

Fase 4: planejamento do sistema de comunicação, previsto para junho de 2026;

Fase 5: implementação do sistema, programada para ocorrer entre junho e julho de 2026.

A criança participante será identificada como Criança "X" e a docente da sala de referência como Professora "Y". A Criança "X" apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD).

No momento da pesquisa, "X" não realizava acompanhamentos terapêuticos e fazia uso da medicação Risperidona (1 mg/ml), na dosagem de 0,5 ml a cada 12 horas. A Professora "Y", docente da sala de referência, possui formação acadêmica em pedagogia, atualmente, cursando mestrado em Educação Especial e possui 21 anos de experiência na Educação Infantil. A turma é formada por 16 crianças, sendo 2 com deficiência.

A construção dos dados ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde a criança participante do estudo encontrava-se regularmente matriculada, sendo conduzida em contextos distintos de interação, tais como: brincadeiras no parque, interações em sala de aula, atividades pedagógicas dirigidas, transições entre os diferentes espaços da instituição e momentos de atividades de vida diária (AVDs), como alimentação e escovação dos dentes.

Os instrumentos de coleta e análise de dados incluíram: a descrição do perfil da criança x, realizada a partir de um protocolo escolar de caracterização e da análise do laudo diagnóstico existente; a produção de registros audiovisuais com duração aproximada de três minutos, captando episódios de interação da criança em diferentes contextos da escola; e a análise sistemática desses registros por meio do preenchimento de uma tabela de observação para cada registro, na qual foram descritas cada situação interacional, contemplando aspectos relacionados ao contexto, aos parceiros comunicativos, às formas de comunicação utilizadas e ao nível de participação da criança.

Os registros observacionais, conforme cada fase do estudo, foram estruturados da seguinte forma:

Fase 1: descrição do perfil da criança e compreensão de suas possibilidades e desafios de participação comunicativa.

Fase 2: coleta de vídeos com duração aproximada de três minutos, registrando episódios de interação da criança em contextos naturais, contemplando o início, o desenvolvimento e o encerramento de cada situação.

Fase 3: realização de avaliação comunicativa funcional da criança em contextos naturais, considerando não apenas suas habilidades comunicativas, mas também as demandas comunicativas dos ambientes em que ela participava, as interações com parceiros comunicativos e as condições de acesso à comunicação.

Resultados Preliminares

Os resultados preliminares indicam que a Criança "X" apresenta comportamento ativo, afetuoso e interessado pelas interações no contexto do CMEI, demonstrando segurança no acolhimento diário e participação em atividades coletivas, especialmente em situações mediadas por brincadeiras, música e propostas lúdicas.

Observou-se, contudo, a presença de inquietação, choro e comportamentos agressivos em momentos de brincadeira livre, possivelmente associados às dificuldades na comunicação expressiva oral, o que pode gerar frustração diante da impossibilidade de expressar desejos, necessidades e intenções de forma funcional.

Nesse sentido, pesquisas analisadas por Massaro e Deliberato (2017) evidenciam que a implementação de sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) em contextos naturais da Educação Infantil contribui para o aumento das iniciativas comunicativas, a ampliação das interações sociais e a redução de comportamentos inadequados, ao oferecer à criança meios mais eficientes de expressão e participação.

Essa necessidade, observa-se a partir das demandas apresentadas por "X", ao participar de situações pedagógicas em contextos diversos, conforme descrições a constar em três situações distintas:

1. *Momento do brinquedo, desenvolvido em sala de aula, com duração de 7h às 7h20*: na chegada das crianças, a acolhida ocorreu por meio do uso de brinquedos diversos nas mesas, tais como carros, motos, poliposto policial, posto de gasolina, bonecos, bonecas, cadeirinhas, geladeira, microondas, copos, talheres, animais, dentre outros. Cada criança ao chegar escolheu o lugar para sentar-se e o brinquedo que queria brincar. Todas as crianças participaram dos combinados da turma, portanto, sabiam que os brinquedos da escola devem ser compartilhados. Durante a atividade, as crianças deviam brincar, e quando quisessem trocar o brinquedo com outra criança deviam brincar junto ou pedir por favor para trocar. As crianças foram chegando, sentando-se e brincando. "X", chegou, sentou-se e brincou com o posto policial junto com as outras crianças. No momento, ficou com uma moto pequena perto do amigo "D" que estava com um carrinho, e também de "Z" que estava com outra moto. Os três dividiram o brinquedo. Os principais parceiros comunicativos de "X" foram as alunas "I" e "A" que estavam próximas e a professora "Y". "X" brincou, fez barulhos simbolizando o som do motor da moto e interagiu com os colegas. Dez minutos depois, levantou-se, tomou água, foi na mesa ao lado e tentou tomar o posto de gasolina de um colega que havia trocado o brinquedo há pouco tempo. Começou a puxar o brinquedo precisando da intervenção da professora. Não conseguiu se

expressar verbalmente. Usou comportamentos não verbais para se expressar, como bater os pés, tomar o brinquedo, balançar a cabeça e chorar. Chorou e ficou chateado. Nesse momento, a professora conversou, explicando que não podia tomar o brinquedo e que podia se machucar ou machucar o colega. Teria que devolver o brinquedo e quando o amigo terminasse de brincar, compartilharia. Mesmo chateado, devolveu o posto de gasolina, evidenciando compreender os comandos da professora. Terminou o momento da brincadeira sem querer mais brincar.

Percebe-se que, inicialmente, "X" interagiu na brincadeira, utilizou expressões faciais, aproximação dos colegas e vocalizações relacionadas ao objeto escolhido. Evidenciou intenção comunicativa e habilidades sociais, embora não use a fala de modo funcional. Na tentativa de pegar o posto de gasolina, o comportamento modifica e com a intervenção da professora, manifesta contrariedade e não consegue expressar seu desejo.

Com isso, observa-se a constituição de uma barreira comunicacional, logo que evidencia compreensão das situações propostas, interação com os colegas, mas sem conseguir se expressar.

2. *Momento de brincadeiras livres desenvolvidas no parque, com duração das 8h15 às 8h40*: após a estruturação da rotina, de forma escrita e desenhada no quadro em sala, as crianças foram direcionadas ao parque. Ao chegar, "X" foi para o escorrego, subiu, desceu, foi a caixa de brinquedos pegou um ciscador e foi para a casinha. Com ele estavam os colegas e parceiros de comunicação: "L", "S", "A" e "D". As demandas comunicativas foram: falar sobre o que estava fazendo, interagir com os colegas e se necessário, pedir ajuda. "X" engajou-se na brincadeira, apresentando intenção comunicativa, verbalizando sons e algumas palavras pouco compreensivas. Pegou areia, colocou dentro da casinha junto aos colegas. A professora perguntou o que ele estava fazendo. Respondeu, do seu jeito, que estava fazendo a casa linda.

Na situação pedagógica acima, destaca-se a organização da rotina e apresentação à turma por meio de desenhos e escrita no quadro. Esse recurso favorece a estruturação mental das crianças para a participação, por antecipar o que irá acontecer. No parque, "X" demonstrou compreensão dos comandos dados pela professora e conseguiu estabelecer interações, além da intencionalidade de fala funcional. Contudo, devido a barreiras na emissão e na inteligibilidade da fala, se expressa por vocábulos isolados.

3. *Contação de história "O nome da gente", com duração das 9h às 9h40*: a atividade foi desenvolvida logo após o repouso, na segunda parte da manhã. Organizados em roda, o diálogo começou com a identificação do dia da semana e música relacionada ao tema. A professora contextualizou o tema que estavam estudando, IDENTIDADE, para introduzir uma história que falava

sobre o nome. Assim como as demais crianças, "X", demonstrou atenção à espera da história. As demandas comunicativas foram: responder perguntas sobre a história: falar o nome, o que gostou, o que não gostou e o porquê. A professora iniciou a contação da história "o nome da gente", usando uma televisão confeccionada com caixa de papelão, onde ia girando o rolo e contando a história. Foi perceptível a atenção e o envolvimento de todas as crianças, inclusive de "X". Cada página rolada era uma surpresa e os olhos atentos das crianças demonstravam interesse e atenção. Ao término da história, a professora questionou a turma: se todas as crianças tinham nome; pediu que falassem seus nomes; o que gostaram da história e o porquê e quais os personagens da história. As crianças ficaram eufóricas e queriam falar todas ao mesmo tempo. "X", junto a 3 crianças se aproximaram da televisão e rolaram para voltar a história, demonstrando interesse e curiosidade. A professora pediu que voltassem aos seus lugares dando continuidade ao diálogo. De volta a roda, a professora pediu para que falassem o seu nome e o que achou da história. "X" demonstrou atenção em ouvir os colegas e compreender as conversas. Quando solicitado a falar, verbalizou seu nome e, com dificuldade na pronúncia de algumas palavras, falou em vocábulos simples (papel, sol e "J" referindo-se ao nome de uma colega da turma).

Percebe-se que durante toda a vivência, "X" demonstrou atenção, envolvimento, interesse e alegria em participar. A utilização do recurso da televisão de papelão se configura num recurso de tecnologia assistiva, no contexto de um planejamento pautado na perspectiva do desenho universal para aprendizagem - DUA, com o objetivo de estimular a atenção para a história a partir do concreto, de todas as crianças, inclusive de "X". Ao se dirigir a televisão e girar o rolo para "voltar a história", pode ser compreendido que quer comunicar, de forma não verbal, que gostou da história e que quer ouvir de novo. Ao atender à solicitação da professora, "voltar ao lugar", "ouvir os colegas" e "responder ao que estava sendo perguntado", expressa sua compreensão sobre a história e todo o contexto. O uso de palavras isoladas remete ao comprometimento na expressão do seu pensamento através da fala. A criança respondeu às solicitações da professora principalmente por meio de balbucios, acompanhados de gestos de apontar e expressões faciais, sendo necessária a mediação do adulto para interpretar suas intenções comunicativas.

Considerando Paura e Deliberato 2014 (*apud* Mendonça, I, 2017, p. 8), "as crianças e jovens com Necessidades Complexas de Comunicação têm dificuldades em elaborar e expressar as suas ideias, necessidades e desejos, bem como em selecionar o vocabulário de que necessitam para comunicar." Evidenciando dessa forma, a importância do planejamento e da futura implementação de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA),

para ampliar as possibilidades de participação em suas interações e expressão nos diferentes contextos naturais da escola.

Conclusões preliminares

Com base na análise dos três momentos pedagógicos, percebe-se o potencial de "X", dado que compreende o contexto em que está inserido, interage com seus pares e enfrenta a barreira da comunicação que provoca restrição na fala e desenvolvimento de comportamentos disruptivos.

Diante disso, para dar sequência ao estudo, as etapas seguintes se constituem no planejamento e elaboração de um material de CAA funcional e contextualizado, com o objetivo de favorecer a comunicação, a autorregulação comportamental e a participação mais efetiva da criança nos diferentes contextos naturais.

Assim, ressalta-se que a proposta da CAA, não se constitui na correção de um problema ou substituição da oralidade, mas na ampliação da fala e autonomia, para que "X" possa ser compreendido em qualquer espaço, uma vez que "[...] comunicação é a capacidade que o ser humano tem de trocar informações aprendidas e pretendidas com diferentes pessoas". Esse cenário remete a construção de uma prancha de comunicação para a disponibilização a "X" e trabalho com a turma, no momento do brinquedo, com as palavras usuais e os nomes dos brinquedos existentes em sala de aula (p. 301).

No parque, as interações estabelecidas e o engajamento na vivência proposta subsidiam as possibilidades de ampliação do seu repertório, através do recurso de CAA e mediação intencional do professor, logo ao tentar responder que está "[...] fazendo casa linda", a professora pode mostrar os cartões de comunicação, validar e contribuir com a ampliação do seu repertório.

Na contação de histórias, além da tecnologia assistiva promover a compreensão dos fatos, a CAA permite que a criança expresse seu pensamento, comente e reconte a história com início, meio e fim.

Tais achados reforçam a importância de estratégias comunicativas acessíveis como recurso mediador da aprendizagem e desenvolvimento da criança num processo inclusivo.

Referências

Deliberato Débora. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P., SCHIRMER, C. R., (org.). **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, p. 299-316. ISBN: 978-85-7511-452-0.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. Marília, 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2017. Disponível em: Repositório da Universidade Estadual Paulista. Acesso em 6 jun. 2026

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out. 2017.

MENDONÇA, I. **Utilização de recursos de comunicação aumentativa e alternativa com crianças com necessidades complexas de comunicação em contexto hospitalar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. Acesso em: 7 jun. 2026.

NUNES; Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 655-672, 2021.

TETZCHNER, S. von, BREKKE, K. M., SJØTHUN, B.; GRINDHEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

Apoio: Projeto Inclusão e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência: Rede Intersectorial e Interinstitucional de Laboratórios Multiusuários de Tecnologia Assistiva - TECincluir; CNPq.

DEFASAGEM ESCOLAR DOS SURDOS NO BRASIL: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Mariana Moraes de Queiroz
mariana.queiroz@prof.edu.natal.rn.gov.br

Professora bilíngue de surdos da Educação Básica, Natal

Introdução

O processo educacional dos surdos em nossa sociedade constitui um fator que implica diretamente sua inclusão nos diversos ambientes em que estão inseridos. Falar sobre esse processo de escolarização, conforme Martins e Lopes (2024), significa reconhecer a importância da educação inclusiva sob a perspectiva de uma educação para todos. A inclusão que é possibilitada pelo ambiente escolar, proporciona oportunidades a longo prazo para os surdos, pois é partir dessa possibilidade que eles conseguem conquistar sua autonomia perante a sociedade.

As ações afirmativas conquistadas pelos surdos ao longo do tempo têm potencial para contribuir para sua emancipação, ampliando os horizontes de oportunidades acadêmicas e profissionais. A esse respeito, Lacerda (2006, p. 163) expõe que

O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças.

Nesse sentido, destaca-se a importância de garantir que a inclusão ultrapasse os limites do ambiente escolar, o qual se constitui como um locus privilegiado de discussões e práticas pedagógicas voltadas à promoção da acessibilidade e da visibilidade desses sujeitos.

Os surdos, bem como suas representações linguísticas e culturais, têm conquistado maior visibilidade no contexto brasileiro nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). As conquistas legislativas abrangem diversos outros avanços que, embora contribuam significativamente para a cidadania e a inclusão dos surdos, ainda não são suficientes para garantir a superação de todas as barreiras existentes.

Objetivo

Os obstáculos que os surdos enfrentam em seu processo de escolarização, não se limitam apenas a questões que envolvem a audição e a fala, envolvem principalmente o modelo educacional ao qual são submetidos, que atualmente tem avançado bastante para lidar com suas especificidades.

Entretanto, conforme Kirchner (1994), ainda são baseados em perspectivas monolíngues, ou seja, baseiam-se na Língua Portuguesa oral de maneira que os procedimentos didático pedagógicos e as formas de avaliação, não conseguem atingir seus objetivos com a acessibilidade dos surdos.

Dado o exposto, a problemática deste trabalho constitui-se em: que barreiras educacionais os alunos surdos enfrentam no processo de escolarização no Brasil, e como isso impacta em sua autonomia e desempenho acadêmico? Com isso, o objetivo desse estudo concentra-se em analisar os desafios enfrentados pelos alunos surdos no processo educacional em relação as barreiras impostas pelo ensino monolíngue em Língua Portuguesa e seu impacto no desempenho acadêmico, no contexto brasileiro na atualidade.

Método

Optamos por realizar nesses estudos uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, por possibilitar uma compreensão mais aprofundada da realidade dos estudantes surdos. De acordo com Piovesan e Temporini (1995, p. 321), a pesquisa exploratória “tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses”, enquanto Stake (2011) destaca que a pesquisa qualitativa se fundamenta nas interpretações realizadas ao longo de todas as etapas da investigação.

Assim, a metodologia adotada permite analisar o cenário dos estudantes surdos no contexto educacional, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados aos direitos de aprendizagem desse público.

Resultados e Discussão

A defasagem educacional enfrentada por muitos estudantes surdos no Brasil está relacionada às dificuldades de acesso linguístico presentes no processo de escolarização. Conforme destacam Martins e Lopes (2024), ainda há escassez de práticas e instrumentos pedagógicos desenvolvidos em Libras, sendo comum que a acessibilidade educacional seja reduzida à presença do intérprete, enquanto a língua de sinais permanece apenas como suporte para conteúdos originalmente produzidos em Língua Portuguesa.

Os desafios enfrentados pelos surdos nas escolas regulares incluem a ausência de práticas pedagógicas efetivamente bilíngues, materiais adaptados e metodologias compatíveis com suas especificidades linguísticas. Nesse sentido, Silva et al. (2026, p. 12) exemplificam na prática um tipo de atividade que é comum:

Citamos uma proposta muito comum - o ditado. Essa atividade exclui o estudante surdo, uma vez que é pensada e voltada para os demais alunos ouvintes. Em determinados momentos, o professor isenta o estudante de realizar a atividade, excluindo-o de uma participação integral com os demais.

A didática oralista exclui alunos surdos e acaba reforçando processos de exclusão escolar, porque dificultam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, que por consequência impactam negativamente no desempenho em avaliações.

Martins e Lopes (2024) argumentam que, mesmo em propostas bilíngues, a Libras frequentemente é instrumentalizada apenas como recurso de acesso ao conteúdo, sem ser reconhecida efetivamente como língua de instrução, o que limita a autonomia dos estudantes surdos e compromete sua participação em avaliações predominantemente baseadas na Língua Portuguesa.

Não obstante, um estudo de caso realizado com estudantes surdos na etapa do EJA, denota esse aspecto de forma mais cirúrgica:

Com base nos dados coletados nas entrevistas, 40% dos alunos surdos, atribuem a evasão escolar na infância e durante o ensino regular a questões de barreiras na comunicação, em que políticas públicas não atendiam às suas necessidades, o que converge com algumas das hipóteses levantadas na pesquisa. Outra análise feita, foi em relação a alunos que não tiveram acesso à educação por questões de privação da família, 40% dos entrevistados relataram superproteção da família por conta de condições de saúde. (Azevedo; Nascimento, 2024, p. 3).

Esses achados reforçam que a evasão escolar resulta de fatores estruturais e sociais que extrapolam o ambiente escolar, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais abrangentes.

Outro fator diretamente relacionado à defasagem escolar consiste na aquisição tardia da Libras e na ausência de acompanhamento adequado durante a escolarização. Conforme Martins e Lopes (2024) esse fator soma-se a limitada participação da família no processo de inclusão linguística, comprometendo o desenvolvimento da compreensão e da produção textual, aspectos essenciais para o desempenho em exames escritos que não contemplam a Libras como meio legítimo de expressão.

Conclusão

A defasagem escolar que frequentemente culmina na evasão de estudantes surdos decorre, principalmente, da ausência de um paradigma educacional que assegure a efetivação da educação bilíngue e de práticas avaliativas fundamentadas quase exclusivamente na Língua Portuguesa escrita. Essas limitações comprometem a efetividade das políticas de inclusão, que, embora representem avanços importantes no âmbito legislativo, ainda não garantem igualdade de oportunidades no cotidiano escolar.

Visando superar essas barreiras, conclui-se que são necessárias adaptações curriculares que contemplem materiais visuais, livros, vídeos e tecnologias assistivas em Libras, favorecendo o acesso ao conteúdo escolar. Além disso, torna-se indispensável a revisão das metodologias avaliativas,

incorporando alternativas como videoprovas em Libras e o acompanhamento por intérpretes durante exames, assegurando condições mais equitativas de participação dos estudantes surdos.

Por fim, as políticas públicas devem assegurar não apenas a existência de mecanismos legais de inclusão, mas também sua efetiva implementação em todas as instituições de ensino, acompanhando continuamente a oferta de recursos e adaptações necessárias. Paralelamente, a participação da família permanece como elemento fundamental nesse processo, especialmente por meio do incentivo ao aprendizado da Libras e do fortalecimento do apoio ao percurso educacional dos estudantes surdos.

Referências

AZEVEDO, B. R. D.; NASCIMENTO, L. C. R. **Silenciados pela educação:** desafios enfrentados por alunos Surdos na Educação De Jovens E Adultos (EJA). In: XXXII Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, Unicamp: 2024. ISSN 2447-5114. Disponível em: <https://sistemas-prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2024P22880A39487O2498.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

KIRCHNER, C.J. Co-enrolment as an inclusion model. **American Annals of the Deaf**, Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.

LACERDA, C. B. F. DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MARTINS, V. R. D. O; LOPES, M. C. Direito Linguístico-Educacional para alunos Surdos E O "Além-Acessibilidade". **Cadernos de Pesquisa**, (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, 2024. V. 54, e10710, e-ISSN 1980-5314v. 54, p. e10710.

PIOVESAN, A. TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, 1995, v. 29, n. 4, pp. 318-325. Epub 29 Ago 2003.

SILVA, M. A. F. D. et al. Libras como L1 no processo educacional: os caminhos para um ensino de qualidade de pessoas Surdas no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO & CONGRESSO INTERNACIONAL DE BIOLOGIA, BIODIVERSIDADE E CONSERVAÇÃO, Santarém-PA, 2026. **Anais...**, 2026. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-nacional-educacao-inovacao-ensino/1547279-LIBRAS-COMO-L1-NO-PROCESSO-EDUCACIONAL--OS-CAMINHOS-PARA-UM-ENSINO-DE-QUALIDADE-DE-PESSOAS-SURDAS-NO-BRASIL>. Acesso em: 24 mai. 2026.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa:** Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais

**Foto de Capa
Maria de Jesus Gonçalves**

**Diagramação e revisão
Eduardo José Manzini**