

ANAIS DO

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO PROFEI
I ENCONTRO DA REGIONAL SUL DO PROFEI
III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
10 a 12 de dezembro de 2025

"Formação Docente: caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva"

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Organizadoras:
Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
Tammy Ribeiro Pereira

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Paranaguá
2026

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof Dr Carlos Mosquera - UNESPAR
Prof Dr Everson Manjinski - UEPG
Prof Dr Klaus Schlünzen Júnior - UNESP
Prof Dr Sebastião Cavalcanti Neto - UNESPAR
Profª Drª Andreia Nakamura Bondezan - UNESPAR
Profª Drª Elizabeth Regina Streisky de Farias - UNESPAR
Profª Drª Eromi Izabel Hummel - UNESPAR
Profª Drª Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - UEM
Profª Drª Leociléa Aparecida Vieira - UNESPAR
Profª Drª Maria Simone Jacomini Novak - UNESPAR/UEM
Profª Drª Mariana Lacerda Arruda - UNESPAR
Profª Drª Rita de Cassia da Silva Oliveira - UEPG
Profª Drª Rosemyriam Cunha - UNESPAR
Profª Drª Roseneide Cirino - UNESPAR
Profª Drª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco - UDESC

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Miskalo - UNESPAR
Advanusia Santos Silva de Oliveira - UFS
Aline Pedro Feza - UNESPAR
Ana Aparecida do Oliveira Machado Barby - UNICENTRO
Ana Maria de Barros - UNESPAR
Ana Paula da Silva Menegasso - UNESPAR
André Luiz Montanheiro Rocha - UNESPAR
Andréia Bulaty - UNESPAR
Andreia Mauren Corrêa - UNESPAR
Andreia Nakamura Bondezan - UNESPAR
Antonio Carlos Batista de Souza - UFAM
Aparecida Meire Calegari Falco - UEM
Carla Manuella de Oliveira Santos - UNEAL
Carlos Mosquera - UNESPAR
Chiara Maria Seidel Luciano Dias - UNEMAT
Cléia Demétrio Pereira - UDESC
Cleudet De Assis Scherer - UNESPAR
Cristiano Roza - UNESPAR
Cristina Angélica Mascaro - UEM
Daniele Rosa De Arruda Da Silva - UNESPAR
Eduardo Gomes Onofre - UEPB
Loane Nayara De Paula Souza - UEM
Luis Alexandre Lemos Costa -UNIFAP
Luis Fernando Roveda - UNESPAR
Marcelo Bruno Araújo Queiroz - UNIVASF
Marcelo Rodrigues De Moraes UNESPAR
Mari Lidia Chempcek - UNESPAR
Maria Do Rosário Gomes Germano Maciel - UEPB
Mariana Lacerda Arruda - UNESPAR
Mirtes Cabral Ribeiro - UPE
Moema De Souza Esmeraldo - UFRR
Nadia Maria Qualio - UEM
Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM
Nidianne Nascimento Vilhena - IFAM
Pierangela Nota Simões - UNESPAR
Priscila Semzezem Saes - UNESPAR
Rita De Cássia Pizoli De Oliveira - UNESPAR
Rogerio Massarotto De Oliveira - UEM
Rosangela Trabuco Malvestio Silva - UNESPAR
Rose Clér Estivalete Beche - UDESC
Rosemary Alves De Melo - UEPB

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
UNESPAR



Eliane Giachetto Saravali - UNESP
Elizabeth Regina Streisky De Farias - UNESPAR
Eromi I. Hummel - UNESPAR
Francisca Maria Gomes Cabral UERN
Georgianna Silva Dos Santos - UNIVASF
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar - UEM
Jarles Lopes De Medeiros - IFCE
Karen Ribeiro - UEPG
Karla Colares Vasconcelos - UFRR
Keli Casagrande - UNESPAR
Leandro Key Higuchi Yanaze - UNIFESP
Leociléa Aparecida Vieira - UNESPAR
Lilian Pacchioni Pereira De Sousa – UNISALESIANO
Liliane Cristina Rocha Buzignani - UNESPAR
Rosemyriam Ribeiro Dos Santos Cunha - UNESPAR
Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR
Rosicléia Siqueira De Castro - UNESPAR
Samanta Jander Chimene Brill - UNESPAR
Samara Cavalcanti Da Silva - UNEAL
Sandra Salete de Camargo Silva - UNESPAR
Shirley De Lima Ferreira Arantes - UEMG
Silvana Diamantino França - UNIMONTES
Sinara Socorro Duarte Rocha - IFCE
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco - UDESC
Solange Cristina Da Silva - UDESC
Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM
Suzanli Estef - UEM
Thiago Pereira Da Silva - UNESPAR

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Anais do II Seminário Internacional do PROFEI
I Encontro da Regional Sul do PROFEI
III Seminário Nacional de Educação Inclusiva

Organizado por:
Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
Tammy Ribeiro Pereira

Os organizadores destes anais não se responsabilizam pelo conteúdo dos trabalhos publicados, tampouco pelas opiniões, interpretações, resultados e conclusões apresentados pelos autores, sendo estes de sua exclusiva responsabilidade.

S471a Seminário Internacional do Profei (2.: dez. 10-12, 2025: Paranaguá – PR)
Anais do II Seminário Internacional do PROFEI; II Encontro da Regional Sul do PROFEI; III Seminário Nacional de Educação Inclusiva, 10 a 12 de dezembro de 2025 / Organização: Leociléa Aparecida Vieira, Roseneide Maria Batista Cirino e Tammy Ribeiro Pereira [recurso eletrônico] – Paranaguá: UNESPAR, 2026.
2.158f.; il.

ISBN 978-85-54997-33-5

Tema central: Formação Docente: caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva

1. Educação - Congressos 2. Pesquisa - Congressos. 3. Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I. Vieira, Leociléa Aparecida Vieira (Org.). II. Cirino, Roseneide Maria Batista (Org.) III. Ribeiro, Tammy Pereira. III. Seminário Internacional Profei. IV. Encontro da Regional Sul do PROFEI. V. Seminário Nacional de Educação Inclusiva. VI. Título. VII. Título: Formação Docente: caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva

CDD 371.9
20. ed.
CDU 376

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
UNESPAR



APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva não se constrói apenas por decreto ou por política — ela se constrói, sobretudo, na prática cotidiana de educadores que, diante da diversidade humana, escolhem fazer diferente. Como assinalam Valle e Connor (2014) podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes. É dessa convicção que nasce este livro.

A presente obra reúne os trabalhos apresentados no **II Seminário Internacional do PROFEI**, realizado em conjunto com o **I Encontro da Regional Sul** e o **III Seminário Nacional de Educação Inclusiva**, evento que ocorreu entre os dias 10 e 12 de dezembro de 2025, na Sede Banestado, em Praia de Leste (PR), com transmissão simultânea em formato online. Sob o tema central **"Formação Docente: caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva"**, o evento reuniu pesquisadores, professores, gestores e estudantes de todo o Brasil, além de pesquisadores internacionais, em torno de uma questão que é, ao mesmo tempo, científica, política e profundamente humana: como formar educadores capazes de garantir, na prática, o direito de todos à aprendizagem?

A coletânea que o leitor tem em mãos é o registro vivo dessa conversa. Organizada em três grandes eixos temáticos, ela expressa a pluralidade e a riqueza das contribuições que chegaram ao evento, provenientes de diferentes regiões, redes de ensino, níveis de formação e perspectivas teóricas.

O primeiro eixo, **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, agrupa produções que investigam as condições reais de escolarização de estudantes público da educação especial — da Educação Infantil ao Ensino Superior, da sala de recursos à sala comum, das políticas públicas às práticas concretas de sala de aula. Os trabalhos aqui reunidos evidenciam tanto os avanços conquistados quanto as tensões ainda presentes entre o que está prescrito nos marcos legais e o que se efetiva no cotidiano das escolas brasileiras. Tratam de temas como a alfabetização de crianças

ISBN: 978-85-54997-33-5

com Transtorno do Espectro Autista, o Atendimento Educacional Especializado, o Plano Educacional Individualizado, o ensino colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a educação de surdos, a inclusão na EJA, no ensino superior e no contexto prisional, entre tantas outras questões que revelam a complexidade e a amplitude do campo.

O segundo eixo, **Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva**, apresenta pesquisas e relatos de experiência que exploram o potencial das tecnologias — digitais, assistivas e de comunicação alternativa — como instrumentos de acessibilidade e de promoção da aprendizagem. Em um contexto marcado pela aceleração tecnológica e pela presença crescente da inteligência artificial no cotidiano educacional, os trabalhos deste eixo trazem reflexões necessárias sobre os limites e as possibilidades do uso de recursos tecnológicos na educação inclusiva — não como fins em si mesmos, mas como meios a serviço da autonomia, da comunicação e do desenvolvimento dos estudantes.

O terceiro eixo, **Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva**, concentra produções que colocam o professor no centro da reflexão. Relatos de experiência, pesquisas de revisão, estudos de caso e análises de políticas de formação continuada convergem para uma constatação que atravessa toda a obra: a qualidade da educação inclusiva depende, em larga medida, da qualidade da formação — inicial e continuada — dos educadores que a ela se dedicam. Esses trabalhos discutem desafios reais enfrentados por professores em diferentes contextos, propõem estratégias formativas inovadoras e afirmam, em seu conjunto, que incluir é uma competência que se aprende, se reflete e se aperfeiçoa ao longo de toda a trajetória profissional.

O **PROFEI — Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva** tem, desde sua criação, o compromisso de aproximar pesquisa e prática, universidade e escola, produção científica e transformação social. Este livro é expressão concreta desse compromisso. Os mais de duzentos trabalhos aqui reunidos são testemunho de

ISBN: 978-85-54997-33-5



que há, no Brasil, um campo de pesquisa em educação inclusiva vibrante, comprometido e em permanente construção — e de que esse campo é feito, essencialmente, de educadores que acreditam que equidade não é apenas um conceito, mas uma prática que se escolhe todos os dias.

Que esta leitura provoque, inspire e fortaleça.

Comissão Organizadora II Seminário Internacional do PROFEI / I Encontro da Regional Sul / III Seminário Nacional de Educação Inclusiva

Praia de Leste – PR, dezembro de 2025

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



TRABALHOS APRESENTADOS[1]

Eixo 1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	
A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular	Grazielly Rodrigues Garcia Gilmar Alves Montagnoli
Alfabetização e avaliações em larga escala anos iniciais: reflexões na perspectiva inclusiva	Izabel Gonçalves de Souza Feliciano Rita de Cássia Pizoli Oliveira Aline Tacon Dambros
Análise das políticas públicas com enfoque em alunos com altas habilidades/superdotação em um colégio de Paranavaí – PR.	Elisa Fukumoto Forlani Adão Aparecido Molina
O apoio educacional a um estudante com Deficiência Visual e Transtorno do Espectro	Mara Cristina de Brito Rosangela T. M. da Silva
Arte para todos: experiências inclusivas no museu e nas obras de arte	Kamila Premebida Ferreira Ana Alice dos Santos Wendt Adriana Rodriguez Suarez
Atendimento Educacional Especializado em instituições municipais de ensino: uma análise a partir das políticas públicas inclusivas	Andréia Secundini Dorcely Isabel Bellanda Garcia Aline RobertaTacon Dambros
Autismo e inclusão na pós-graduação: relato de experiência	Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli
A avaliação inclusiva na Educação Infantil: desafios e possibilidades no município de Porto Vitória – PR	Crislaine Ariele Berres Henz Andreia Bulaty
Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Matos Costa – SC sob a perspectiva inclusiva: plano educacional individualizado	Luciana Aparecida Skibinski Claudia Maria Petchak
Brinquedos em alto contraste na estimulação visual de crianças com baixa visão: experiência no CAEDV de União da Vitória – PR	Verônica Maína da Silva Homczinski Carlos Fernando de França Mosquera Ana Maria de Barros
Comunicação expressiva e receptiva: proposta de material pedagógico acessível para crianças com TEA	Liana Carla Araújo de Maria Maria do Rosario Gomes Germano Maciel

[1] Os trabalhos foram organizados por eixos temáticos e, dentro de cada eixo, os títulos foram dispostos em ordem alfabética.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A contribuição dos coletivos negros para a resistência e equidade na educação	Vanessa Santos Reis de Jesus Vera Marcia Marques Santos
Contribuições da sala de recurso multifuncional para a promoção da equidade	Flávia Eduarda Pessoa Ribeiro Leonardo Pires de Sousa Magda Ribeiro de França Barbosa Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos em salas de aula inclusivas	Clarissa Marcelha de Lima Pelincer Cleudet de Assis Scherer
Cultura *maker* e Desenho Universal para Aprendizagem na resolução de situações-problema	Keli Casagrande Leociléa Aparecida Vieira
O desafio da inclusão: estratégias pedagógicas e o Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade em sala de aula	Antonia Maria Cardoso e Silva
Desafios e perspectivas da Educação Inclusiva na educação infantil: uma revisão bibliográfica	Karen Letícia Barbosa Marcelino de Souza Cleudet de Assis Scherer
Do reconhecimento à garantia de direitos: marcos legais e políticas públicas da Educação Especial no Brasil pós século XX	Kássia Lia Costa Fernandes Alanna Oliveira Pereira Carvalho
O DUA como possibilidade de estratégia pedagógica na perspectiva da educação inclusiva	Rocha, N.A.M. Maria Simone Jacomine Novak
DUA e metacognição em práticas de inclusão no Ensino Fundamental: relato de experiência	Daniel Soczek Ana Maria de Barros
E se o estudante estiver hospitalizado? Perspectivas e reflexões para a inclusão	Edicléia Regina Martins Noemi Nascimento Ansay Sérgio Ferreira
Educação especial inclusiva e a educação do campo: perspectivas, desafios e caminhos para a construção de possibilidades na aprendizagem	Joelma Aparecida Krepel Lucia Mara de Lima Padilha
Educação especial na perspectiva inclusiva: breve análise dos PPP's da rede municipal de ensino de Paranaguá – PR	Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon Mara Zilda Machado do Rozário Mary Sylvia Miguel Falcão
Educação Inclusiva e meio ambiente - caminhos para uma educação sustentável, planetária e humanizadora	Mª Michelle Martins Francisco Silvana Cassia Hoeller
Educação inclusiva no ambiente prisional: entre os direitos e as políticas públicas	Jessica Gebiluka Machado Tabita Vanessa Ruppel Rita de Cassia da Silva Oliveira Aretusa Ruppel Sklarski

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Ensino colaborativo como prática de transformação escolar: relato de experiência na perspectiva da educação inclusiva	Nayara de Paiva Barbosa da Costa Patrícia Goulart da Silva Silvana Penteado de Souza Aparecida Meire Calegari-Falco
O ensino colaborativo entre a Sala de Recurso Multifuncional na disciplina de Língua Portuguesa	Tanilde de Carvalho Pearce Marcia Raika e Silva Lima
Ensino colaborativo na educação inclusiva: uma análise a partir das publicações entre 2015-2025	Karina Cristina dos Santos Costa Denise Maria Vaz Romano França
O ensino colaborativo na Educação Infantil: um olhar sobre a inclusão no cotidiano escolar	Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira Débora Maria do Nascimento Olga Maria da Fonseca e Silva Dias
Ensino de matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios, práticas e perspectivas educacionais	Thais Aparecida Nemer Denise Maria Vaz Romano França
Entre mapas e ruas: leitura de mundo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como recurso inclusivo	Daniele Moura da Silveira Carlos Fernando de França Mosquera Ana Maria de Barros
Entre políticas e práticas: a aplicação do plano educacional individualizado na inclusão escolar	Andréa Brito de Sousa César Augusto do Prado Moraes
A evolução das APAES no Brasil: uma análise histórica e documental com ênfase na experiência da APAE e Cariré	Márcio Araújo Alves Márcia Raika e Silva Lima
Formação continuada em serviço e o Desenho Universal para Aprendizagem: perspectivas de inclusão	Mariane Heloisa Kuch Roseneide Maria Batista Cirino
A formulação de políticas educacionais inclusivas para alunos PAEE da educação infantil: a centralidade da brincadeira no currículo e suas implicações	Sheila Micheli Vasconcelos da Silva Rita de Cássia Pizoli
Gamificação como estratégia socioemocional para estudantes com TEA	Patricia Furtado da Silva Rosemiro da Silva Elizabeth Regina Streisky de Farias
Gincana pedagógica: uma proposta inclusiva e potencialmente significativa para construção de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos – EJA	Adriana Souza Santos Carvalho Itamar Soares Oliveira
O hiperfoco como recurso mediador de aprendizagem com estudantes neuroatípicos	Carla F.N. Ivankio Gilmar de Carvalho Cruz
Horta escolar como prática pedagógica inclusiva: contribuições para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo	Daiana Thibes Farias Amauri Bogo
A implementação da educação inclusiva no Brasil: desafios e avanços a partir das diretrizes internacionais	Liliane C. Rocha Buzignani Dorcely Isabel Bellanda Garcia

ISBN: 978-85-54997-33-5



Inclusão e expressão: a arte como caminho para a aprendizagem e autoestima	Thays Almeida de Souza Isabella Barbosa Caillot Adriana Rodrigues Suarez
Inclusão em foco: o papel do letramento visual e da colaboração no ensino de estudantes surdos	Adriana Faustino de Souza Roseneide Batista Cirino
Inclusão escolar e educação em direitos humanos no ensino de Química: experiência em feira de ciências sobre homo-lesbo-transfobia	Thiago Pereira da Silva Francisco Ferreira Dantas Filho
Inclusão museal: cultura acessível	Thalissa Leal Oliveira Cecília Jablanski Kloster Adriana Rodrigues Suarez
Inovação e tecnologia na perspectiva inclusiva na Educação Infantil: um estudo sobre os faróis móveis da prefeitura municipal de Curitiba	Alentice Arceles da Silva Noemi Nascimento Ansay
A Lei 14.819 na promoção de saúde mental de estudantes da educação básica público alvo da Educação Especial	Juliana Silva Rodrigues dos Santos José Antonio Lopes Sandra Garcia Neves
Letramento visual no ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos	Aline Pedro Feza Roseneide Maria Batista Cirino
Literatura infantil e Desenho Universal para Aprendizagem: caminhos para a inclusão de crianças autista na Educação Infantil	Tatiane Maria Rodrigues Solange Cristina da Silva Rose Clér Estivalete Beche
Literatura infantil e desenvolvimento socioemocional na prática escolar: um relato de experiência	Luciana Claudia de Souza Silva Fábio Napoleão Vera Marcia Marques Santos
A literatura infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Taíssa Sá da Silva Gilmar Alves Montagnoli
Ludicidade e educação inclusiva: potencialidades, desafios e a prática docente	Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli Priscilla Reynaud Mansur
Mapeando a educação inclusiva nas produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade na educação infantil	Laila Aline Kreuzer Vera Márcia Marques Santos
Materiais adaptados para ensino de libras a alunos surdos no AEE sob perspectiva bilíngue	Simone Alves da Silva Costa
A mediação da professora de apoio guiada por um referencial teórico metodológico: um relato sobre o acompanhamento de uma criança com TEA	Isabela Cristina Souza da Luz Rita de Cássia Pizoli Oliveira

ISBN: 978-85-54997-33-5



A mediação pedagógica no contexto do TDHA: contribuições da teoria histórico-cultural em uma revisão de literatura	Ricieli Emilia Ferreira Rocateli Adriana Gomes da Costa Camila Anabela de Brito Souza Juliana Maria de Jesus Ribeiro Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha José Bento Suart Júnior
Memórias e aprendizado de uma professora sobre inclusão: o que aprendemos ao revisitar a própria história	Héllem Simone de Luna Borges
Meu jeito de aprender: a rotina de um aluno autista nas aulas de educação física escolar	Lucio Barbosa Neto
Narrativas (auto)biográficas na construção do memorial “meu lugar no mundo”: literatura e inclusão	Thaís Maia Mendes da Silva Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Percepção de professores de AEE sobre a inclusão: um estudo entre os modelos médico e social em contextos de formação	Magda Letícia Bezerra Mendonça Ricardo José Lima Bezerra
Percurso histórico da educação especial: da marginalização a inclusão	Kássia Lia Costa Fernandes Alanna Oliveira Pereira Carvalho
A política de educação especial no Paraná e sua relação com a perspectiva inclusiva	Mariana Carla Saraiva Casoni Gilmar Alves Montagnoli
Política de inclusão e educação como prática de liberdade: acesso e permanência de idosos em Palmeira – PR na perspectiva freireana	Tabita Vanusa Ruppel Aretusa Ruppel Sklarski Jessica Gebiluka Machado Rita de Cássia da Silva Oliveira
Políticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: há perspectivas para o ensino humanizador?	Matilde Vitorino Rita de Cássia Pizoli
Políticas inclusivas e lacunas na prática: relato de experiência sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Elaine da Silva Nantes
Política pública na educação especial: uma análise da implementação das práticas inclusivas nas escolas municipais de ensino fundamental de Santarém – Pará	Claya Norbea Melo do Carmo Maria Simone Jacomini Novak
As políticas públicas de educação inclusiva: as condições do trabalho docente no município de União da Vitória - Paraná	Fabiana C. da Silva Samistraro Claudia Maria Petchak
As políticas públicas inclusivas para o Transtorno do Espectro Autista no município da Lapa (PR)	Veronize Kuczera Claudia Petchak Andreia Bulaty
Prática pedagógica e estratégias colaborativas: reflexões sobre avanços, limites e potencialidades	Schirley Ribeiro Ruas

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Práticas colaborativas e o desenvolvimento de habilidades matemáticas em um centro municipal de educação especial	Andressa Marques Garcia Chiara Maria Seidel Luciano Dias
Práticas integradas entre os centros especializados e as escolas regulares; uma proposta de promoção na perspectiva da inclusão	Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani
Professor de apoio estagiário no município de Apucarana – PR e a necessidade de capacitação para educação inclusiva	Carolina Cavalcanti Canhette Eliane Paganini da Silva
Quando o simples transforma: um relato sobre inclusão escolar	Adriana Rodrigues Suarez Crislaine de Siqueira Teruel Ferreira
Reflexões críticas sobre a política da educação especial em um município do noroeste paranaense	Elaine Lopes Klem da Silva Rita de Cássia Pizoli Oliveira Dorcely Isabel Bellanda Garcia
Reflexões sobre a inclusão escolar: vivências em uma aula de formação	Camile Sandrino Letícia dos Santos Rodrigues Adriana Rodrigues Suarez
Relato de experiência: Folclore, movimento e inclusão na Educação Infantil	Juliana Machado de Campos Rose Clér Estivalete Beche Solange Cristina da Silva
(Re)planejamento de conteúdos e atividades para o ensino e aprendizagem de alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Luciane Fernanda dos Santos – Ricardo Desidério da Silva
Sala de Recursos Multifuncionais: o que diz a legislação acerca da aquisição dos recursos materiais?	Elzenir Neves Candéa Silva Robéria Vieira Barreto Gomes
Semana do AEE na escola: mais informação, menos preconceito!	Eliane Cardoso da Glória
TDHA e a mediação pedagógica sob a ótica da teoria histórico-cultural: uma revisão de literatura	Ricieli Emilia Ferreira Rocateli Adriana Gomes da Costa Camila Anabela de Brito Souza Juliana Maria de Jesus Ribeiro Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha José Bento Suart Júnior
Toponímia em libras: motivações e identidades nos bairros de Pontal do Paraná	Adriana de Moraes da Silva João Guilherme de Souza Corrêa
Trajetória acadêmica e inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na universidade Estadual do Paraná – Unespar: um relato de experiência	Izadora Souza Aguiar Unespar Rosangela Trabuco Malvestio da Silva Aline Roberta Tacon Dambros Unespar
A trajetória educacional do tradutor-intérprete de libras e sua atuação no contexto escolar	Maura Maria de Jesus Elizete Santos

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vivenciando o uso de recursos táteis na mediação escolar para alunos cego no Ensino Fundamental II	Maura Maria de Jesus Elizete Santos Ana Paula Soares do Nascimento

ISBN: 978-85-54997-33-5



Eixo 2 Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva	
Alfabetizar e brincar por meio dos jogos digitais: vivências na sala de recursos multifuncionais	Kalimar Ferreira da Leociléa Aparecida Vieira
Análise das práticas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EEMTI Professora Estefânia Matos	Viviane de Lima Sales Silvania Bastos Santiago
Aprenderem rede: práticas inclusivas com TDIC na Educação Básica	Guilherme Caetano Stanzani Caroline Lemes Feliciano
Brincar e inclusão digital na Educação Infantil: uso do Canva na criação de slogan educativo	Andressa da Silva Sousa Siqueira Olga Maria da Fonseca e Silva Dias Vera Lúcia Rodrigues Paula
A busca pela equidade no Atendimento Educacional Especializado: relato de experiência sobre a (re)estruturação da sala de recursos	Luzia Araujo Fervença Buzinaro Pierangela Nota Simões
Caminhos da inclusão: educação inclusiva e inclusão escolar de estudante com TEA	Leidmar Cunha Melo Antônio Roberto Coelho Serra
A comunicação aumentativa alternativa na Educação Infantil: um recurso inclusivo da tecnologia assistiva para crianças não verbais	Nelma Aparecida Montemor Rosangela Trabuco Malvestio da Silva
Critérios para tecnologias na alfabetização de crianças autistas: pesquisa em andamento por consenso de especialistas	Juliane Moraes Souza Alena Pimentel Mello Cabral Nobre
Desenho Universal da Aprendizagem na alfabetização: desenvolvimento de um jogo educacional como estratégia inclusiva	Mariane Cristina Fonseca Nakahara Elenice Parise Foltran
Desenvolvimento de quatro jogos inclusivos como ferramenta para o aprendizado e socialização de crianças com autismo	Jucelaine Ávila de Oliveira Mariana Dézinho Meiry Aline Martins Rosani Minchiguerre da Silva
Desenvolvimento de recursos didáticos adaptados para o ensino-aprendizagem na educação especial inclusiva	Teresa Cristina da Silva Dias
Dosvox como recurso pedagógico: caminhos para autonomia, escrita e comunicação de estudantes com deficiência visual	Tanira da Conceição Filgueira
Educação inclusiva e tecnologia: critérios técnicos e pedagógicos para escolha de tablets inclusivos	Elaine de Lima Mitzko Everton Carlos Crema
Educação Infantil e inclusão: o lúdico e a tecnologia assistiva	Anna Laura Guimarães Marques da Silva Rosangela Trabuco Mavestio da Silva
Engajamento e aprendizagem no ensino de arte: a experiência de “o reino do oito esquecido”	Carime Klock Ernzen Roseneide M. B. Cirino

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ensino colaborativo no AEE mediado pelo DUA e a tecnologia assistiva educacional: um experimento didático em uma rede municipal.	Andréia Aparecida Vicentini Eromi Izabel Hummel Taissa Vieira Lozano Burci
Entre átomos e jogos: a utilização da tecnologia assistiva no ensino de química com um estudante autista	Bruna Chassot Pimmel Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Entre a tela e quadro: a inclusão digital como uma oportunidade de expansão cultural	Viviane Lombi Mazon
Escola inclusiva: contribuições das tecnologias digitais e assistiva	Aline de Novaes Conceição
Formação continuada de professores em tecnologia assistiva através do produto educacional: uma experiência para além da dissertação	Marcelo Rodrigues de Moraes Eromi Izabel Hummel Eliane Paganini da Silva
Formação docente para uso de recursos digitais gamificados na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Bernardo José Mainardes Bayer Leociléa Aparecida Vieira
Gamificação e acessibilidade: desenvolvimento de um guia de jogos educativos para a inclusão escolar	Aline Benevides Câmara Brum Francisca Maria Gomes Cabral Raul Benites Paradeda
Gamificação no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TDHA	Elisângela Aparecida Vieira Rodrigues Eromi Izabel Hummel
Gêneros digitais como recurso pedagógico nos anos iniciais: uma revisão narrativa de literatura	Bianca Mateus Lóch Camilo Lidiane Goedert
Impactos do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças atípicas: percepções e orientações para os responsáveis	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Inclusão escolar: utilizando o software Scratch na Sala de Recursos Multifuncionais	Sibere Duarte de Araújo Robéria Vieira Barreto Gomes
Inclusão na Educação Infantil: o uso de objetos de referência no desenvolvimento da autonomia da criança surdocega	Karina Cristina dos Santos Costa Roseneide Maria Batista Cirino
Inovação na formação de professores: o potencial das Tecnologias Digitais e Assistivas na identificação de estudantes com Altas Habilidades	Tatiane Morais dos Reis Leociléa Aparecida Vieira
Integração da Tecnologia Assistiva e metodologias ativas na educação inclusiva: um estudo sobre o desenvolvimento de ambientes educacionais inovadores	Isabela da Costa Eromi Izabel Hummel
A inteligência artificial como tecnologia educacional Para o enriquecimento curricular de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	Rodrigo Cesar Sansana Mariana Lacerda Arruda
A inteligência artificial generativa e o ensino língua inglesa no Ensino Fundamental I: inovar para incluir	Gerson Marques Pereira Carmen Maria Cipriani Pandini
Intervenção com tecnologias educacionais para equidade na alfabetização: canva e gamificação no Ensino Fundamental I	Angrenni Simone da Silveira Assunção Orth Everton Carlos Crema

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Introdução conceitual do Desenho Universal da Aprendizagem	Gisele Sepúlveda da Silva Jarles Lopes de Medeiros
Os jogos digitais e o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TDHA	Rosângela Monteiro de Oliveira Gesilaine Mucio Ferreira
Jogos digitais na alfabetização de estudantes com autismo: relato de experiência em uma sala de recurso multifuncional de São Luís/MA	Antonia Maria Lopes
Jogos musicais e brincadeiras que favorecem o desenvolvimento de habilidades em crianças com TEA na Educação Infantil	Cristiane Nascimento Vitorio Lima Mariana Lacerda Arruda Carlos Fernandes Mosquera
Jogos online na educação especial: prática docente e inclusão matemática	Míriam Gravena de Oliveira Eromi Izabel Hummel Luiz Otavio Rodrigues Mendes
Jogos pedagógicos interativos como estratégia de inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio	Joseana da Silva Batista Souza Sandra Garcia Neves
Metodologias ativas na educação hospitalar: práticas inclusivas no SAREH/PR	Adriana Butka Markoski Leociléa Aparecida Vieira
Orientações aos docentes sobre desregulação emocional de estudantes com TEA no ambiente escolar	Regiane Rodrigues Pedrero Sandra Garcia Neves
Pelos caminhos do sentir: um relato de experiência com a caixa dos sentidos	Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco Marcia Seixas dos Santos Aline Priess da Silva Klug Terezinha Lurdes Mazzuco Susana Cristina Domenech
Plataformas digitais como recurso para alfabetização: primeiras aproximações	Albenize de Fátima Pinheiro Maciel Andréia Brenda Silva Ingrid Gomes Bassi
Por uma abordagem mais visual no ensino: proposta de formação para professores de alunos com deficiência auditiva	Meiry Aline Martins Mariana Dézinho Jucelaine Ávila de Oliveira Rosani Minchiguerre da Silva
Práticas pedagógicas e cultura digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Araquari/SC	Luana Patrícia Bernardes Vota Karina Marcon
Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Tecnologias Digitais em sala de recursos multifuncionais	Carolina Martins Carreiro Adriana Pereira de Campos Valdilene Silva Ortega Victória Maria Vitorino de Santi
Promoção da escrita em crianças com TEA na Educação Infantil: proposta inclusiva com o Desenho Universal para Aprendizagem	Gabriele Alcione Tavares Mariano Leociléa Aparecida Vieira
Quadro de rotina como recurso de Tecnologia Assistiva: contribuições para a inclusão de crianças pequenas	Marcelo Jamyson de Paulo Mendes Karla Colares Vasconcelos Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Reflexões teóricas: inclusão social de estudantes surdos, cultura e esporte em contexto escolar bilíngue no noroeste do Paraná	Rosani Minchiguerre da Silva Mariana Dézinho Meiry Aline Martins Jucelaine Ávila Oliveira

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



A rotina pedagógica de uma professora da Educação Infantil e o uso da literatura acessível por meio de textos multimodais	Vera Lúcia Rodrigues Paula Francisca Maria Gomes Cabral Soares
A sociedade em rede, inclusão digital e a prática educacional com TDIC	Fernanda Lucia Paulino Cícera Aparecida Lima Malheiro
Tecnologia Assistiva na educação ambiental para alunos do ensino médio com TEA: uma abordagem na perspectiva inclusiva	Suzely da Silva Nobre Viviane Gomes da Silva
Tecnologia Assistiva na Educação Especial: reflexões dialéticas voltadas à inclusão	Frans Robert Lima Melo Cássia Regina Dias Pereira
Tecnologia que aproxima: cultura digital e inclusão no AEE com crianças com TEA	Terezinha Lurdes Mazzuco Susana Cristina Domenech Marcia Seixas dos Santos Aline Priess da Silva Klug Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Tecnologias Assistivas de baixo custo: ferramentas essenciais na superação de barreiras na educação inclusiva	Liziane Da Silva Leociléa Aparecida Vieira
Tecnologias Assistivas e o desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência	Angela Sampaio de Deus Lima Maria Fernanda Toloy Soldan Serbai Gesilaine Mucio Ferreira
As tecnologias digitais educacionais no processo de aprendizagem das crianças da Educação Especial na Educação Infantil	Eromi Izabel Hummel Denis Loureiro de Jesus
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de inclusão educacional do estudante surdo	Vagner Morais dos Santos Ana Claudia Furtado Rocha Rosangela Vieira Batista
As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a inclusão escolar desafios contemporâneos	Caroline Lemes Feliciano Guilherme Caetano Stanzani
Tecnologias educacionais digitais como ferramenta de acessibilidade curricular no atendimento educacional domiciliar e hospitalar: um relato de experiência formativa e colaborativa	Laura Caroline Almeida Juanita Marilia Alves dos Santos Rosiane Maria de Oliveira Evanilson Landim
Transição Educacional Inclusiva: Práticas que funcionam a perpetuam no Ensino Fundamental	Bruna Leticia Colita Everton Carlos Crema
Uma maneira diferente de ler com apoio do Lego Braille Bricks	Aline Priess da Silva Klug Marcelo da Silva Hounsell Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales Terezinha Lurdes Mazzuco Susana Cristina Domenech Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
O uso da inteligência artificial no aperfeiçoamento de metodologias ativas em educação inclusiva: uma revisão integrativa	Luzia Araujo Fervença Buzinaro Pierangela Nota Simões
Uso da mesa educacional alfabeto no contexto escolar: uma revisão narrativa de literatura	Eliane Rodrigues de Souza Lopes Lidiane Goedert

ISBN: 978-85-54997-33-5



O uso de jogos digitais na promoção da aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades especiais	Daiani Lopes da Silva Rosangela Trabuco Malvestio da Silva
Uso de Podcasts Integrados às TDIC no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas inclusivas a partir do gênero conto no Ensino Fundamental	Amanda Duarte Sutil Carmem Maria Cipriani Pandini
O uso de Tecnologia Assistiva educacional como recurso no processo de aprendizagem do aluno com TDAH	Fernanda Cristina Florencio de Melo Eromi Izabel Hummel
O uso do multiplano no ensino de matemática: possibilidades inclusivas para a aprendizagem de intervalos reais	Cristiane Flores de Medeiros Giovani Guerin dos Santos
Utilização de Tecnologia Assistiva no contexto da Educação Básica para a efetiva inclusão de alunos com deficiência: o caso de uma escola rural	Marcelo Mâncio Assis Soares Rosangela Trabuco Malvestio da Silva
Wordwall e inteligência artificial como ferramenta de aprendizagem de alunos com espectro do autismo nas aulas de educação física no Ensino Médio	Antonia Zilmara Mesquita da Costa Paiva Andrea Moura da Costa Souza

ISBN: 978-85-54997-33-5



Eixo 3 Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva	
Abordagem triangular como ferramenta de inclusão na iniciação docente	Giulia Conzentino Lucia Cristina Dalago Barreto Evelin Mesquita dos Santos Hoda
O acesso à educação no contexto prisional – a remição de pena pela leitura enquanto prática inclusiva além do diagnostico	Rouseane da Silva Paula Queiroz
Adaptações curriculares no Ensino Fundamental do Rio de Janeiro: desafios e possibilidades	Rosana Glória Barbosa Lilian Alves Pereira Peres
Além do diagnóstico da criança autista: o que dizem as mães-professoras atípicas sobre a inclusão na Educação Infantil?	Jussara Machado Ferreira Cléia Demétrio Pereira
Alfabetização de alunos com indicadores de TDHA	Sandra Regina Brocardo Nelba Maria Teixeira Pisacco
Alfabetização de estudantes cegos: o sistema Braille como ferramenta de acesso ao conhecimento	Nayara Viturino dos Santos Eduardo Gomes Onofre
Alfabetização e protagonismo infantil: uma experiência de metodologia ativa	Taina Costa Andrade Roseneide M. B. Cirino
A aprendizagem em Matemática por estudantes surdos com implante coclear em uma perspectiva inclusiva: novas ou velhas barreiras?	Luciana Herrera Ufemea Fábio Alexandre Borges
Arte e inclusão: a pintura como caminho expressivo para uma estudante com síndrome de Rett (RTT)	Giselle Teixeira de Freitas Ferreira Viviane Cristina de Mattos Battistello Graciele Oliveira Faustino
Articulações pedagógicas e o bilinguismo na educação de crianças surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Maria Izabel Itararé Rosemyriam Cunha
O Atendimento Educacional Especializado no processo de adptação do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular	Giumaura Oliveira de Moura Lorena Oliveira Moura Reizilene da Cruz Alves da Silva Moura
Atendimento junto aos alunos com Altas Habilidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Maria do Carmo Anciutti Trancoso da Motta Thaiane de Góis Domingues
As barreiras à inclusão escolar diante da ausência do ensino colaborativo entre o AEE e os docentes da sala comum	Luciene Figueiró Marques Déborah Pereira C dos Santos Patricia de Oliveira
Brincar, incluir e aprender: relato de experiência de uma professora da Educação Infantil	Antonia Allianny de Freitas Medeiros Maria Ione da Silva
A carta como experiência filosófica: o brincar como um elemento da cultura	Marcia dos Santos de Rezende Roseneide Maria Batista Cirino

ISBN: 978-85-54997-33-5



Competências interculturais e educação inclusiva: formação continuada de professores da educação básica em Juiz de Fora - MG frente à intolerância religiosa	Angelica Cristina de Freitas Edenir Kelin Patricia de Oliveira
Comportamento do aluno com TDHA na sala de aula regular e sua inclusão	Selmira Jane Lacerda Marculino Maria Ione da Silva
Contribuições da formação descentralizada de professores para inclusão de crianças autistas na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis - SC	Raquel Dores de Sá Raquel Fleig
Contribuições da pesquisa translacional na elaboração do recurso educacional: curso em AVA para professores do AEE no contexto de SRM AH/SD	Regis Luciane Lovatto Nelba Maria Teixeira Pisacco
Contribuições do trabalho colaborativo para as práticas pedagógicas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Vanessa P. Weiwanko Sandra Salete de Camargo Silva
Contribuições do processo de formação continuada para a adequação pedagógica inclusiva de estudantes autistas numa escola pública de Francisco Sá – MG	Schirley Ribeiro Ruas
Conversas sobre fábula dentro do espectro autista: uma aventura em sequências e consequências	Tenilly Cristina Gibson Elayne Cristina Rocha Dias
Crianças com deficiência intelectual: contribuições de Vygotski e Montessori	Juliana Toledo Faexo Sella Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) no terceiro ano do Ensino Fundamental: reflexões acerca da concepção de professores da rede pública de Campo Mourão	Cintia Duarte de Aquino Andreia Nakamura Bondezan
Deficiência intelectual e sexualidade	Aline de Novaes Conceição
Desafios da relação família-escola na Educação Infantil: um relato de experiência com imigrantes haitianos	Jéssica Daiane da Silva Almancio Rogerio Massarotto de Oliveira Kátia Regina Batista
Desafios e perspectivas da educação inclusiva e a formação continuada de professores no contexto escolar	Caroline Constantino Ramos Maria Simone Jacomini Novak
Desafios e perspectivas de professoras da rede pública ingressantes no PROFEI: contribuições do mestrado profissional para a prática docente inclusiva	Camila Wilwert Valter Eduardo Janicsek Jara Lidiane Portella Mello Rayza Sielski
Desafios para a garantia da inclusão de homens jovens negros da EJA: reflexões de um professor-pesquisador	Adailton Conceição de Souza Evanilson Landim
Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de práticas acessíveis no Ensino Fundamental Anos Finais	Adriana Renata Fernandes Maria Simone Jacomini Novak

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de suporte à transição escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Cleiton Dias de Paula Eliane da Silva Paganini
Desenho Universal para Aprendizagem e ensino colaborativo: estratégias para a promoção da equidade na prática pedagógica inclusiva	Ana Alice Santos de Souza Fábio Napoleão Eduardo Janicsek Jara
Desenho Universal para a Aprendizagem e inclusão escolar	Vaneuza da Silva Amorim Bianchini Bethânia Vernaschi de Oliveira Solange Franci Raimundo Yaegashi
Diálogo entre professores(as) do AEE e professores(as) regulares: práticas colaborativas na educação inclusiva	Fernanda Abreu Andreia Teresinha Theodoro Velho Solange Cristina da Silva Ana Flávia Garcez
Diálogos entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multimodal: construindo pontes para uma educação inclusiva	Glecione Ribeiro de Castro Vanessa Nascimento dos Santos
Direitos Humanos e educação inclusiva: as concepções e criança e de infância no contexto contemporâneo	Patricia Oliveira Nunes Ana Flávia Garcez Paula Cabral
Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente	Marcella Barbosa dos Santos Silva Izabelly Correia dos Santos Braynner
Educação especial e inclusão: análise das políticas públicas na rede municipal de Angelina	Carla Margotti Mendonça da Silva Ana Flávia Garcez
Educação especial e inclusiva em uma perspectiva colaborativa semiárido baiano	Carla de Novaes Veiga de Araujo Vanessa Nascimento dos Santos
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Construção de práticas democráticas pedagógicas inclusivas	Liliane do Rocio Serafim de Souza Eliane Paganini da Silva
Educação inclusiva: a formação inicial e continuada dos professores do município de Reserva – PR	Daniele Batista Kimura Thaiane de Góis Domingues
Educação inclusiva e especial na arte-educação de alunos com deficiência visual	Kathleen Emanuelle Schramm Adriana Rodrigues Suarez
Educação inclusiva e recomposição da aprendizagem em contextos de crises climáticas: estudantes impactados por inundações em Rio do SulL/SC	Deise Arnold Eduardo Janicsek Jara Fábio Napoleão
Educação inclusiva em diálogo: relatos de superação e impactos na formação docente	Anderson Pires Bessa Manoel Rosário dos Santos

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as	Elem Cristina Alcantara das Chagas Vera Márcia Marques Santos
Educar com equidade: desafios e possibilidades na capacitação de docentes	Allamanda Yara Benthien Schmidt Sheila Maria Ogasavara Beggiato
A efetivação da inclusão escolar: Possibilidades e desafios	Adriana Ligia Miskalo Roseneide Maria Batista Cirino
Enfrentamento do *bullying* e respeito às diferenças: relato de uma prática pedagógica	Danieli Leticia Ienke.com Mariza Pereira de Lima com Miriam Adalgisa Bedim
O enriquecimento curricular como prática pedagógica para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	Leridiane de Meira Bueno Sandra Salete de Camargo Silva
O enriquecimento curricular na perspectiva inclusiva por meio da cultura digital e da robótica	Benedita Aparecida de Souza Santos Elizabeth Regina Streisky de Farias
Ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: relato de experiência na UIME estevam Ângelo de Sousa	Marília Trindade Félix de Sousa Marcia Raika e Silva Lima
O ensino colaborativo como ferramenta no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência	Ubiratan Silveira do Nascimento Roseneide M. B. Cirino
Ensino colaborativo e suas contribuições para a educação inclusiva na Educação Infantil: primeiras reflexões	Beatriz dos Santos de Souza Rose Clér Estivalete Beche Solange Cristina da Silva
O ensino de Libras para crianças surdas na Educação Infantil: metodologias utilizadas por professores no Estado do Paraná	Maiara Spilari de Souza Andreia Nakamura Bondezan Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Ensino e planejamento colaborativo no contexto da educação inclusiva: desafios e possibilidades	Eliane Aparecida Calixtro Sandra Salete de Camargo Silva
Ensino estruturado pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): subsídio para a promoção da educação inclusiva	Margarida Steffler Dobler Viviane Gislaine Caetano
Entre desafios e possibilidades: relato de experiência Sobre a inclusão de estudante com deficiência na EJA	Ana Paula Soares do Nascimento Deuzimar Costa Serra
Entre desafios e possibilidades: relato de experiência sobre a inclusão de uma aluna com múltiplas deficiências no Ensino Fundamental	Suele Aparecida da Silva Danielle Marafon
Entre o silêncio e a palavra: relato de experiência sobre a escola na diferença	Francisco Janio Sampaio Bezerra Maria Ione da Silva
A Escola Indígena Tapeba do Trilho e a formação de professores: práticas inclusivas e interculturalidade	Crislane Alves Ferreira Antônio Cavalcante de Almeida
O estado da arte sobre processos formativos e práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de estudantes migrantes na educação básica	Márcia Bovo Sheila Maria Ogasavara Beggiato Mariana Lacerda Arruda

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Estratégias formativas para Educação Inclusiva: a formação de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Iretama-PR	Edenir Kelin Angelica Cristina Freitas José Arcizio Corteletti Patrícia de Oliveira
Estudantes com TEA e a preferência esportiva	Emmanuelle Olga Félix Munarim Hauser Santos Ricardo Desidério da Silva Thalita Gabriela Comar Charallo
Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: desafios e possibilidades para professores no contexto da educação inclusiva	Andrea Cristina Ribeiro Rucker Sandra Salete de Camargo Silva
Formação continuada de professores de arte na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento escolar de estudantes com deficiência	José Arcizio Corteletti Viviane Gislaine Caetano Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Formação continuada em uma perspectiva da educação especial :desafios e possibilidades pedagógicas	Victória Maria Vitorino de Santi Paulo Alberto dos Santos Vieira Carolina Martins Carreiro Valdilene Silva Ortega
Formação continuada de professores: desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência	Wicerlir Carneiro Horácio Miranda Silvany Bastos Santigo
Formação continuada de professores: perspectivas para a efetivação de uma educação inclusiva	Fabiana Francisca de Souza Costa Francielle Simões Machado Lilian Cristina Cantarelli Matarolli Marta Chaves
Formação continuada de professores de língua portuguesa e as práticas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	Leila Pacheco dos Santos Rosemyriam Cunha – Sheila Beggiato
Formação continuada e práticas inclusivas: atuação pedagógica o professor no ensino a estudantes com deficiência em uma escola de Tefé-AM	Flávia Ferreira Amorim de Sousa Seabra Viviane Gislaine Caetano
A formação de professores da pré-escola para o atendimento de crianças com TEA à luz da perspectiva histórico-cultural	Jonson Rodrigues Farias Junior Fernando Wolff Mendonça
Formação de professores do ensino fundamental i na educação inclusiva em união da Vitória – PR	Marta Graziela Rosa Sandra Salete de Camargo Silva
Formação de professores e ensino colaborativo para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Anielle Aparecida de Souza Maria Simoni Jacomini Novak Rosangela Célia Faustino
Formação docente como caminho para a inclusão na transição entre as etapas do Ensino Fundamental	Marja Maria Faustino Schmidt Roseneide Maria Batista Cirino

ISBN: 978-85-54997-33-5



Formação docente e a construção de práticas inclusivas antirracistas voltadas para estudantes com deficiência	Luana Gabriel de Melo Macedo Evanilson Landim
Formação docente em tempos de desafios: o PROFEI como espaço de democratização do saber e da prática pedagógica inclusiva	Anderson Pires Bessa Albenize de Fátima Pinheiro Maciel
Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE): algumas reflexões a partir das políticas públicas voltadas a educação inclusiva	Kátia Regina Batista Francielle Goulart Rogerio Massarotto de Oliveira Jéssica Daiane da Silva Almancio
Gamificação na arte educação: uma abordagem inclusiva da arte moderna brasileira	Amanda Baba Adriana Rodrigues Suarez
Gestão escolar e o trabalho colaborativo nos Anos Iniciais: uma proposta formativa na perspectiva da educação inclusiva	Karine Doopiati Sauthier Sandra Salete de Camargo Silva
Imigração e interculturalidade: do currículo à prática pedagógica	Andréia Vieira de Jesus Ribeiro Coautora: Raquel Fleig
Implicações de atividades científicas extensionistas para docentes na perspectiva da educação inclusiva, no município de Valença do Piauí	Lucivânia Leite Rodrigues Georgianna Silva dos Santos
A inclusão de estudantes com autismo no ensino médio: contribuições da (auto)formação para práticas pedagógicas inclusivas	Lidiane Rodrigues Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco Cléia Demétrio Pereira
A inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil: propostas pedagógicas para crianças ouvintes da pré-escola	Michele Priscila Nunes Ribeiro da Silva Andreia Nakamura Sandra Garcia Neves
Inclusão e anticapacitismos na escola de tempo integral: passos para construção de oficinas formativas para professores	Paula Andréia Ferreira Borges Itamar Soares Oliveira
Inclusão na Educação Infantil: o Desenho Universal para a Aprendizagem como caminho para a equidade	Gisele Alves De Sá
Integração sensorial e intervenção junto a criança com Transtorno do Espectro Autista	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar Paula Edicleia França Bacaro
Intervenção educativa em funções executivas: um estudo de caso com alunos da Sala de Recursos Educacionais	Regiane Rebelo Barbosa da Nerli Nonato Ribeiro Mori
Jogos digitais como estratégia de ensino-aprendizagem e inclusão nos Anos Iniciais no Município de Morretes/PR	Mônica Priscila Lacerda da Silva Sebastião Cavalcanti Neto

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Levantamento das dissertações PROFEI/Unespar sobre educação dos surdos e a Língua de Sinais: panorama e contribuições	Jozilene Melo de Andrade Oliveira Fabiana Silva Azevedo Travaglia Giany Pedrosa
Letramento visual: infográfico na avaliação externa e nas pesquisas de aprendizagem do estudante surdo	Elyane Cavalcanti dos Reis
Metodologias ativas: uma prática inclusiva no ensino de arte	Andressa Gavasso Amarantes Meyenberg Paulo Ricardo Ross Roseneide M B Cirino
Musicalização e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil	Claudia de Souza Rocha Andreia Nakamura Bondezan Cleudet de Assis Scherer
Musicalização inclusiva: estratégias para o ensino de estudantes no processo de inclusão	Luís Henrique Keppen Sandra Salete de Camargo Silva
Oficina formativa: caminhos para a inclusão e acessibilidade linguística de alunos surdos	Noélia Matos dos Santos Carina Siqueira de Morais
O olhar da gestão a respeito da inclusão: do conhecimento à ação nos ambientes educativos	Tamires Silva Gama Sandra Regina D'Antonio Verrengia
Orientação e mobilidade para professores dos CAEES do Paraná: concepções, práticas e necessidades formativas	Gisele Cristina Silva Carlos Fernando França Mosquera Mariana Lacerda Arruda
Para Além da Fala: estratégias digitais e assistivas para a inclusão de alunos com TEA não verbais no Ensino Fundamental	Thais Aparecida Teles dos Santos Luchis Lilian Alves Pereira Peres
Perfil sensorial e desempenho escolar: habilidades de leitura e escrita em alunos de Sala de Recursos Multifuncionais	Vanessa Menezes Macias Nerli Nonato Ribeiro Mori
Planejamento colaborativo como aporte inclusivo para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	Andreia Henik dos Santos Sandra Salete de Camargo Silva
Planejamento colaborativo e a mediação do gestor como possibilidade de prática pedagógica mais inclusiva	Ana Carla Flissak Wictor Sandra Salete de Camargo Silva
Plano Educacional Individualizado (PEI): convergências e divergências	Patrícia Pereira Andrade Eto Christiane de Souza de Oliveira Fernandes Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar Eliane Giachetto Saravali
Plano Educacional Individualizado para a Educação Infantil: primeiras aproximações	Vittoria Alyne Alebrandt Schuster Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Práticas colaborativas na inclusão de estudantes com TEA: um relato de experiência escolar	Érica Etiene dos Santos Silva Izabelly Correa dos Santos Brayner

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Práticas corporais indígenas e formação docente: perspectivas para a Educação Física em Fortaleza-CE	Daiane Araujo de Sousa Graciana Trajano do Nascimento Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto
Práticas inclusivas no Ensino Médio e EJA: revisão de literatura	Cleiton Dias de Paula Adriana Ligia Miskalo
	Eliane da Silva Paganini Eromi Izabel Hummel
Práticas pedagógicas inclusivas: uma breve reflexão sobre avaliação da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista em Curaçá-Ba	Gidalva da Silva Santos Uarison Rodrigues Barreto
O processo de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial no contexto de uma escola rural em Dom Pedrito – RS: das percepções às práticas docentes	Danielle Costa da Silva Sandra Regina d'Antonio Verrengia
Professoras da Educação Básica, sim! Mestrandas também: o PROFEI como espaço de inclusão acadêmica	Camila Wilwert Valter Eduardo Janicsek Jara Lidiane Portella Mello Rayza Sielski
Relatos sobre a educação inclusiva e sustentabilidade: a diversidade na escola.	André Luiz Montanheiro Rocha Rosemyriam Cunha
Repensando a acessibilidade: experiências e inovações para livros didáticos para alunos com baixa visão	Ana Regina G. dos S. de Araújo Jonatas Nicacio Cardoso da Silva Luciana Rachel Coutinho Parente
Roda de conversa: integração e práticas no trabalho colaborativo	Debora Andreia Pereira Mendes Elizabeth Regina Streisky de Farias
Sala de Recursos Multifuncionais e suporte pedagógico: interfaces na promoção da inclusão	Marciele Bueno do Prado Adriana Inocência Gonçalves Roseneide Maria Batista Cirino
Serviço itinerante: uma proposta de instrução normativa	Magda dos Anjos Silva Giarolo Rosemyriam Cunha
Tabuada de multiplicação visual pitagórica: um recurso pedagógico no ensino de matemática para estudantes surdos	Luciana Horst Rosemyriam Cunha
Teatro infantil e o planejamento colaborativo: proposta de práticas inclusivas na educação básica	Caio César Braun Trevizan Sandra Salete de Camargo Silva
Trabalho colaborativo e desenho universal para aprendizagem: relato de experiências inclusivas	Telma Alves Teixeira Carmen Frantz Kliemann Sandra Aparecida Machado
Trajetória acadêmica e inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR: um relato de experiência	Izadora Souza Aguiar Unespar Rosangela Trabuco Malvestio da Silva Aline Roberta Tacon Dambros
Transtorno do espectro autista nas práticas pedagógicas desafios na educação inclusiva	Emanueli Kingeriski de Campos Adilson Anacleto

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



Relato de experiência: a utilização do recurso pedagógico roleta multinível das onomatopeias	Luana Ribeiro dos Santos Elayne Cristina Rocha Dias
Vivências e práxis: experiência formativa no primeiro semestre do PROFEI (2025)	Luís André Jacinto
Vivências e tessituras no Atendimento Educacional Especializado: perspectivas e possibilidades a partir de uma experiência no IFMA, campus Timon	José Ailton Rodrigues Vieira Junior Marcelo Bruno Araújo Queiroz
Xadrez para todos	Carla Margotti Mendonça da Silva Ana Flávia Garcez

ISBN: 978-85-54997-33-5



EIXO 1:

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ISBN: 978-85-54997-33-5

MESTRADO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESPAR



A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Grazielly Rodrigues Garcia – UEM – grazielly.garcia.uem.turma4@gmail.com
Gilmar Alves Montagnoli – UEM - gamontagnoli@uem.br

Resumo

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025), a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem aumentado nos últimos anos, o que nos leva a refletir sobre os processos de inclusão e aprendizagem desses estudantes. Essa é a temática da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Considerando que o TEA pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive na alfabetização, nossa pesquisa tem como objetivo investigar possíveis dificuldades de professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no processo de alfabetização de crianças com TEA em uma escola da rede regular, localizada na região noroeste do Paraná. Caso essas dificuldades sejam confirmadas, busca-se compreendê-las e propor estratégias que contribuam para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes. A metodologia da pesquisa é qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, articulando análise teórica e coleta de dados. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam diretamente com alunos com TEA. Os resultados parciais indicam a possibilidade de dificuldades no processo e permitem algumas reflexões neste texto.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura (Vigotski, 2007). Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e ocorre por meio da mediação do outro, sendo a escola o espaço privilegiado para sistematizar o conhecimento científico e possibilitar a apropriação da cultura. Nesse sentido, a alfabetização

ISBN: 978-85-54997-33-5

constitui processo essencial, pois permite à criança ampliar sua participação social e acessar novos saberes.

Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo pode apresentar especificidades, já que uma das principais características do Transtorno pode estar nas dificuldades de comunicação e interação social, aspectos centrais para a teoria de Vigotski (2021). De acordo com o DSM-V (APA, 2014), o TEA envolve déficits na interação, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, fatores que podem impactar diretamente a escolarização.

O aumento expressivo de matrículas de crianças com TEA no ensino regular, que passou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025) evidencia a urgência de refletir sobre sua inclusão e, em especial, sobre os desafios da alfabetização, etapa fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Essa expansão é amparada por marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas de ensino a garantirem o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, e a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo-os como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e garantindo-lhes, entre outros direitos, a escolarização em condições de igualdade.

Diante desse cenário, nossa pesquisa busca investigar possíveis dificuldades das Professoras do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no processo de alfabetização de crianças com TEA matriculadas em uma escola da rede regular, na região noroeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, que utiliza entrevistas semiestruturadas com quatro professoras PAEE para compreender suas experiências e práticas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, pois busca compreender e interpretar a realidade investigada a partir das experiências dos sujeitos envolvidos, além de fundamentar-se em produções já existentes, como livros e artigos científicos. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2002), permite acessar dimensões da realidade que não podem ser expressas em números, trabalhando com significados, valores, crenças e atitudes. Já a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é construída a partir de materiais já publicados, o que fornece embasamento teórico para a análise do fenômeno.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam como Professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEE) em turmas de alfabetização da rede regular de ensino. A escolha por esse instrumento se deve à flexibilidade que ele oferece, possibilitando aprofundar aspectos subjetivos da prática docente e captar percepções individuais de forma mais ampla (Gil, 2002). As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro de questões, mas permitindo que as respostas fossem exploradas de acordo com as falas das professoras participantes.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola localizada na região noroeste do Paraná, que atende cerca de 800 alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo mais de 30 estudantes diagnosticados com TEA, apenas no período vespertino. A escolha dessa instituição se deu em razão do número significativo de crianças com esse diagnóstico, o que torna o espaço relevante para investigar os possíveis desafios da alfabetização.

Esta pesquisa atende às normas éticas estabelecidas pela Universidade Estadual de Maringá, com aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/UEM), parecer nº 7.241.810. Para assegurar a confidencialidade, todos os dados coletados foram tratados de forma sigilosa e as participantes foram identificadas apenas por códigos, preservando sua identidade ao longo da análise e discussão dos resultados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Para Soares (2020), a alfabetização é compreendida como um processo de apropriação da tecnologia da escrita, que envolve técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Trata-se de uma etapa fundamental no percurso escolar, pois possibilita a inserção do sujeito em diferentes práticas sociais e representa a base para a aquisição de outros conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, alfabetizar não se limita a ensinar códigos, mas constitui um processo essencial para a participação ativa do estudante na cultura letrada e no meio social.

Com base nessa compreensão, torna-se relevante refletir sobre os desafios enfrentados quando se trata da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As primeiras análises dos dados coletados por meio das entrevistas com as professoras PAEE evidencia que o processo de alfabetização de crianças com TEA pode representar um desafio em algumas dimensões do processo educativo. As falas evidenciam que, embora haja avanços, o percurso de aprendizagem desses estudantes exige mediação constante e sensibilidade por parte das professoras.

Um primeiro aspecto identificado diz respeito à diversidade dos níveis de escrita entre os alunos. Enquanto alguns permanecem no estágio pré-silábico, realizando apenas cópias sem atribuir valor sonoro às letras, outros já alcançaram o nível alfabético, embora ainda apresentem dificuldades na organização das ideias e na compreensão leitora. Essa heterogeneidade evidencia tanto a amplitude do espectro quanto a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas.

Vigotski (2007) nos ajuda a compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas se dá por meio da mediação social, o que exige do professor a identificação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada criança, de modo a intervir de maneira intencional. O autor define a ZDP como:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica amplia as possibilidades de apropriação do conhecimento e de participação no ambiente escolar. O papel do professor, portanto, consiste em identificar a potencialidade de cada criança e intervir de forma planejada, respeitando suas particularidades.

Outro aspecto recorrente nas falas das professoras refere-se à dificuldade de atenção e concentração dos alunos. Mesmo entre aqueles que já estão alfabetizados, o processo demanda mediação constante, com incentivos e retomadas frequentes das leituras. A professora P2, por exemplo, relatou que seus alunos se distraem com facilidade e precisam de acompanhamento próximo. Já a P3 destacou a importância do uso de recursos visuais e da releitura como estratégias para favorecer a compreensão. Nesse contexto, Cunha (2020) ressalta que, quando se trata da atenção, nem sempre o foco do estudante estará voltado ao que o professor diz ou aponta. Por isso, é essencial envolvê-lo afetivamente no processo de ensino, uma vez que o afeto se mostra o canal mais eficaz para direcionar e manter a atenção.

As professoras também apontaram a influência do estado emocional no processo de aprendizagem. P4 destacou que seus alunos oscilam entre dias de maior disposição e outros em que rejeitam totalmente as atividades, exigindo paciência e sensibilidade para evitar crises de desregulação. Nesse sentido, a alfabetização extrapola o domínio técnico do código escrito, envolvendo também a dimensão afetiva, que, conforme a Teoria Histórico-Cultural, constitui um elemento estruturante do desenvolvimento humano.

Além das questões pedagógicas, emergem também desafios relacionados ao trabalho docente. As professoras apontaram a sobrecarga gerada pelo Plano Educacional Individualizado (PEI), considerado extenso e burocrático, consumindo tempo que poderia ser destinado à elaboração de atividades diferenciadas para os alunos.

No que se refere à formação, os relatos apresentaram certa divergência. Enquanto uma das professoras mencionou participar com frequência de cursos voltados ao TEA e destacou a possibilidade de novas formações em breve, outras apontaram formações esporádicas. Quando oferecidas, segundo elas, essas formações tendem a ser excessivamente teóricas, pouco aplicáveis à prática cotidiana em sala de aula. Uma professora recém-contratada relatou que sente a necessidade de buscar por conta própria

ISBN: 978-85-54997-33-5

capacitação, arcando com os custos de cursos externos. Esses relatos corroboram com Aguiar e Souza (2025), que enfatizam a formação dos professores como condição essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Em síntese, os relatos evidenciam que a alfabetização de crianças com TEA é composta por alguns desafios, que vão desde as dificuldades ligadas à escrita, atenção, compreensão leitora, emocionais até questões relacionadas ao trabalho docente. Apesar dos obstáculos, os relatos pontuam que a mediação pedagógica, associada ao afeto e ao uso de estratégias diferenciadas, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e de participação desses estudantes. Contudo, é indispensável que sejam ofertadas formações que dialoguem com a prática docente, de modo a fortalecer a inclusão.

Considerações parciais

Este texto apresenta reflexões parciais a respeito do andamento da nossa pesquisa desenvolvida no âmbito do PROFEI. No tocante à alfabetização de crianças com TEA, destaca-se, até aqui, a carência de estudos voltados especificamente para essa temática.

Embora a ausência de pesquisas não justifique sozinha as dificuldades identificadas na prática docente, ela contribui para que as professoras de apoio tenham menos respaldo teórico-metodológico no enfrentamento dos desafios da alfabetização desse público. Um primeiro olhar aos dados coletados revela entraves relacionados à comunicação, à atenção, à compreensão leitora e à falta de formação específica, bem como a sobrecarga gerada pela elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

É importante ressaltar que a análise segue em andamento, sendo necessário aprofundar a articulação entre os depoimentos das professoras entrevistadas e os referenciais teóricos. Com base nas evidências parciais já levantadas, objetiva-se a produção de um recurso educacional que auxilie as professoras na alfabetização de crianças com TEA, elaborado a partir das dificuldades relatadas nas entrevistas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Aguiar, R. R. de, & Souza, C. X. de. (2025). O papel da formação de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola. In C. F. S. Scarcella et al. (Orgs.), *Educação especial na perspectiva inclusiva: pesquisas, vivências, possibilidades e recursos* (Vol. III). Itapiranga: Editora Schrieben. e-book.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2012, 27 de dezembro). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União.

Cunha, E. (2020). *Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar* (3a ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025, abril 23). *Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista*. Gov.br. https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista

Minayo, M. C. de S., et al. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21a ed.). Petrópolis: Vozes.

Soares, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7a ed.; J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trads.; M. Cole et al., Orgs.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de defectologia* (Vol. 1; Z. Prests & E. Tunes, Orgs., Eds., Trads. e Revisão Técnica). São Paulo: Expressão Popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ANOS INICIAIS: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Izabel Gonçalves de Souza Feliciano – UNESPAR – belsouza1971@gmail.com
Rita de Cássia Pizoli Oliveira – UNESPAR- rita.pizoli@ies.unespar.edu.br
Aline Tacon Dambros- UNESPAR- aline_tacon@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta o projeto de pesquisa de Mestrado acadêmico em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR/ UNESPAR) e tem como objetivo analisar a influência das avaliações em larga escala no processo de alfabetização nos anos iniciais, sob a ótica da educação inclusiva. A pesquisa aborda o conflito entre a lógica padronizada dessas avaliações e a compreensão ampla da alfabetização como um processo de apropriação da leitura e da escrita, de forma gradual. O problema central da pesquisa foca na singularidade da aprendizagem de cada criança diante dos sistemas avaliativos externos. Em defesa de um ensino humanizador, a alfabetização é vista, a partir da teoria Histórico-cultural, como um processo complexo que envolve a apropriação do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Dessa forma, a alfabetização é uma habilidade de um processo contínuo de construção de conhecimento, de significado e de inserção social do indivíduo. Os resultados parciais demonstram que as avaliações em larga escala, ao desconsiderarem os diferentes ritmos de aprendizagem e as variadas formas de letramento, podem comprometer a qualidade da alfabetização. O estudo defende que, para um ensino da alfabetização, nos anos iniciais, considerando a inclusão dos alunos com deficiência é essencial repensar as políticas avaliativas. A pesquisa conclui que é necessário valorizar a avaliação formativa e diagnóstica, que respeita as especificidades de cada estudante, considerando a escola como um espaço de construção humanizada do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliações em Larga Escala; Políticas educacionais inclusivas.

Introdução

A proposta deste estudo visa refletir sobre a Educação Inclusiva, com ênfase nos desafios enfrentados no processo de alfabetização, especialmente diante das exigências impostas pelas avaliações em larga escala. Nos últimos anos, o debate sobre a qualidade da educação no Brasil tem sido acompanhado por um crescente uso de instrumentos de

ISBN: 978-85-54997-33-5

avaliação padronizados, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que visam monitorar o desempenho dos alunos em larga escala. No entanto, o desdobramento dessas políticas de avaliação nacional revela uma lacuna significativa: tais avaliações nem sempre consideram as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, o que levanta questionamentos sobre sua efetividade e equidade.

Essa problemática faz parte do contexto econômico e político que perpassa o contexto escolar e as políticas educacionais inclusivas. O Brasil, influenciado pelas transformações no cenário global e pela pressão de organismos internacionais, incorporou à educação as lógicas de setores produtivos, baseadas em eficiência, eficácia e desempenho. A partir dos anos 1990, políticas públicas passaram a ser norteadas por tais princípios. Nesse contexto, foram implantadas as avaliações externas com o propósito declarado de diagnosticar e orientar melhorias nas políticas educacionais. No entanto, essas avaliações evoluíram para se tornar mecanismos de mensuração e controle, consolidando-se como principais indicadores da qualidade da educação no país. Além de avaliar os sistemas de ensino, passaram a alimentar rankings de desempenho entre as escolas, desconsiderando as desigualdades sociais e regionais.

Diante do objetivo geral de analisar a influência das avaliações em larga escala no processo de alfabetização nos anos iniciais, sob a ótica da educação inclusiva elencamos neste trabalho duas dessas avaliações propostas para os alunos do segundo ano dos anos iniciais a fim de analisar a lógica produtivista presente nas avaliações de larga escala e as contradições com o modelo de inclusão escolar.

Considerando a Teoria Histórico-Cultural (THC), este estudo problematiza tais modelos avaliativos, que se baseiam em uma lógica de desenvolvimento linear e homogêneo. Como apontado por Mantoan (2003), a inclusão exige mudanças pedagógicas profundas. A pesquisa questiona, portanto, como a avaliação pode, de fato, colaborar com a aprendizagem desses alunos, o planejamento das avaliações e as contradições do modelo atual.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

O presente estudo se pauta em uma abordagem qualitativa, que busca analisar a influência das avaliações em larga escala no processo de alfabetização de forma aprofundada, considerando o enfoque da educação inclusiva. Para atingir esse objetivo, a pesquisa será dividida nas seguintes etapas:

Levantamento Bibliográfico: A primeira etapa consistirá em uma revisão da literatura. Serão consultados documentos da política educacional e trabalhos de autores que abordam a temática das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e a educação inclusiva, como Bauer Gatti e Tavares (2013); Mainardes (2006); Bezerra e Araújo (2013). O foco será em estudos que discutem o conflito entre a padronização das avaliações externas e a singularidade do processo de aprendizagem, com ênfase na alfabetização nos anos iniciais. Por este motivo o contraponto será realizado a partir dos elementos fundamentais sobre o desenvolvimento psíquico e o ensino propostos pelos estudiosos da Teoria Histórico-cultural com autores com Vigotski (2021) e Leontiev (2010), entre outros.

Coleta de Dados: A coleta de dados será realizada em uma escola pública paranaense onde são aplicadas avaliações em larga escala. Serão utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas e análise dos instrumentos avaliativos com cinco (5) alunos em fase de alfabetização.

Análise dos Dados: Os dados coletados serão analisados de forma qualitativa, com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Serão analisadas as falas dos participantes e os dados documentais para compreender se a lógica produtivista das avaliações pode comprometer o processo de alfabetização dos alunos público da Educação Especial.

Resultados e Discussão

Partimos do pressuposto que as avaliações em larga escala, com sua lógica produtivista e padronizada, entram em conflito com os princípios de um ensino humanizado e inclusivo. Ao desconsiderarem os diferentes ritmos de aprendizagem e as variadas formas de letramento, esses sistemas comprometem a qualidade da alfabetização. Essa

ISBN: 978-85-54997-33-5

constatação reforça a base teórica da Teoria Histórico-Cultural (THC), que enxerga a alfabetização não como uma simples aquisição de código, mas como um processo complexo de desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, e de inserção do indivíduo na sociedade.

Com relação à alfabetização desde a promulgação da Política Nacional de Alfabetização (2019) percebemos retrocessos nesta temática, assim como todas as reformas educacionais que vem se ajustando aos ditames das políticas neoliberais. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019 pelo Decreto nº 9.765, trouxe uma mudança significativa nas diretrizes para o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Molina et al. (2024, p.2) afirmam que

> É possível verificar que o caderno PNA expressa os interesses do sistema produtivo vigente e o domínio da técnica em detrimento da apropriação do conhecimento científico. O encaminhamento metodológico proposto, ao priorizar o desenvolvimento da consciência fonológica desconsidera os demais aspectos que constituem o complexo processo de alfabetização.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma mais significativa quando está imersa em práticas sociais reais, nas quais a linguagem escrita exerce funções comunicativas, informativas e expressivas (Soares, 2003). No entanto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, estabelece como metodologia central a instrução fônica e a ênfase na consciência fonêmica.

A visão de Franco e Martins (2021) é crítica em relação a avaliações como o IDEB e o SAEB, pois elas tendem a reduzir a alfabetização a um teste que mede apenas a decodificação de palavras e frases. Essa abordagem desconsidera o contexto social, criando uma padronização que minimiza o potencial dos estudantes. O foco em resultados para *rankings* escolares incentiva as instituições a priorizarem o que é cobrado nos testes, em vez de promoverem o desenvolvimento humano integral. Abordamos neste trabalho, primeiramente o Programa nacional que sustenta a avaliação em larga escala para a alfabetização no Brasil. O “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” objetiva assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, este programa fomenta uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

colaboração entre a União, os estados e os municípios. Ele atua em três frentes principais: oferece apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) para as redes de ensino, investe na formação de professores e fornece materiais pedagógicos de qualidade. Para monitorar o progresso, o programa utiliza o Indicador Criança Alfabetizada, que permite ajustar as políticas com base em dados concretos, buscando uma abordagem mais abrangente do que a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída através do Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019. (Brasil, 2024).

As avaliações em larga escala (IDEB, SAEB) são aplicadas periodicamente, a cada dois anos, a CNCA (Compromisso Nacional com a criança alfabetizada) acontece anualmente por trimestre nas turmas dos 1º ao 5º ano, com material padronizado elaborado por especialistas, sem preparação específica dos alunos, para medir o desempenho escolar de forma uniforme, visando monitorar a qualidade da educação e orientar políticas públicas.

Em nível estadual, outro Programa em vigência é a “Prova Paraná”, uma avaliação diagnóstica de larga escala criada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2019, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos estudantes das redes públicas estaduais e municipais. Uma de suas variações é a “Prova Paraná Fluência”, aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com foco na avaliação da fluência leitora. Essa avaliação é realizada por meio de um aplicativo móvel, que analisa aspectos como oralidade, prosódia e capacidade de interpretação textual.

A prova é composta por três testes: Leitura de palavras dicionarizadas, que avalia precisão e fluência; Leitura de pseudopalavras, que verifica a capacidade de decodificação fonológica; Leitura de texto, que analisa prosódia, ritmo e compreensão. Com base nos resultados, os estudantes são classificados em perfis como pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente, oferecendo subsídios relevantes para o planejamento pedagógico e ações de intervenção específicas (Paraná, 2024). As avaliações da fluência leitora ocorrem por meio da leitura oral de textos selecionados, geralmente a cada bimestre ou trimestre para monitorar o progresso dos alunos. O material utilizado consiste em textos preparados previamente. O uso de um aplicativo específico facilita o processo, permitindo a gravação da leitura, cálculo automático da velocidade e dos erros, além do armazenamento dos dados para o acompanhamento, cada avaliação dura me média de 3 a 5 minutos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse contexto voltado para uma concepção produtivista de formação, questionamos sobre as reais necessidades de aprendizagem das crianças público da Educação Especial que deveriam ser ensinadas em outra concepção pedagógica, sem cobrança para atingir resultados padronizados. Por isso, torna-se importante considerar nessa análise a conexão com a defectologia vigotskiana, que apresenta importantes contribuições para a consolidação da educação inclusiva.

Para Vigotski (2021) a deficiência orgânica é parte da constituição da pessoa, mas não determina o desenvolvimento, por isso, o ensino demanda recursos, novas formas de mediação orientada para a abertura de canais de apropriação da cultura. “O que decide o destino da personalidade, em última instância não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, suas realizações sociopsicológicas” (Vigotski, 2021 p.161).

Nessa direção, pensar na alfabetização, requer definer essa aprendizagem como um processo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita, e dependente da formação da capacidade immaterial advinda do desenvolvimento do pensamento. (Dangió e Martins, 2015).

Segundo Vigotski (1995 *apud* Dangió e Martins, 2015, p.211),

> o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

O domínio da conquista da linguagem escrita é tão importante para a criança com deficiência porque é entendida como “um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotsky 1995 *apud* Dangió e Martins 2015, p.211), e sua apropriação não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas corresponde à aquisição de um complexo sistema simbólico do percurso histórico-cultural da criança.

Para Franco e Martins (2021), alfabetizar é mais do que ensinar a decodificar letras; é permitir que a criança registre sua vida em letras, reconhecendo-se como sujeito histórico

ISBN: 978-85-54997-33-5

e ativo. Assim as autoras se posicionam contrárias à políticas de alfabetização como a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) que dá margem às avaliações de larga escala em curso, que reduzem a alfabetização aos índices resultantes das provas de fluência na leitura o na representação mecânica de fonemas e grafemas, um movimento que “representa um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência” (Franco e Martins, 2015), pois para a concepção Histórico cultural, alfabetizar é um ato cultural, psicológico e político.

Considerações finais

O estudo reafirma a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas de avaliação em larga escala no Brasil, especialmente no que se refere à educação inclusiva e ao processo de alfabetização. A pesquisa demonstrou que, ao impor uma lógica padronizada, as avaliações externas implicam em reconhecer a singularidade da aprendizagem e a diversidade dos estudantes com deficiência, sobretudo, aqueles do Público da Educação Especial.

Por fim, ressaltamos que é essencial repensar as políticas avaliativas. A saída apontada é a valorização da avaliação formativa e diagnóstica, que permite ao professor atuar como mediador e respeitar o tempo de cada aluno. Ao priorizar essa abordagem, a escola pode se tornar um ambiente de construção humanizada do conhecimento, alinhado à visão da THC, em oposição à mera preparação para resultados padronizados.

Referências

Bauer, A.; Gatti, B. A.; Tavares, M. R. (org.). (2013). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:* origem e pressupostos. Florianópolis: Insular

Barroco, Sonia Mari Shima; Leonardo, N. S T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: problema da idade. (2016). In: Martins, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico***:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 321-341.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2025.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. (2019). *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC/SEALF.

Brasil. Ministério da Educação. (2023). *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

Bezerra, G. F.; Araujo, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. (2013). *Educ. Soc*., vol.34, n.123, pp.573-588. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/abstract/?lang=pt

Dangiò, M. dos S., & Martins, L. M. (2015). A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 7(1), 210-220. https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13214.

Franco, Adriana de Fátima; Martins, Lígia Márcia. (2021). *Palavra escrita*: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Phillos Academy. DOI: https://doi.org/10.31533/palavraescrita

Leontiev, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. (2010). In: Vigotskii, l. S.; Luria, a. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 59-84.

Mainardes, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. (2006). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

Mantoan, M. (2003). *A educação inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

Molina, A. A., Lima, L. A. de, Máximo, M. J., Silva, R. T. M. da, & Oliveira, R. de C. P. (2024). A Política Nacional de Alfabetização: consequências para a formação de professores. *Caderno Pedagógico*, 21(7), e6176. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-272

Paraná, Secretaria da Educação. (2019, 6 de junho). Na segunda edição, Prova Paraná vai avaliar a fluência dos alunos. *Agência Estadual de Notícias*. Disponível em https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Na-segunda-edicao-Prova-Parana-vai-avaliar-fluencia-dos-alunos. Acesso em 24 de junho de 2025.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vigotski, Lev Seminovitch. *Problemas da defectologia: Volume I* Tradução: Prestes, Z., & Tunes, E. (2021). São Paulo, SP: Expressão Popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COM ENFOQUE EM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UM COLÉGIO DE PARANAVAÍ - PR

Elisa Fukumoto Forlani – UNESPAR –
elisa.forlani.unespart5@gmail.com
Adão Aparecido Molina – UNESPAR -
adao.molina@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva do Estado do Paraná no que se refere ao atendimento educacional especializado de crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) em um colégio estadual da cidade de Paranavaí-PR. A pesquisa está sendo realizada no Colégio Estadual Curitiba – Educação em Tempo Integral, focando na identificação de lacunas e na proposição de melhorias para o atendimento desses alunos. A investigação, de natureza qualitativa, tem como fontes a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, com a análise de documentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), além de entrevistas semiestruturadas com professores, direção e coordenação da escola estudada. Observa-se que, apesar dos avanços, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, a formação inadequada de professores e a resistência de alguns profissionais no atendimento desses alunos. O estudo busca compreender a aplicação dessas diretrizes e os desafios enfrentados para sua implementação, permitindo identificar as barreiras e as oportunidades para que os alunos com AH/S recebam o suporte adequado na escola. Como produto final, será elaborado um guia prático sobre AH/S para professores e gestores, visando aprimorar o trabalho pedagógico e contribuir para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação; Atendimento educacional especializado; Políticas públicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) é um tema de grande relevância social, que precisa ser investigado, debatido e melhor acompanhado nas escolas de educação básica. Esses estudantes possuem um potencial intelectual acima da média e podem trazer contribuições significativas para a educação e a sociedade. No entanto, muitas vezes, suas necessidades educacionais específicas não são atendidas adequadamente, o que pode levar ao subaproveitamento de seus talentos e à frustração pela escola. Dessa forma, para se evitar isso, são necessários estudos aprofundados e muitas reflexões sobre as concepções, as metodologias e as ações pedagógicas que poderão ser realizadas com esses alunos em salas de aula. Além disso, é fundamental que haja uma maior interação e a colaboração de todos os alunos, da equipe pedagógica e da família, para que esses estudantes se sintam motivados e atraídos pelos estudos.

O conceito de AH/S tem sido amplamente debatido na literatura especializada, com diversas definições e abordagens teóricas. Renzulli (1986), citado por Antipoff e Campos (2010), propõe um modelo triárquico, que considera a interação entre três componentes: habilidades acima da média, alto nível de comprometimento com as tarefas e criatividade. Gardner (1995), citado por Albino e Barros (2021), por sua vez, defende a existência de múltiplas inteligências e em diferentes formas de manifestar as altas habilidades. Sternberg (1985), citado em Saberes e Práticas da Inclusão (Ministério da Educação**,** 2006), propõe a teoria triárquica da inteligência, que enfatiza a importância de habilidades analíticas, criativas e práticas.

A educação de estudantes com AH/S deve considerar as especificidades desses indivíduos, que geralmente apresentam um ritmo de aprendizagem acelerado e grande envolvimento com áreas específicas de interesse. Segundo o Ministério da Educação, esses estudantes são apontados como público-alvo da Educação Especial desde a década de 1960 e apresentam particularidades na aprendizagem em relação ao ritmo e à complexidade, sendo muito comum a aprendizagem rápida e sem necessidade de repetição, conforme reza

ISBN: 978-85-54997-33-5

o Ministério da Educação, por meio da Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), garante o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com AH/S**.** A lei prevê o atendimento educacional especializado, que deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização regular. A publicação da Diretriz Específica para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação pelo Ministério da Educação (2022) representa um avanço significativo na garantia dos direitos desses alunos. Todavia, cabe lembrar que, para que esses direitos sejam garantidos na educação escolar, são necessárias ações específicas, que abranjam planejamento e trabalho docente, envolvendo a comunidade escolar, com atividades voltadas visando a esse público específico da educação.

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais é um documento internacional, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1994). Essa declaração relaciona os alunos com AH/S, indicando a necessidade de sua inserção na Educação Inclusiva, a qual deve atender à diversidade dos estudantes e assegurar seu direito a uma pedagogia centrada no aluno, como forma de garantir a equidade no processo educacional. Desse modo, a escola inclusiva deve adequar-se às necessidades dos alunos, para que todos possam ser incluídos, garantindo os direitos para as pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais.

A Educação Inclusiva visa garantir o direito universal à educação. Ela defende a igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que valoriza as diferenças pessoais dos alunos em suas múltiplas dimensões, como: étnica, social, cultural, intelectual, física, sensorial, de gênero etc. Esse modelo educacional necessita que ocorra uma transformação da cultura escolar, das práticas pedagógicas e das políticas públicas, com o objetivo de assegurar o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. No contexto da educação inclusiva, o ensino é um direito de todos, o que exige uma orientação adequada para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade e com

ISBN: 978-85-54997-33-5

respeito. Dessa forma, é possível alcançar o êxito na vida escolar, garantindo que os direitos e deveres dos cidadãos sejam cumpridos com dignidade (Sassaki, 1997).

Nesse contexto, ressalta-se que indivíduos com AH/S apresentam diferenças em habilidades, interesses, personalidades e, principalmente, em suas necessidades educacionais especiais. Diante disso, ainda não se tem uma definição exata de AH/S, a qual é motivo de debate entre teóricos, especialmente em relação à sua ligação com os diversos conceitos de inteligência. Sendo que o conceito amplamente aceito é que os indivíduos com AH**/S** apresentam capacidade ou potencial acima da média da população em geral, o que certamente reflete na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo desses indivíduos.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, tem como fontes a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, e tem por objetivo analisar a efetividade da implementação da LDB, no que se refere ao atendimento educacional especializado de alunos do ensino fundamental com AH/S. Isto será realizado por meio de um estudo de caso no Colégio Estadual Curitiba – Educação em Tempo Integral, em Paranavaí/PR. O intuito é investigar a efetividade das políticas públicas inclusivas no que se refere ao atendimento educacional especializado de crianças com AH/S nas salas de recursos multifuncionais (SRMF), bem como identificar lacunas no atendimento a esses alunos e propor estratégias de melhoria.

A pesquisa será desenvolvida com base em análise documental e entrevistas semiestruturadas. Serão analisados documentos institucionais da escola, como registros de planejamento pedagógico, relatórios de atendimento especializado, bem como documentos normativos nacionais, a exemplo da LDB, dentre outras legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011), que dizem respeito ao atendimento educacional de alunos na educação inclusiva.

A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas com profissionais da escola (gestores, coordenadores pedagógicos e professores), além da observação das condições estruturais e dos recursos pedagógicos disponíveis. As entrevistas seguirão um roteiro

ISBN: 978-85-54997-33-5

preestabelecido e serão realizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

A amostra será intencional, composta por até 31 (trinta e um) profissionais diretamente envolvidos com o atendimento educacional das crianças com AH/S. A seleção dos participantes será feita com o apoio da equipe gestora da escola, considerando critérios como atuação direta em atividades pedagógicas com alunos identificados com AH/S.

Todos os dados coletados serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, com base nas categorias (conhecimentos sobre AH/S) definidas a partir dos objetivos da pesquisa (Bardin, 2011). A pesquisa respeitará os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016), assegurando o sigilo das informações, o respeito à dignidade dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Resultados e Discussão

Esta pesquisa ainda não possui resultados efetivos que sejam conclusivos, pelo fato de estar em andamento. Contudo, acredita-se que ela poderá impactar positivamente na vida escolar, familiar e social de alunos com AH/S. Por intermédio dela, será possível identificar as principais barreiras que impedem o atendimento adequado desses estudantes, para propor apoio e soluções eficientes. Isso garantirá que esses estudantes tenham acesso a uma educação de melhor qualidade, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual, estimulando suas curiosidades e criatividades.

Considerações finais

Com base nos dados coletados em nossa pesquisa, que inclui entrevistas semiestruturadas com os membros do Colégio Estadual Curitiba de Paranavaí/PR, planejamos elaborar um guia prático sobre AH/S destinado a professores e coordenadores, com orientações sobre como identificar e atender as necessidades desses alunos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamentado nos resultados da pesquisa. Visando propor estratégias para aprimorar o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/S, levando em conta as particularidades da realidade local e do potencial desses alunos.

Referências

Albino, L. M. S., & Barros, S. G. (2021). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional, 14*(2). https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Diário Oficial da União, 98, 44–46.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.

Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed.). MEC/SEESP.

Ministério da Educação. (2022). *Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação*. http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

ISBN: 978-85-54997-33-5



UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO/Ministério da Educação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O APOIO EDUCACIONAL A UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mara Cristina de Brito - PROFEI/UEPG – mara.brito.unespar.t4@gmail.com
Rosangela T. M. da Silva – UNESPAR – rosetms2000@yahoo.com.br

Resumo

Este relato de experiência apresenta a vivência de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuou como professora de apoio a um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de cegueira e Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre os anos de 2022 e 2023, em uma escola pública de um município do Estado do Paraná. O objetivo deste relato é descrever como foi realizado o atendimento ao aluno, a atuação do professor de apoio e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, a fim de possibilitar a reflexão sobre as dificuldades encontradas em função da dupla deficiência. Apesar da legislação existente, que define e orienta ações e práticas de educação inclusiva, observa-se que muitos obstáculos ainda persistem, especialmente quando se trata da articulação entre práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e formação docente. O relato evidencia os desafios e avanços no processo de inclusão escolar, destacando aspectos relacionados à autonomia, orientação e mobilidade, aprendizagem do Braille, adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas. Ao final, o texto contribui para reflexões acerca da importância da formação docente, da mediação pedagógica e da necessidade de políticas públicas mais efetivas no contexto da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Deficiência Visual; Autismo; Professor de Apoio.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial ainda representa um desafio para professores, escolas e sistemas de ensino. Apesar dos avanços legais no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), muitos

ISBN: 978-85-54997-33-5

obstáculos persistem, especialmente quando se trata da articulação entre práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e formação docente.

O principal desafio refere-se aos professores que possuem alunos inclusos, é implementar sua prática pedagógica por meio da adoção de Tecnologia Assistiva e metodologias diferenciadas, cientes de que “[...] ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas” (Batista; Mantoan, 2006, p. 13).

A recriação de práticas docentes pressupõe, conforme Batista e Mantoan (2006), a mudança de concepções por parte da escola comum, uma análise do papel do papel do professor nesse novo contexto e, principalmente, a valorização das diferenças existentes entre os alunos. Isso porque o professor não é mais aquele que prepara suas aulas para uma turma homogênea, mas “[...] aquele que prepara atividades diversas para seus alunos [...] para atender a níveis diferentes de compreensão” (Batista; Mantoan, 2006, p. 14).

O presente relato tem como objetivo descrever como foi realizado o atendimento ao aluno, matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e possibilitar a reflexão sobre as dificuldades encontradas em função da dupla deficiência, a atuação do professor de apoio e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O atendimento foi solicitado pelo Núcleo Regional de Educação da cidade da pesquisadora, considerando a necessidade de apoio decorrente do diagnóstico de TEA. Trata-se de um caso singular, que permite refletir sobre a interface entre deficiência visual e autismo, a atuação do professor de apoio e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Para embasamento teórico, foram consultados autores que discutem a inclusão, a mediação pedagógica e as especificidades da deficiência visual e do autismo, tais como Vygotsky (1997), que destaca a importância da mediação e da interação social na aprendizagem e Batista e Mantoan (2006), que enfatizam a necessidade de que os professores revejam suas práticas pedagógicas. Também se traz a contribuição de Sassaki (2009), com a abordagem da inclusão como um processo coletivo, que requer acessibilidade e mudança de práticas sociais, para que o ambiente escolar não seja preconceituoso e de Masini (2013), que discute a importância do Braille e da autonomia para pessoas cegas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

destacando que a experiência perceptiva é importante para que o indivíduo possa sentir e compreender o mundo ao seu redor, tendo assim acesso ao conhecimento.

Metodologia

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, metodologia frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas de caráter descritivo e reflexivo (Minayo, 2012). O relato se fundamenta na experiência prática vivenciada durante o período de fevereiro de 2022 a dezembro de 2023, em uma escola pública estadual.

A experiência foi registrada a partir da prática docente, de observações realizadas no ambiente escolar e de reflexões sobre os desafios e avanços obtidos no acompanhamento do estudante.

Resultados e Discussão

Durante esse período de atuação como PAEE, pude constatar que o trabalho do professor de apoio em sala de aula, cuja atribuição é para mediar os conteúdos apresentados em sala junto ao aluno e professor, frequentemente é confundido, sendo transferidas a ele as responsabilidades em relação ao conteúdo que competem ao professor da disciplina. No início, a orientação e mobilidade do aluno X eram bastante limitadas, pois com a super proteção familiar, ele não foi estimulado a caminhar sozinho e, por isso, o aluno necessitava de acompanhante para entrar e circular pela escola. Nesse sentido, Vygotsky (2022, p. 96) relata que “[...] à criança cega, é preciso tratar como a vidente, ensinar a caminhar no mesmo período que a vidente [...]”. No entanto, na maioria das vezes o excesso de proteção familiar acaba por limitar a autonomia da pessoa cega, criando uma dependência. Em resumo, ele não tinha autonomia no ambiente escolar. Esse processo foi muito demorado, pois era uma escola grande, com pouca acessibilidade, o que dificultava sua locomoção.

Com relação a essa questão, além do atendimento em atividades do currículo escolar, também foram trabalhadas a orientação e mobilidade, para que ele tivesse

ISBN: 978-85-54997-33-5

autonomia e independência para ir ao banheiro e sair da sala até o lugar onde ele esperava a pessoa que o buscava na escola. Observei que, apesar do aluno x estar no 6º ano, ele não lia o Braille, embora escrevesse com a máquina Perkins. Ele conhecia o sistema Braille, ou seja, a localização dos pontos e sua correspondência ao alfabeto ou ao sistema de numeração, fazia os registros, sabia escrever, mas não fazia a leitura do que escrevia (fato que caracteriza uma alfabetização deficitária).

Por residir em uma cidade vizinha, X tinha dificuldades de frequentar a escola em contraturno, espaço onde ele poderia aprender a fazer leitura do sistema Braille, uma vez que esse sistema representa sua forma de comunicação escrita e de acesso ao conhecimento nas diferentes disciplinas. Apesar da frequência irregular à SRM, ele conseguiu melhorar seus índices de leitura, o que lhe permitiu realizar as atividades propostas em sala de aula, sempre que as mesmas eram adaptadas às suas especificidades.

Alguns professores tinham o cuidado de incluí-lo nas aulas, procurando trazer materiais concretos para que ele pudesse ter acesso aos conteúdos, mas não eram todos. Muitos não comunicavam sua movimentação em sala, não descrevendo o andamento das atividades, e assim, X pudesse estar verdadeiramente incluído em todas as situações de aula. Por exemplo, enquanto fazia registros no quadro, o professor deveria falar em voz alta o que estava sendo registrado para que o aluno X pudesse fazer o registro na máquina Perkins. Não havendo essa interação oral, o aluno deixava de participar de uma parte importante da aula. Vale destacar que ao ser excluído desses momentos em que o registro escrito do conteúdo era anotado no quadro, ele estava sendo privado de fixar o que estava sendo ensinado.

Barroso (2012) argumenta que a cultura escolar, que não é estática, se modifica junto com seus agentes. No entanto, ele aponta a dificuldade de modificação dessa cultura que, no entanto, apresenta um processo de mudanças, lento mas significativo.

No caso de X, ele tinha o apoio do PAEE em sala de aula por ter diagnóstico do espectro autista e não por ser cego. Como aluno cego ele deveria receber todas as atividades em Braille, em relevo, em materiais concretos, áudio ou outra forma que lhe permitisse o contato com o conteúdo, mas não foi assim que o processo aconteceu. As atividades que exigiam visualização para serem compreendidas e realizadas deviam ser encaminhadas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

com antecedência, para que o setor responsável possa adaptá-las, tornando-as assim acessíveis. Como destaca Sá et al. (2007, p. 25) “[...] por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente”.

Conforme Prado e Vitaliano (2017), o trabalho do professor PAEE deve ser realizado em uma perspectiva colaborativa, trabalhando junto ao professor da turma, ambos ocupando os mesmos espaços, mas com atribuições diferentes. Mas quando não há material de suporte à aprendizagem, o aluno acaba isolado em sala de aula, numa pseudoinclusão. Observa-se, então, a falta de preparo dos professores, que atuam nas salas comuns, em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento como PAEE, com o aluno X, prolongou-se por dois anos, período em que vivi uma experiência gratificante pois, além de ensinar, pude aprender muito também. Apesar das dificuldades enfrentadas, houve avanços significativos no desenvolvimento da autonomia e no processo de aprendizagem do estudante.

A vivência revelou que muitos professores têm boa vontade, mas carecem de formação específica para lidar com a diversidade. Matos e Mendes (2014) destacam que a contradição existente nos espaços escolares se deve ao fato de que as práticas de discriminação e conscientização estão distantes daquelas recomendadas pelos documentos oficiais sobre inclusão escolar.

Parte dos desafios para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular estão relacionados à formação inicial dos professores, de acordo com Mendes (2010), uma vez que muitos reconhecem que essa formação foi deficitária no que se refere à educação inclusive e que os conteúdos dos momentos de formação continuada são insuficientes ou não estão de acordo com a realidade existente nas escolas. Percebo diante da minha experiência que realmente, muitos professores não tiveram uma formação que se preocupe com as especificidades da inclusão. Neste sentido, minha sugestão como professora PAEE, é que nas semanas pedagógicas, a inclusão deveria ser pauta obrigatória, de modo a instrumentalizar os docentes para atender de forma adequada todos os estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O relato destaca a importância do professor de apoio como mediador, mas também revela a necessidade urgente de formações continuadas que promovam práticas inclusivas. Além disso, destaca-se a necessidade de um planejamento adequado para os alunos deficientes, elencando os recursos didáticos específicos para estudantes cegos, para que estes não sejam negligenciados pelos profissionais envolvidos.

Conclui-se que, para que a inclusão seja efetiva, os professores das salas comuns devem estar preparados, por meio de formações continuadas que contemplem a adoção de práticas pedagógicas, para oportunizar a acessibilidade de todos os alunos ao conhecimento. Além disso, o esclarecimento sobre papéis e funções de todos os envolvidos no processo pode favorecer maior e melhor aproveitamento dos recursos a serem ofertados pelos profissionais envolvidos.

Referências

Barroso, J. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. (Objetos Educacionais) Graduação em Pedagogia, Unesp/Univesp, v. 1, D26. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262.

Batista, C. A. M.; Mantoan, M. T. E. (2006). *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental.* Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Masini, E. F. S. (2013). *O ensino de alunos com deficiência visual*. São Paulo: Cortez.

Matos, S. N., Mendes, E. G. (2014). Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial* ,v. 27, n. 48, p. 27-40.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Mendes, E. G. (2010). Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: Mendes, E . G. (Org.). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Martins.

Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Prado, D. N. M., & Vitaliano, C. R. (2017). Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. *Revista Teias, 18*(49), 294-308. https://doi.org/10.12957/teias.2017.27534

Sá, E.D.; Campos, I. M.; Silva, M.B.C. (2007). *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual*. Brasília: MEC - Ministério da Educação.

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

Vygotsky, L.S. (2022). Obras Completas – *Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ARTE PARA TODOS: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO MUSEU E NAS OBRAS DE ARTE

Kamila Premebida Ferreira - UEPG – kamilpremebidaferreira@gmail.com
Ana Alice dos Santos Wendt - UEPG – anaawendt@gmail.com
Adriana Rodriguez Suarez - UEPG – arsuarez@uepg.br

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, no núcleo de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no contexto da arte educação, com foco na inclusão e acessibilidade em museus para o ensino de Artes Visuais. A ação foi realizada com uma turma do 1º ano do ensino médio do curso técnico de formação de docentes e teve como objetivo sensibilizar os estudantes para a importância da acessibilidade cultural e capacitá-los a propor estratégias inclusivas. Fundamentada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e nos pressupostos freireanos de educação crítica e dialógica, a metodologia envolveu três momentos: contextualização sobre acessibilidade em museus, leitura crítica coletiva da instalação sonora *Forty Part Motet*, de Janet Cardiff, e a produção artística em grupos para criação de propostas inclusivas voltadas a diferentes públicos. O desenvolvimento da atividade, com duração de 1h40min, revelou alto engajamento e participação ativa dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre diversidade e acessibilidade cultural. Os resultados mostraram criatividade nas soluções apresentadas e desenvolvimento de empatia, embora tenham surgido dificuldades na transformação de conceitos abstratos em recursos concretos. Concluimos que a experiência contribuiu para a formação crítica, sensível e cidadã dos futuros professores, ressaltando a importância da articulação entre teoria e prática para promover inclusão nos espaços museais.

Palavras-chave: Acessibilidade em museus; Educação em Artes Visuais; Inclusão cultural; Mediação inclusiva.

Introdução

A formação de futuros professores exige experiências que integrem teoria e prática, permitindo reflexões críticas sobre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou aos acadêmicos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a

ISBN: 978-85-54997-33-5

oportunidade de desenvolver uma oficina voltada à inclusão e acessibilidade em museus, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio do curso técnico de formação de docentes. A atividade combinou conteúdos teóricos e práticos, incluindo a análise da instalação sonora *Forty Part Motet*, de Janet Cardiff, incentivando a reflexão sobre diferentes formas de fruição artística para públicos com variadas necessidades, como pessoas com deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas e idosos com limitações.

A oficina buscou sensibilizar os futuros professores para a importância de criar experiências culturais inclusivas, reconhecendo a arte como ferramenta de expressão, denúncia e preservação da memória, capaz de estimular criatividade, empatia e protagonismo. O desafio central da atividade foi pensarmos estratégias que tornassem a fruição de obras acessível a todos, ao mesmo tempo em que os estudantes eram incentivados a propor soluções criativas e reflexivas.

O presente relato de experiência insere-se em uma perspectiva de pesquisa qualitativa e de pesquisa-ação, por envolver a prática pedagógica como espaço de investigação, reflexão e transformação da realidade vivida. A abordagem utilizada fundamentou-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2012) e nos princípios freireanos de educação crítica e dialógica (Freire, 1996), articulando contextualização, leitura imagética e fazer artístico, permitindo que os alunos participassem ativamente do processo de aprendizagem e compreendessem a relevância da inclusão em contextos educativos e culturais.

Metodologia

A proposta metodológica fundamentou-se na Abordagem Triangular da arte educação, formulada por Ana Mae Barbosa (2012), que contempla três etapas interdependentes: contextualização, leitura imagética e fazer artístico. Para a fundamentação teórica, foram utilizados, além de Barbosa, os referenciais de Coutinho (2018), ao discutir a educação museal no ensino de arte, de Reily (2008), ao tratar do ensino de artes visuais no contexto da inclusão escolar, e de Tojal (2007), ao abordar as políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus. A contextualização, portanto, foi compreendida

ISBN: 978-85-54997-33-5

de maneira ampliada, não restrita à biografia de artistas, mas articulando aspectos históricos, sociais, psicológicos e antropológicos.

Em complemento, foram incorporados os pressupostos freireanos de educação crítica, criadora e dialógica (Freire, 1996), os quais defendem a construção do conhecimento a partir das experiências prévias dos estudantes. Nesse sentido, a oficina buscou superar a lógica transmissiva de ensino, estimulando o protagonismo discente na mediação coletiva e na elaboração de propostas inclusivas.

A prática foi realizada com uma turma do 1º ano do ensino médio, composta por estudantes entre quatorze (14) e quinze (15) anos, pertencentes ao curso técnico de formação de docentes. Essa característica específica conferiu maior relevância à atividade, pois o contato com práticas inclusivas e a ampliação de olhares sobre a acessibilidade em museus contribuíram para a formação crítica e sensível dos futuros professores.

O desenvolvimento da oficina teve duração de 1h40min e foi estruturado em três momentos articulados. No primeiro momento, destinado à contextualização, foram apresentados conceitos sobre acessibilidade e inclusão em museus, acompanhados da exibição de imagens de instituições como o Museu Paranaense (Curitiba) e o Museu do Louvre (Paris), seguidos de perguntas disparadoras a respeito das vivências museais dos participantes.

Em seguida, realizamos a leitura crítica coletiva de uma obra de arte, orientada pela questão central: de que maneira esta obra pode ser inclusiva?. Tomando como referência a obra *Forty Part Motet* (figura 1), de Janet Cardiff, que se caracteriza por ser uma instalação sonora com 40 caixas de som, cada uma reproduzindo a voz de integrantes do coro *Salisbury Cathedral Choir*.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura. 1 Janet Cardiff, Forty Part Motet, 2001. Fonte: fotografia de Pedro Motta



A escolha da obra (Figura 1) para análise justifica-se pelo fato de que, na turma, há um aluno com deficiência auditiva que, geralmente, não é contemplado nas aulas de Arte quando o enfoque recai sobre experiências sonoras. Nesse caso, as pibidianas buscaram demonstrar que é possível promover a inclusão também nesse contexto, utilizando recursos visuais, metáforas relacionais e palavras associadas ao cotidiano para transmitir ao aluno o sentimento e a experiência estética que os ouvintes vivenciam ao escutar a obra.

Por fim, na etapa de fazer artístico, propussemos uma atividade mais dinâmica, na qual os estudantes foram organizados em grupos e incentivados a usar sua criatividade para elaborar propostas de “mostrar” uma obra de arte, abrangendo pessoas cegas, surdas, com deficiência física ou intelectual, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como idosos com baixa visão e audição. O encerramento da atividade enfatizou a relevância da inclusão em museus, destacando a arte como uma linguagem potente de expressão, denúncia e preservação da memória.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A experiência em sala evidenciou o entusiasmo dos estudantes diante da temática da acessibilidade e inclusão nos museus. A introdução ao tema despertou questionamentos, curiosidade e participação ativa, confirmando a importância de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva dialoga com Freire (1996, p. 14), ao afirmar que ensinar e aprender constitui uma experiência total, que envolve dimensões políticas, estéticas e éticas.

A escolha da instalação sonora *Forty Part Motet*, revelou-se significativa pela presença de uma estudante com deficiência auditiva na turma. Durante a mediação, buscamos traduzir a experiência sonora em recursos visuais e táteis, por meio de uma pergunta feita pela estagiária à aluna sobre como ela gostaria que a obra fosse apresentada. A estudante compartilhou uma experiência anterior em uma exposição sonora, na qual utilizou cores e vibrações do chão, além das sensações percebidas pelo implante auditivo. Nesse sentido, relatou que, para ela, a melhor forma de fruir a obra ainda seria pela via visual, que lhe causa maior impacto. Essa vivência ampliou o aprendizado coletivo sobre as múltiplas formas de fruição da arte, reafirmando que, conforme observa Ana Mae Barbosa (2008, p. 55), os sujeitos também participam da construção da experiência estética a partir de suas histórias de vida, culturas e percepções.

Na etapa prática, os grupos desenvolveram soluções criativas para os desafios propostos. Como exemplo, pudemos perceber, no grupo responsável em trabalhar com a adaptação para pessoas idosas, com baixa visão e audição, a proposição à criação de réplicas táteis das obras, além da implementação de recursos de acessibilidade no espaço, como pisos táteis, acompanhamento de um mediador e descrições associadas a música e vibrações táteis. Essas propostas revelaram avanços importantes, mas também evidenciaram desafios quanto às possibilidades e limites da inclusão artística, ressaltando a necessidade de ampliar recursos acessíveis nos museus.

É evidente que houve dificuldades para os estudantes imaginarem meios de comunicação adequados a públicos específicos. Ainda assim, com a mediação das pibidianas, que apresentaram exemplos e alternativas de adaptação, os alunos conseguiram

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreender a essência das ideias, dialogar e estruturar propostas pertinentes. Entretanto, constatou-se a dificuldade em transformar conceitos mais abstratos em recursos físicos e palpáveis. Tal aspecto indica a importância de trabalhar a subjetividade dos estudantes diante de conteúdos mais intangíveis, uma vez que, como destaca Reilly (2010, p. 85), o professor especialista enfrenta o desafio de organizar projetos capazes de mobilizar a participação plena dos alunos nas aulas de artes plásticas.

A análise da prática nos mostrou que a articulação entre teoria e atividade pedagógica promoveu engajamento, criticidade e empatia entre os alunos. Nesse sentido, reafirmamos a contribuição da arte como campo fértil para a formação cidadã e para a promoção de uma cultura inclusiva. Como lembra Freire (1996, p. 16), ensinar, aprender e pesquisar envolve tanto o conhecimento já existente quanto a construção do ainda não existente, o que foi evidenciado no exercício de criar alternativas inclusivas a partir da prática pedagógica.

Considerações finais

A vivência oportunizou um contato efetivo com práticas inclusivas em museus, permitindo que os estudantes refletissem sobre diferentes formas de acesso à arte. A atividade fortaleceu a relação entre teoria e prática, estimulou a criatividade na busca por soluções e despertou maior consciência sobre o papel do professor na promoção da inclusão cultural.

Nas escolas, a inclusão costuma ocorrer por meio de professores tradutores de Libras ou de apoio a estudantes com deficiência intelectual. Contudo, cabe ao professor mediador buscar estratégias que promovam a participação de todos. Como destaca Tojal (2007), a presença constante de educadores, aliada ao planejamento de atividades adaptadas, é fundamental para garantir a comunicação e favorecer a inclusão.

Os resultados evidenciaram avanços significativos, mas também apontaram desafios. Houve dificuldade em transformar conceitos abstratos em recursos práticos, exigindo maior aprofundamento em metodologias acessíveis. Ainda assim, a experiência

ISBN: 978-85-54997-33-5



reafirmou a potência da arte como caminho para a inclusão e como espaço de construção coletiva, capaz de mobilizar empatia e protagonismo dos estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou a realização desta pesquisa. Reconhecemos ainda o apoio da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e das escolas parceiras pela acolhida e parceria.

Referências

Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. da (Orgs.). (2012). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (1ª ed.). Cortez.

Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (2008). *Educação museal no ensino de arte*. Editora UNESP.

Cardiff, J. (2001). *Forty Part Motet*. Instituto Inhotim. https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/forty-part-motet-janet-cardiff/

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.

Reily, L. (2010). O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cadernos CEDES, 30*(80), 84–102. http://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?lang=pt

Tojal, A. P. da F. (2007). *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Universidade de São Paulo. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/pt-br.php

ISBN: 978-85-54997-33-5



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Andréia Secundini – UNESPAR –
andreia.secundini.unespar.t4@gmail.com
Dorcely Isabel Bellanda Garcia – UNESPAR –
dorcely.garcia@ies.unespar.edu.br
Aline RobertaTacon Dambros – UNESPAR –
aline.dambros@unespar.edu.br

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, voltado à eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No Brasil, constitui uma ação pedagógica estratégica e um direito legal, sendo um dos pilares da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Visa garantir o acesso equitativo ao currículo comum, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes nas escolas regulares, por meio de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e rompam com modelos excludentes. Para sua efetivação, são necessárias condições estruturais, recursos pedagógicos adequados e a atuação de profissionais qualificados e comprometidos com uma educação inclusiva e humanizada. A presente pesquisa insere-se na linha de estudos sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí. Tem como objetivo analisar o AEE em instituições municipais de ensino sob a ótica das políticas públicas inclusivas, buscando compreender práticas, desafios e impactos de sua implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, documental e de campo, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético como método de análise. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores das Salas de Recursos Multifuncionais, gestores escolares e secretários municipais de Educação de três municípios pertencentes ao mesmo Núcleo Regional de Educação do Noroeste do Paraná, e encontra-se em fase de análise. Como produto da pesquisa, será elaborado um guia didático destinado a contribuir com a prática pedagógica no AEE.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão escolar; Sala de recursos multifuncionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A pesquisa científica possibilita a ampliação do conhecimento e emerge das inquietações do pesquisador diante de um objeto de estudo que se destaca ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. A inclusão escolar tem se consolidado como tema central nas discussões sobre educação, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As políticas públicas inclusivas visam garantir que todos os alunos, com suas individualidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A oferta do AEE, de maneira complementar ou suplementar à escolarização de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, é fundamental para a efetivação de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2008).

A Hipótese levantada nesta pesquisa é a de que existem diferenças na condução do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nos municípios pertencentes a este Núcleo Regional de Educação (NRE), devido ao fato de nem todas as Secretarias Municipais de Educação possuírem uma equipe composta por coordenadores de Educação Especial, o que implicaria maiores dificuldades na implementação das políticas públicas inclusivas no AEE.

A partir desse contexto, formulou-se a seguinte questão como problema de pesquisa: quais são os desafios enfrentados na implementação do AEE em instituições municipais de ensino no contexto das políticas públicas inclusivas, pertencentes a este NRE e nos três municípios elencados na pesquisa? Como esses aspectos impactam a inclusão escolar, especialmente no AEE?

No âmbito das instituições de ensino, os encaminhamentos das políticas públicas inclusivas contemplam a oferta do AEE como suporte pedagógico complementar e/ou suplementar ao ensino comum. Sua efetiva implementação demanda a consolidação de políticas voltadas à formação de professores, à contratação de profissionais especializados e à disponibilização de recursos materiais e estruturais adequados.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar a oferta e a implementação do AEE em instituições municipais de ensino, com base nos marcos legais

ISBN: 978-85-54997-33-5

das políticas públicas inclusivas e na proposta pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, documental e de campo, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e orientada pelo método do materialismo histórico-dialético. Busca, assim, contribuir para a reflexão crítica sobre a efetivação das políticas inclusivas no contexto municipal, identificando práticas, lacunas e possibilidades de avanço na garantia do direito à educação para todos.

A pesquisa fundamenta-se em documentos normativos e em estudiosos e pesquisadores que se debruçam aos estudos concernentes à EE e ao contexto educacional inclusivo a nível internacional e no Brasil.

O estudo de campo utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, pautadas na Deliberação nº 02/2016, na Instrução nº 09/2018 sobre o AEE em SRM no estado do Paraná, na Resolução nº 4 de 2009 e no Decreto nº 7.611 de 2011. Ambos os documentos tratam sobre o AEE, a Educação Básica na modalidade de Educação Especial, sendo documentos de âmbito nacional.

O presente estudo está estruturado em diferentes seções que percorrem desde a introdução e o resgate histórico-político da educação especial inclusiva até a fundamentação teórica, baseada na Teoria Histórico-Cultural. Também contempla a descrição da metodologia utilizada na pesquisa de campo realizada em três municípios, com a caracterização do contexto investigado e do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Posteriormente, são analisados os desafios enfrentados por profissionais e instituições na efetivação das políticas inclusivas, seguidos pela apresentação do recurso educacional elaborado e, por fim, pelas considerações finais, que sintetizam os resultados e apontam possibilidades de aprimoramento das práticas inclusivas nas redes municipais de ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

A metodologia adotada é qualitativa, de natureza teórica, documental e de campo. Será fundamentada em bases de dados bibliográficos, livros e documentos que retratam as políticas da Educação Especial, além das normativas estaduais e municipais pertinentes.

Dentre os autores utilizados para a fundamentação da pesquisa podemos citar: Kassar e Rabello (2018), Mazzota (2005), Mantoan (2005), Leontiev (1998), Luria (1998) e Vigotski (1998), Glat e Pletsch (2012).

Para a pesquisa de campo, foi selecionada uma escola de cada um dos municípios, todas pertencentes às séries iniciais da educação básica, e que tenham o AEE em SRM. Esta seleção baseou-se na proximidade geográfica da pesquisadora, facilitando o acesso e a execução das entrevistas semiestruturadas. O roteiro das entrevistas foi elaborado com base na Deliberação nº 2/2016, na Instrução nº 7/2016 (SEED/SUED), na Instrução nº 9/2018 (SEED/SUED, ambas do Paraná) e na Resolução nº 4 de 2009 e Decreto nº 7.611 de 2011, que regulamentam o AEE e a Educação Especial a nível nacional.

A etapa de coleta de dados foi realizada junto às três Secretarias Municipais de Educação dos municípios investigados, após ter sido submetido ao Comitê de Ética da Unespar e obtido parecer favorável.

Os sujeitos da pesquisa foram previamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e formalizaram sua concordância em participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as normas éticas vigentes.

A pesquisa contou com a participação de duas secretárias municipais de educação, uma coordenadora de educação especial, três coordenadoras pedagógicas e três professoras responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Resultados e Discussão

A análise teórica realizada até o momento evidenciou que as políticas públicas de Educação Especial no Brasil passaram por um processo histórico de significativa transformação, transitando de um modelo assistencialista e segregador para uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

perspectiva inclusiva pautada nos direitos humanos. Esse percurso se materializa, sobretudo, na promulgação de marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que instituiu o AEE como direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a ser ofertado preferencialmente nas SRM, no contraturno escolar. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirmou o direito à escolarização em classes comuns e estabeleceu mecanismos de responsabilização para instituições que negassem matrícula, fortalecendo a obrigatoriedade da acessibilidade em todos os níveis de ensino.

No contexto estadual, a pesquisa documental identificou que o Paraná buscou acompanhar tais diretrizes por meio de normativas próprias, como a Lei Estadual nº 17.164/2012, a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação e a Instrução nº 09/2018 da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), que regulamentaram o funcionamento das SRM e definiram critérios pedagógicos para a organização do AEE. Esses documentos expressam o compromisso regional em alinhar-se às políticas nacionais, mas também revelam que persistem desigualdades estruturais entre os municípios, principalmente no que se refere à disponibilidade de profissionais especializados e à adequação das condições físicas das escolas.

Assim, os resultados da pesquisa teórica apontam que, embora haja um arcabouço legal consistente em âmbito nacional, estadual e municipal, a efetivação das políticas inclusivas ainda enfrenta entraves relacionados à infraestrutura, à formação docente e à gestão educacional. Como destacam Glat e Pletsch (2012), a distância entre a legislação e a realidade das escolas é um desafio constante, exigindo não apenas normatizações, mas também investimentos e acompanhamento sistemático para garantir que os princípios da inclusão se traduzam em práticas pedagógicas eficazes no cotidiano escolar.

A inclusão escolar apresenta grandes desafios no contexto da educação básica, pois, diante das exigências curriculares, muitas vezes acaba sendo relegada a um papel secundário. Como a pesquisa ainda está em andamento, a hipótese proposta não pode, até o momento, ser confirmada ou refutada. Conforme apontado na introdução, podem ocorrer diferenças na forma como o AEE em SRM é conduzido nos municípios vinculados ao NRE,

ISBN: 978-85-54997-33-5

especialmente pelo fato de que nem todas as Secretarias Municipais de Educação contam com uma equipe estruturada, incluindo um(a) coordenador(a) de Educação Especial.

Espera-se que a combinação entre a análise teórica e documental de legislações e diretrizes voltadas à Educação Especial, nos níveis nacional, estadual e municipal, e a investigação de campo possibilite a obtenção de dados consistentes e atualizados acerca das formas de organização e encaminhamento do AEE nas redes municipais de ensino.

A intenção é compreender não apenas os aspectos normativos que orientam esse serviço, mas também as condições práticas em que se concretiza sua implementação, revelando os avanços, limitações e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa busca evidenciar de que maneira as políticas públicas inclusivas têm sido materializadas nas instituições municipais, contribuindo para uma reflexão crítica sobre sua efetividade e apontando possibilidades de aprimoramento na garantia do direito à educação inclusiva.

Considerações finais

As políticas públicas inclusivas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, têm buscado romper com a lógica segregacionista historicamente presente na Educação Especial. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidaram o princípio do direito à educação em classes comuns, assegurando o AEE como suporte complementar e não substitutivo ao ensino regular.

Tais políticas expressam um compromisso normativo com a equidade e a valorização das diferenças, estabelecendo que os sistemas de ensino adotem medidas de acessibilidade pedagógica, comunicacional e estrutural. Entretanto, como destacam Glat e Pletsch (2012), a distância entre a legislação e sua efetiva implementação nas escolas ainda constitui um dos maiores desafios para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa tem potencial para gerar contribuições relevantes à área educacional, ao oferecer subsídios para a compreensão das políticas públicas e indicar possíveis caminhos para enfrentar os desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva e em seu processo

ISBN: 978-85-54997-33-5

de efetivação. Além disso, possibilitará ampliar o repertório teórico e prático dos docentes, favorecendo a aplicação desses conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Espera-se, ainda, que o estudo incentive novas investigações sobre a temática, promovendo um movimento contínuo de reflexão e aprimoramento no contexto da rede pública municipal de ensino dos três municípios que fizeram parte da pesquisa.

Referências

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A). https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Brasil. (2015). *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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais* (2ª ed.). EDUERJ.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(Número Especial), 51–68.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.

Luria, A. R. (1986). *Fundamentos de neuropsicologia* (4ª ed.). Martins Fontes.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (5ª ed.). Cortez.

Paraná. (2012). *Lei nº 17.167, de 24 de maio de 2012: Dispõe sobre a Política Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência*. Diário Oficial do Estado do Paraná.

Paraná. Conselho Estadual de Educação. (2016). *Deliberação nº 02/2016: Estabelece normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná*. http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2016). *Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED: Orientações para o atendimento educacional especializado na rede pública estadual de ensino do Paraná*. SEED/PR. https://www.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=250

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2018). *Instrução nº 09/2018 – SEED/SUED: Orientações para o atendimento educacional especializado – Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública estadual de ensino do Paraná*. SEED/PR. https://www.seed.pr.gov.br/sites/seed/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/instrucao_09_2018_seed_sued.pdf

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Vygotski, L. S. (1998). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (P. Villalobos, Trad.). Ícone; Editora da Universidade de São Paulo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



AUTISMO E INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli
PROFEI – UEMG/Ibirité
angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência, de caráter autoetnográfico, apresenta a trajetória de ingresso e permanência de uma professora autista no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMG – Unidade Ibirité). A narrativa evidencia os impactos do diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na vida escolar, profissional e acadêmica, destacando tanto as barreiras enfrentadas quanto as estratégias que possibilitam a continuidade da formação. A opção pela autoetnografia como método permite que a experiência individual seja narrada e interpretada como fonte de conhecimento coletivo, conectando memória pessoal e reflexão acadêmica. O texto busca discutir, à luz da literatura, as tensões existentes entre o que preveem legislações e políticas de inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e o que de fato se concretiza na pós-graduação stricto sensu. São analisados desafios de acessibilidade comunicacional, dificuldades na criação de vínculos e o enfrentamento da ansiedade, além da relevância das redes de apoio institucionais e pessoais. Conclui-se que a inclusão, nesse nível de ensino, ultrapassa o acesso, exigindo esforço para a permanência acadêmica, suporte humano e afirmação da neurodiversidade como potência.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Educação superior; Acessibilidade educacional; Ações afirmativas; Permanência acadêmica.

Introdução

A entrada e a permanência de indivíduos com deficiência no ensino superior, especialmente na pós-graduação stricto sensu, são experiências repletas de nuances, marcadas tanto por conquistas históricas quanto por desafios que ainda persistem. Apesar dos consideráveis avanços na legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura igualdade de oportunidades, acessibilidade e plena participação, as práticas institucionais muitas vezes não refletem esses preceitos legais.

Da mesma maneira, as políticas de ações afirmativas, que começaram a ser implementadas no início dos anos 2000, aumentaram o acesso das populações

ISBN: 978-85-54997-33-5

historicamente excluídas das universidades (Gomes, 2012). No entanto, a permanência desses indivíduos ainda é assegurada, em muitas situações, mais pela percepção do corpo docente do que por políticas bem definidas e sistemáticas dentro das instituições.

Nesse sentido, o presente relato de experiência pretende abordar, a partir de uma perspectiva autoetnográfica, minha trajetória de ingresso e vivência no PROFEI/UEMG - Unidade Ibirité, considerando o diagnóstico tardio de TEA e TDAH. Este relato tem como objetivo: (a) apresentar os desafios enfrentados antes e após a entrada no programa; (b) refletir sobre os apoios pedagógicos, institucionais e humanos que garantem diariamente minha permanência; e (c) discutir, com base na literatura, a importância de fortalecer políticas de inclusão e acessibilidade na pós-graduação.

Metodologia

Este trabalho utiliza a autoetnografia, que é a possibilidade de contar e analisar a própria vivência para convertê-la em conhecimento científico. Como diz Larrosa (2002, p. 25), “a experiência é também um saber”, e, portanto, a experiência de cada um pode ser considerada um objeto de reflexão que esclarece aspectos sociais mais amplos.

A autoetnografia é a metodologia que mais se adequa a este relato, pois possibilita entender, a partir da minha trajetória pessoal, as interseções entre neurodiversidade, políticas inclusivas e a experiência na academia. É um método que considera a subjetividade do pesquisador como um dado legítimo, pois a narrativa pessoal se entrelaça com o contexto histórico, social e institucional (Benjamin, 1985).

O texto foi elaborado a partir de uma diversidade de fontes: recordações da vida escolar e profissional, registros pessoais em diários, laudos médicos que atestam os diagnósticos de TEA, TDAH e TAG, e documentos gerados na vivência do PROFEI/UEMG – Unidade Ibirité. Foram consideradas, ainda, as interações que se estabeleceram com professores, colegas e gestores durante o processo, formando um mosaico de fontes que possibilitam essa análise.

Não se trata de generalizar a experiência aqui narrada, mas de situá-la como um exemplo que se articula às discussões sobre inclusão e permanência na pós-graduação. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

narrativa, por sua vez, é pessoal e acadêmica, subjetiva e política, individual e coletiva. Segundo Camargo (2017), para entender a inclusão, é preciso relacioná-la com as experiências reais das pessoas, e é nesse contexto que este relato se insere.

Resultados e Discussão

Minha trajetória escolar foi marcada por contrastes e contradições. Aos cinco anos, lia e escrevia em letra cursiva e imprensa, apaixonando-me pela biblioteca da escola, um lugar protegido, aconchegante (pois tinha cabines individuais), silencioso e com muitos livros. No entanto, esse desempenho coexistia com comportamentos que eram vistos como "dificuldades": eu falava demais em alguns momentos, em outros parecia lenta, distraída e sempre "infantilizada". Por conta dessas características, muitas vezes não compreendidas pelos docentes, fui encaminhada várias vezes ao Serviço de Orientação Educacional, quase sempre como alguém que não se encaixava no perfil do "aluno ideal" (Bezerra; Araújo, 2013). Sofria bullying por parte dos colegas, quase nunca recebia certificados de "aluna destaque" (o que me deixava triste) e tinha enormes dificuldades em educação física (usar as bolas), o que aumentava ainda mais a minha sensação de não pertencer. As comparações incessantes que meu pai fazia entre mim, minhas irmãs e primos aumentavam essa sensação de inferioridade. Por outro lado, minha mãe foi fundamental como rede de apoio: ela acreditava em mim e me incentivava o tempo todo, além de ser uma fonte de amor e acolhimento. Por conta dela, frequentei o neurologista desde os dois anos, também o dentista, fazia balé (e me destacava) e fazia aulas de música.

Desde a infância, a dança me proporcionou um lugar para me expressar e também para encontrar conforto emocional. O balé, que tomava muito do meu tempo, virou meu hiperfoco, uma área de comprometimento e fonte de propósito no meio de tantas questões de socialização. No entanto, na vida adulta, esses desafios se tornaram maiores e prejudicaram muito minha experiência profissional. Nas duas graduações presenciais que fiz, não criei laços que se sustentassem; no trabalho, experienciei exclusões explícitas e veladas, sendo frequentemente rotulada como "esquisita", "reativa", "bad vibe", "muito metódica", "certinha" e com dificuldade em aceitar mudanças . Fui desligada em 2021, após

ISBN: 978-85-54997-33-5

quase sete anos na mesma instituição, já estava com um quadro depressivo (era funcionária em um hospital em plena pandemia) e o desligamento piorou a situação.

Nesse período, iniciei novamente a terapia psicológica e reforcei as consultas ao psiquiatra e neurologista, o que resultou, em 2023, no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Este último já era conhecido do neurologista que me acompanha há muitos anos, por ter crises de ausência desde a infância. Esse diagnóstico tardio foi fundamental, pois recontextualizou diversos momentos de fracasso e dor. Isso se alinha à afirmação de Larrosa (2002), que indica que a experiência, ao ser contada e reconhecida, transforma-se em um conhecimento que pode reorganizar a vida.

Apesar do alívio que senti ao entender o que me acontecia, só em 2024 passei a assumir publicamente a minha condição. Em um primeiro momento, informei à direção e à vice-direção da minha escola, apresentando o laudo médico. No entanto, apenas em 2025 pedi que a documentação fosse enviada ao setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Esse espaço entre avisar a escola e solicitar o encaminhamento oficial à SEE/MG foi ocasionado pelo receio de ser vista como incompetente, uma vez que ainda estava em período de experiência. Gradualmente, fui informando familiares, amigos e alunos. Notei alterações na maneira como as pessoas me viam: alguns passaram a me olhar de maneira diferente e mais inclusiva, enquanto outros repetiam frases capacitistas, evidenciando como a neurodiversidade ainda é repleta de estigmas, especialmente se você é uma mulher, adulta e com um diagnóstico tardio. Nesse percurso, optei por me posicionar como autista em sala de aula, a fim de demonstrar aos estudantes neurodivergentes que também têm o direito de ocupar os espaços acadêmicos que desejarem. Tal atitude dialoga com a reflexão de Silva (2022), segundo a qual o reconhecimento da diversidade deve ser entendido como uma ação política capaz de romper estigmas historicamente produzidos.

Também em 2024, tomei a decisão de tentar, pela última vez, o processo seletivo para o mestrado. Desde 2008, quando finalizei minha primeira graduação, tinha o sonho de fazer um mestrado, mas o receio de encarar provas e entrevistas orais me deixava paralisada e sempre me sabotava. Cheguei a me candidatar em alguns programas, mas acabei desistindo ou não passei em todas as fases dos processos seletivos, o que me deixou com

ISBN: 978-85-54997-33-5

mais receios quanto à minha capacidade. Mas, em 2024, no entanto, me inscrevi informando oficialmente minha condição e pedindo ajustes. Comuniquei às professoras que estavam na banca sobre a minha dificuldade em estruturar a fala e solicitei que me interrompessem de maneira gentil caso eu me estendesse demais. Esse simples, mas fundamental gesto, foi recebido com paciência e respeito, assegurando acessibilidade na comunicação, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). O que se seguiu foi a aprovação e o começo da minha caminhada junto ao PROFEI em 2025. Mais do que uma vaga conquistada, essa aprovação representa a validação de que pessoas neurodivergentes são aptas e merecem estar nos espaços da pós-graduação stricto sensu, fortalecendo o que diz Gomes (2012) sobre as políticas afirmativas que democratizam o acesso e valorizam a diversidade como elemento enriquecedor na formação.

Tenho conseguido permanecer no programa graças a redes de apoio essenciais. A coordenadora do curso tem se mostrado uma grande referência em acolhimento, sempre me ajudando com dúvidas de forma atenta e clara. Minha orientadora também tem sido fundamental ao me dar instruções orais e escritas, respeitar meu tempo de aprendizagem e me incentivar a prosseguir com confiança. Essas ações reafirmam a perspectiva de Mantoan (2003), que argumenta que a inclusão vai além do mero acesso; ela requer uma mudança nas práticas e nas posturas que permeiam o dia a dia das interações educativas. Os colegas de classe, mesmo com relacionamentos ainda em desenvolvimento, têm sido aliados significativos. Fora do contexto acadêmico, conto com o apoio da minha mãe, do meu esposo e da minha cachorrinha, que são fontes constantes de amor e equilíbrio emocional.

No dia a dia do curso, vivi acolhimento e tensão. A disciplina *Diversidade e Inclusão* foi especialmente marcante: as professoras deixavam eu ser a primeira a apresentar nos seminários, o que diminuía minha ansiedade e enriquecia minha participação. Em contraste, algumas vezes precisei explicar minha condição mais de uma vez para conseguir ajustes simples, como instruções escritas. Essa exposição contínua pode ser cansativa e dar a impressão errada de que a pessoa está pedindo por privilégios. A falta de protocolos institucionais claros demonstra que, na pós-graduação, a inclusão ainda depende da boa vontade individual de cada docente. De acordo com Kassar e Rebelo (2018), a educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusiva no Brasil ainda é um processo fragmentado, caracterizado por conquistas pontuais, mas também por ausências estruturais que comprometem a efetividade das políticas.

Com o ingresso no mestrado, minha ansiedade intensificou-se de forma significativa e fui formalmente diagnosticado com TAG. Minha medicação de uso habitual foi ajustada. Ainda assim, em várias situações, preciso fazer uso de ansiolíticos pontuais para uma simples participação em aulas síncronas, tarefas avaliativas e apresentações devido a desregulações que acontecem. É uma experiência que foge à ansiedade típica, com sintomas físicos (em muitos casos sendo preciso o uso da bombinha) e emocionais que impactam meu desempenho e em alguns casos gera frustrações. Isso tudo mostra que ficar na escola não é só uma questão de ajustes na sala de aula para estudantes neurodivergentes, mas também de ter apoio psicológico e social constante. Para Camargo (2017), a inclusão se efetiva realmente quando se asseguram as condições necessárias para que se permaneça, uma vez que o sofrimento psíquico também pode ser decorrente das barreiras estruturais e institucionais.

Considerações finais

Minha experiência como estudante autista no PROFEI/UEMG - Unidade Ibirité tem sido maravilhosa, mas me revela meus limites e evidencia que a inclusão na pós-graduação stricto sensu vai além do simples acesso e requer, principalmente, a existência de condições efetivas para a permanência do discente. Ao longo da minha vida, ficou evidente que experiências de exclusão vividas na infância e adolescência, marcadas pelo bullying, pelas comparações familiares e pela dificuldade em estabelecer vínculos, continuam reverberando na minha vida adulta e se amplificam em contextos acadêmicos altamente competitivos e exigentes, como a pós-graduação stricto sensu.

O diagnóstico tardio permitiu ressignificar minha trajetória, transformando sofrimento e impotência em entendimento e reorganizando meu caminho formativo. Compartilhar abertamente ser autista com colegas, gestores e alunos constituiu-se como uma atitude corajosa, tanto em nível pessoal quanto como uma declaração política, enfatizando que os

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes neurodivergentes têm o direito de ser reconhecidos e valorizados em suas capacidades.

Estar no mestrado, algo que eu tanto almejava, só foi possível após inúmeras tentativas que não deram certo, mas finalmente uma banca me aceitou e se comprometeu a respeitar quem eu sou. Isso demonstra que práticas de acessibilidade comunicacional, mesmo que elementares, como o direito de ser interrompida de forma gentil, têm o potencial de tornar avaliações mais justas. A evidência da necessidade de políticas inclusivas e de ações afirmativas no ensino superior (Gomes, 2012; Brasil, 2015) não é suficiente por si só; é crucial que essas iniciativas sejam concretamente integradas à prática diária das instituições de ensino.

Já a permanência do discente, por sua vez, tem se sustentado por meio de redes humanas de apoio: a coordenadora que responde pacientemente às minhas perguntas, a orientadora que transforma as exigências acadêmicas em orientações claras e motivadoras, os colegas que dividem conhecimento e têm muita paciência em me explicarem mil vezes alguma tarefa a ser cumprida e minha família, que ampara afetivamente toda a minha vida. Esses apoios mostram, conforme Mantoan (2003), que a inclusão vai além do cumprimento legal, e se manifesta nas práticas pedagógicas e nas relações de empatia.

Ainda assim, o relato evidencia que a pós-graduação não é isenta de conflitos. O fato de eu ter que expor diversas vezes a minha condição para obter adaptações, a dificuldade em estabelecer laços duradouros e o aumento da ansiedade frente às cobranças acadêmicas mostram que as barreiras institucionais e psicossociais ainda são uma realidade. Nesse sentido, Camargo (2017) enfatiza que a inclusão só pode ser considerada autêntica quando assegura a permanência em todas as suas dimensões: pedagógica, estrutural e emocional.

Contar a minha experiência, portanto, é um ato de resistência e também de esperança. Resistência contra as barreiras que ainda limitam a plena participação de pessoas neurodivergentes na pós-graduação stricto sensu, e esperança porque a partilha dessas vivências projeta a possibilidade de transformação institucional. É nesse horizonte que espero contribuir para o fortalecimento de políticas de acessibilidade e para a sensibilização de professores, gestores e colegas quanto à importância da inclusão. Como

ISBN: 978-85-54997-33-5

lembra Benjamin (1985), narrar é dar novo sentido à própria existência, mas também abrir espaço para que outras histórias sejam reconhecidas.

Referências

Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense.

Brasil. (2015). *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)*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*(1), 1–6. https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001

Gomes, N. L. (2012). Ações afirmativas e combate ao racismo nas políticas educacionais. *Educação & Sociedade, 33*(120), 687–703. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(Número Especial), 51–68. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
Mantoan, M. T. E. (2015). *O desafio das diferenças nas escolas*. Vozes.

Silva, J. S. S. (2022). Deficiência, diversidade e diferença: Idiossincrasias e divergências conceituais. *Educação em Revista, 38*, 1–27. https://doi.org/10.35699/1982-6621.2022.36551

ISBN: 978-85-54997-33-5



A AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA- PR

Crislaine Ariele Berres Henz– UNESPAR –
crislaine.henz.unespar.t5@gmail.com
Andreia Bulaty– UNESPAR –
andreiabulat@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa em andamento, tem como objeto de estudo a avaliação na educação infantil sob a perspectiva inclusiva. O estudo parte do pressuposto de que a avaliação é um processo fundamental para acompanhar o desenvolvimento das crianças, que ainda enfrenta desafios significativos quando pensada de forma inclusiva. Para responder nossa pergunta de pesquisa: quais os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil (Infantil IV e V) para a implementação de uma avaliação alinhada à perspectiva inclusiva no município de Porto Vitória- PR? a pesquisa tem como objetivo: Analisar a compreensão de avaliação nas turmas de infantil IV e V da Rede Municipal de Ensino de Porto Vitória- PR, a fim de identificar os desafios e possibilidades para a implementação de estratégias avaliativas alinhadas à perspectiva inclusiva. Os objetivos específicos compreendem: Apresentar os fundamentos sobre avaliação na Educação Infantil; Compreender a avaliação na perspectiva inclusiva e sua articulação com as políticas públicas para a educação infantil; identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes do Infantil IV e V da Rede Municipal de Porto Vitória- PR em relação à avaliação na perspectiva inclusiva na educação infantil. Apresentar possibilidades e estratégias avaliativas na perspectiva inclusiva através da elaboração do recurso educacional interativo em formato de mural virtual. Trata-se de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados grupos focais com professores das turmas de Infantil IV e V de duas escolas municipais. As falas dos aproximadamente dez professores serão analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Até o momento, foi realizada parcialmente a revisão bibliográfica e o levantamento de estudos relacionados à temática, através da construção do estado do conhecimento, que revelaram a escassez de pesquisas que integrem simultaneamente os eixos de: avaliação, inclusão e Educação Infantil, reforçando a originalidade e relevância da investigação, tendo em vista que foi mapeado 37 investigações no período que compreende 2020 a 2025. Espera-se que os resultados contribuam para reflexão e construção de estratégias avaliativas mais equitativas e inclusivas, que respeitem as singularidades das crianças e fortaleçam a atuação docente no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Docência; Políticas Públicas Inclusivas, Políticas Públicas de Educação Infantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A avaliação educacional é um processo central para o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, contudo, ainda se observa a permanência de práticas tradicionais que privilegiam descrições padronizadas e relatórios uniformes, o que tende a desconsiderar a singularidade de cada criança. Quando associada à perspectiva inclusiva, a avaliação ganha novos contornos, tornando-se instrumento de escuta, observação e valorização das diferenças (Hoffmann, 2012 & Luckesi, 2010).

A presente investigação emerge da realidade da vivência enquanto professora da educação infantil municipal de Porto Vitória–PR, encontrando desafios cotidianos relacionados à avaliação, especialmente no que diz respeito a como realizar a avaliação na perspectiva inclusiva. Desse modo, a problemática que orienta esta pesquisa é: quais os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil (Infantil IV e V) para a implementação de uma avaliação alinhada à perspectiva inclusiva no município de Porto Vitória- PR? Cujo objetivo é analisar a compreensão de avaliação nas turmas de infantil IV e V da Rede Municipal de Ensino de Porto Vitória- PR, a fim de identificar os desafios e possibilidades para a implementação de estratégias avaliativas alinhadas à perspectiva inclusiva. A investigação apresenta originalidade, por apresentar poucas pesquisas que contemplam como descritores: a avaliação na educação infantil, assim como, a avaliação inclusiva ou a Educação Infantil inclusiva. A pesquisa se justifica pela ausência de investigações específicas sobre a avaliação inclusiva no município de Porto Vitória-PR.

O estudo é relevante para o fortalecimento de práticas avaliativas inclusivas na educação infantil, visando a reflexão, acompanhamento, planejamento pedagógico e acompanhamento do desenvolvimento integral da criança pelos pares que compõem os espaços educativos escolares. A pesquisa abrange uma discussão para (re)pensar o âmbito escolar, pois a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo ferramenta fundamental no trabalho docente.

O referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa, reúne autores que tratam a avaliação como uma prática fundamental para o acompanhamento da

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A compreensão que a avaliação está articulada às dimensões de cuidar, educar e brincar (Oliveira, 2007), respeitando a criança como sujeito histórico, social e de direitos (Brasil, 2009 & Brasil, 2018).

Esta pesquisa dialoga com Hoffmann (2001, 2010, 2012) que propõe a avaliação mediadora; com Luckesi (2010) que defende o caráter formativo e processual da avaliação; e com Mantoan (2003) que problematiza a inclusão como ruptura de paradigmas educacionais. Tais aportes sustentam a defesa de uma avaliação formativa e inclusiva, que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender os significados e desafios (Triviños, 2009) relacionados à avaliação na perspectiva inclusiva na Educação Infantil. O campo de pesquisa diz respeito a conhecer a rede municipal de educação do município de Porto Vitória- PR, tendo como sujeitos da pesquisa aproximadamente 10 professores da rede municipal de Porto Vitória–PR que atuam nas turmas de infantil IV e V na etapa final da Educação Infantil.

A coleta de dados será realizada por meio do instrumento de coleta de dados, os grupos focais, técnica utilizada para promover o diálogo coletivo e a construção de significados entre os pares (Gatti, 2005). Estão previstos dois encontros, a depender da necessidade de aprofundamento das discussões, nos quais os docentes serão convidados a relatar suas concepções, vivências, expectativas, desafios e práticas avaliativas. Os encontros serão gravados em áudio, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritos para análise.

Os dados coletados serão analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), contemplando as etapas de pré- análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Essa análise permitirá identificar categorias relacionadas às concepções de avaliação, às dificuldades enfrentadas e às estratégias inclusivas relatadas.

Como produto final, pretende-se elaborar um recurso educacional interativo em formato de mural virtual (Padlet), construído a partir dos resultados da pesquisa e validado

ISBN: 978-85-54997-33-5

com os participantes. Este material reunirá estratégias e subsídios teórico-práticos e políticos para apoiar o trabalho docente dos professores na implementação de práticas avaliativas inclusivas.

Resultados e Discussão

Até o momento, a pesquisa encontra-se na revisão bibliográfica de artigos e livros e no levantamento de estudos relacionados à temática, utilizando-se dos princípios da Metodologia do Estado de Conhecimento (Morosini, Santos & Bittencourt, 2021) realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2019 a 2024, com base nos descritores: “Avaliação Inclusiva”; “Avaliação na Educação Infantil”, “Avaliação Inclusiva na Educação Infantil”. Ao todo ao longo de 5 anos, foram localizadas 37 investigações, sendo apenas 09 com aproximação direta ao objeto desta pesquisa, das quais 8 são dissertações e 1 tese. Nenhum estudo foi identificado no município de Porto Vitória–PR, o que evidencia a originalidade e a relevância local da investigação.

O estudo de Silva (2024) intitulado “*Avaliação Escolar: suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil na EMEIEF São Salvador*” propôs-se a investigar as contribuições da avaliação como um instrumento que auxilia em novas aprendizagens, defendo a avaliação como um instrumento essencial para que seja garantido à criança seu direito de aprender e se desenvolver de forma integral e garantindo também um ambiente inclusivo e uma prática educacional que considere o sujeito em sua totalidade. Para alcançar os objetivos propostos, a autora utilizou um estudo de caso exploratório, com base bibliográfica e uma abordagem qualitativa, com a participação de seis professoras da educação infantil, que foram entrevistadas com auxílio de um roteiro semiestruturado, que tratam de informações detalhadas sobre as avaliações escolares e suas contribuições para novas aprendizagens.

O estudo de Laurindo (2024) *“Avaliação na Educação Infantil: experiências docentes vividas em uma instituição da rede municipal de ensino de Barreiras-BA*”, discute a temática da avaliação no contexto da educação infantil. A autora traz em sua pesquisa, considerações importantes sobre o conceito de avaliação e aproxima- o às práticas docentes na educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

infantil. É relevante destacar que a autora apresenta fatos históricos que marcam as mudanças que aconteceram na educação infantil e aponta o momento em que a avaliação passou a fazer parte dessa etapa da educação. Ainda, a autora apresenta os modelos de instrumentos avaliativos propostos pela rede municipal de ensino da qual, o local da pesquisa faz parte: caderno de registro; ficha de acompanhamento e relatórios, explicando cada um deles e trazendo a opinião dos participantes da pesquisa sobre como são utilizados na prática.

Cavalcante (2022) em sua tese denominada de “Inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil: relações, sentidos e práticas.”, discute a temática da inclusão na educação infantil, busca compreender como o cuidado e a educação se relacionam no trabalho com a inclusão, com objetivo de compreender as relações existentes no cotidiano coletivo de uma turma de Pré-escola que possui alunos com deficiência matriculados. Em sua análise, a autora buscou compreender de que forma a instituição de ensino é organizada para que os direitos das crianças com deficiência sejam garantidos, observando desde as questões estruturais até a forma com que a relação entre professores e auxiliares auxiliam o processo de inclusão dessas crianças.

Esses resultados parciais dialogam com os aportes teóricos de Hoffmann (2012) que defende a avaliação como mediação do processo de aprendizagem, e de Luckesi (2010) que entende a avaliação como um ato de acompanhamento e cuidado. Reforçam, ainda, a concepção de Mantoan (2003) segundo a qual a inclusão implica ruptura de paradigmas excludentes e demanda novas formas de compreender a escola e suas práticas.

Esta análise evidencia que, embora haja crescente produção sobre avaliação e inclusão de forma separada, são raras as pesquisas que integram os dois assuntos no contexto da Educação Infantil, como identificado nos estudos, no recorte temporal de 2019 a 2024. Esse dado confirma a necessidade de estudos que deem voz aos professores e proponham recursos que auxiliem suas práticas cotidianas. Portanto, a pesquisa concebe a avaliação como processo formativo, equitativo e inclusivo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O estudo em construção já deixa em evidência a escassez de pesquisas sobre o tema, destacando a tênue discussão que carece essa temática. A avaliação na perspectiva inclusiva torna- se uma aliada do trabalho docente no contexto da educação infantil, portanto avaliar a partir de princípios inclusivos é garantir o direito à aprendizagem integral de todas as crianças, aliada a tríade cuidar, brincar e educar, respeitando o ritmo de cada criança e potencializando desde os primeiros anos de vida o desenvolvimento e aprendizagem.

É fundamental o trabalho colaborativo junto aos profissionais da educação infantil, e partir da compreensão da avaliação como instrumento de escuta, observação, acompanhamento, reflexão e acolhimento das crianças, de suas particularidades e de suas vivências sociais e culturais, possibilitando práticas ancoradas nos princípios da educação para todos.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Cavalcante, F. S. Z. (2022). *Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: Relações, sentidos e práticas* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais). Universidade Federal de Minas Gerais.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro.

Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Mediação.

Hoffmann, J. (2010). *Avaliar: Respeitar primeiro, educar depois*. Mediação.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Mediação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Laurindo, A. C. dos S. R. (2024). *Avaliação na educação infantil: Experiências docentes vividas em uma instituição da rede municipal de ensino de Barreiras-BA* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste da Bahia). Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (6ª ed.). Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Morini, M., Santos, P., & Bittencourt, Z. (2021). *Estado do conhecimento: Teoria e prática*. CRV.

Oliveira, Z. R. (2007). *Educação infantil: Fundamentos e métodos* (3ª ed.). Cortez.

Oliveira, Z. R. (2012). *O trabalho do professor na educação infantil*. Biruta.

Paulilo, M. A. S. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista, 2*(2), 135–148. http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf

Salles, F., & Faria, V. (2012). *Currículo na educação infantil*. Ática.

Silva, G. P. P. (2024). *Avaliação escolar: Suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil na EMEIEF "São Salvador" – Presidente Kennedy, ES* (Dissertação de mestrado, Centro Universitário Vale do Cricaré). Centro Universitário Vale do Cricaré.

Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MATOS COSTA/SC SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Luciana Aparecida Skibinski – UNESPAR – luciana.skibinski.unespart5@gmail.com
Claudia Maria Petchak – UNESPAR - aecmari@gmail.com

Resumo

A Educação, nas últimas décadas, tem sido tema de constantes debates e reformas com o intuito de oportunizar o protagonismo dos estudantes e reconhecer a sua individualidade durante a construção de seu percurso formativo. Sabe-se que avaliação é parte intrínseca ao processo e constitui-se importante instrumento para consolidar essa educação mais inclusiva anunciada. No entanto, a avaliação praticada nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o público da Educação Especial, converge para a perspectiva inclusiva e atua enquanto garantia de direitos? Para analisar essa questão, apresentamos a pesquisa de mestrado, em andamento, cujo tema é a avaliação na perspectiva inclusiva e a contribuição do Plano Educacional Individualizado para sua efetivação. Tem como objetivo principal analisar as práticas de avaliação para o público da Educação Especial nos Anos Iniciais no município de Matos Costa / SC. Para tanto, a metodologia adotada será de cunho qualitativo tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo com aplicação de questionário aos profissionais que atuam naquela etapa de ensino. Pretende-se, com a pesquisa, contribuir na difusão da percepção da avaliação enquanto instrumento para a efetivação da educação inclusiva, bem como fomentar a elaboração do Plano Educacional Individualizado e compreendê-lo como garantia de direito no processo formativo dos estudantes público da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Processo avaliativo.

Introdução

As políticas públicas que orientam e organizam o sistema educacional brasileiro visam garantir o direito à educação e convergem para o atendimento de todos os estudantes, sem exclusão, em todos os níveis de ensino, assegurando a equidade de oportunidades para a aprendizagem. Ao mesmo tempo que constitui-se direito, a educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusiva é, também, um desafio. O cenário educacional atual aponta muitos entraves para sua a efetivação, os quais vão desde problemas de infraestrutura, número insuficiente de pessoal e de material nas escolas, lacunas encontradas na formação inicial do professor e falta de formação continuada que, por consequência, impede o acompanhamento, compreensão e adoção de concepções mais contemporâneas. Essa realidade dificulta o rompimento com práticas que não dão conta de contemplar a diversidade e multiplicidade do percurso formativo dos estudantes.

A Educação Inclusiva abraça todos os indivíduos que participam do processo de escolarização e, desse modo, considera-os em sua singularidade, tornando a trajetória individual do estudante o próprio ponto de referência. Mantoan (2003) traz a reflexão de que, a inclusão escolar, requer recriar o modelo escolar tendo como eixo o ensino para todos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial os princípios da Educação Inclusiva partem dos pressupostos que toda pessoa tem direito de acesso à educação, que toda pessoa aprende, que o processo de aprendizagem de cada um é singular, que o convívio no ambiente escolar beneficia a todos. Essa visão provoca uma mudança no enfoque dado pela educação tradicional, o que por consequência, implica uma reestruturação da educação onde a avaliação deixa de ser coadjuvante e assume o aspecto norteador no processo de ensino. Sousa (2017), destaca que “avaliar é entender como as práticas de ensino se realizam, para que a partir delas, o professor (...) repense estratégias e tome decisões capazes de possibilitar a aprendizagem de todos os sujeitos (...)”.

No entanto, apesar dos avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina, Base Nacional Comum Curricular que orientam para uma avaliação além do mensurar o sucesso ou o fracasso do estudante, a avaliação praticada no ambiente escolar, por vezes, continua arraigada a concepção tradicional. E, para o público da Educação Especial, a avaliação não tem recebido a importância que merece, acabando por ser reduzida, muitas vezes, apenas em atribuir a média ao estudante, anulando assim todo o propósito do processo.

Nessa perspectiva torna-se necessário investigar como a avaliação praticada nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o público da Educação Especial, converge para a perspectiva inclusiva e atua enquanto garantia de direitos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Sabemos que a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem e que a sua importância é indiscutível. Quando bem compreendida, a avaliação torna-se um importante instrumento para a efetivação da Educação Inclusiva, pois elenca um conjunto de atuações que fornecem indicativos para orientar a intervenção pedagógica. Desse modo, subsidia o professor a uma reflexão constante sobre a sua prática, permitindo os ajustes necessários e adequados para o sucesso do estudante no processo de aprendizagem. Acreditamos que essa concepção de avaliação (formativa) seja de fato, mais inclusiva e contribua para a construção de conhecimentos contextualizados e de aprendizagens significativas. No entanto, observamos que ainda há um longo caminho a percorrer para que essa seja a realidade vivenciada nas salas de aula do Ensino Fundamental, sobretudo para o público da Educação Especial.

Nesse contexto, apresentamos a pesquisa de mestrado em andamento, cujo tema é a avaliação na perspectiva inclusiva e a contribuição do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a sua efetivação. A pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas de avaliação para o público da Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Matos Costa /SC e, imbricado a questão norteadora refletir, também, como as avaliações de larga escala e/ou externas impactam nos processos de ensino.

Para fundamentar teoricamente nosso trabalho traremos as contribuições de autores clássicos e contemporâneos como Libâneo (1994), Luckesi (2018), Hoffman (2009), Mantoan (2003), Esteban (2024), entre outros.

Metodologia

Para este trabalho, de natureza qualitativa, utilizaremos inicialmente a pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de revisitar os documentos oficiais que tratam da Avaliação na Educação Especial (leis, diretrizes, políticas, projeto político pedagógico, entre outros) bem como da literatura existente sobre o tema na perspectiva da Educação Inclusiva. Aprofundaremos o estudo sobre a Avaliação, seus instrumentos e possibilidades para garantir o direito de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante em seu percurso formativo de modo que a avaliação deixe de ser excludente e passe a ser um instrumento

ISBN: 978-85-54997-33-5

para efetivar uma educação mais inclusiva. Nessa etapa os dados serão coletados através da revisão sistemática da literatura recente sobre o tema, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, artigos Scielo, utilizando a metodologia do estado do conhecimento segundo Morosini, Kohls dos Santos e Bittencort (bibliografia anotada e bibliografia sistematizada), análise dos documentos oficiais (leis, resoluções, normativas) municipais de Matos Costa, estaduais de Santa Catarina e nacionais que norteiam os processos de avaliação e análise do Projeto Político Pedagógico por meio de síntese reflexiva.

Adotaremos, também, uma pesquisa de campo com a coleta de dados por meio de questionário semiaberto aos professores que atuam com o público da Educação Especial no Ensino Fundamental (professores regentes, auxiliares, segundos professores e professores do Atendimento Educacional Especializado), no município de Matos Costa. O questionário visa identificar a compreensão dos professores quanto à concepção da avaliação praticada e a percepção de como as avaliações de larga escala impactam os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, as impressões quanto ao Plano Educacional Individualizado e a integração do trabalho pedagógico dos profissionais que atuam com a Educação Especial (questionário misto com perguntas abertas e fechadas para explorar aspectos mais específicos e também obter dados quantitativos) online, utilizando o Google Forms.

É intenção também, realizar entrevista semiestruturada com a orientadora pedagógica e com a diretora da Unidade Escolar. Nessa etapa os dados serão tratados segundo a análise de conteúdo de Bardin, pretendemos também, fazer uso da triangulação de dados segundo Trivinus (aplicado na comparação dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas); e finalmente, para contemplar a produção do recurso educacional, a coleta de dados ocorrerá por meio do Grupo Focal com análise temática, observando as lacunas de compreensão dos docentes durante os encontros, seguida da sistematização, síntese e organização dos dados em quadro para planejamento do conteúdo de um Padlet interativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, não temos resultados finalizados. O processo inicial já demonstra que a pesquisa possibilitará o aprofundamento teórico sobre a avaliação em uma perspectiva mais inclusiva, bem como a compreensão do Plano Educacional Individualizado enquanto instrumento para garantia de direito.

A avaliação da aprendizagem é apontada, historicamente, como uma das práticas educativas mais excludentes, portanto faz-se necessário compreendê-la e utilizá-la como aliada na construção do percurso formativo do estudante. Mas, o que é avaliação? Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara “Ação ou efeito de avaliar (-se); julgamento, apreciação, análise; valor dado por quem avalia; processo que visa a interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios” (Bechara, 2011, p.315). Neste pequeno verbete podemos inferir palavras importantes que fazem referência às concepções de avaliação que conhecemos: julgamento, análise, processo ou seja, a avaliação classificatória, a diagnóstica e a formativa. Todas servem para avaliar, mas cada qual atendendo um objetivo específico.

Ao longo do percurso histórico a avaliação sobrepujou seu caráter classificatório com o objetivo único de mensurar o conhecimento do estudante, categorizando-os em aptos ou inaptos. E essa postura foi tão reproduzida que passou a ser sinônimo do ato de avaliar a aprendizagem nas escolas. No entanto, é necessário compreender a avaliação em todos os seus aspectos.

Para Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é tarefa complexa que não se resume à aplicação de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Examinar é medir, mensurar, classificar enquanto avaliar é investigar a qualidade da ação realizada, visando a aprendizagem do estudante. A escola necessita retomar sua função social que ensina a todos e, para tanto, é imprescindível voltar a avaliar.

Hoffmann (2009) também aborda a desconstrução da avaliação enquanto sinônimo de exame, ressignificando o ato para além do transmitir – verificar – registrar, defendendo

ISBN: 978-85-54997-33-5

uma avaliação mediadora capaz de uma ação mais reflexiva por parte do professor e mais centrada no estudante.

> [...] num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (Hoffmann, 2009, p.116).

Nesta perspectiva é possível transformar a ação avaliativa em uma ação de aprendizagem também, pois o movimento de ação-reflexão-ação possibilitará futuras intervenções para a construção do percurso do estudante. Hoffmann reitera que as mudanças no campo da avaliação não se restringem às mudanças de procedimentos mas, fundamentalmente, à respeito da mudança de finalidade de tais procedimentos. A pergunta não é mais o “como” e sim o “para quê”, é trazer à discussão os princípios norteadores das práticas avaliativas efetivadas no âmbito escolar. Assim, o Plano Educacional Individualizado (PEI) mostra-se um importante instrumento a ser utilizado para o público da Educação Especial. O “para que” avaliar deixa de ser uma ação subjetiva e caminha na direção de objetivos possíveis de se alcançar. Pautado no trabalho colaborativo, o PEI envolve todos os profissionais que participam do atendimento do aluno, oportuniza ao estudante as condições necessárias para o progresso de suas aprendizagens e atua enquanto garantia de direito.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é um elemento fundamental para o processo de ensino. Ela reforça as concepções de inclusão ou não que o sistema assume no atendimento aos estudantes. Utilizá-la, enquanto instrumento para nortear o percurso, é compreender o seu caráter formativo e efetivar uma educação, de fato, inclusiva. Para tanto, é necessário analisar qual tem sido o papel que a avaliação tem assumido nas salas de aula, e como as avaliações de larga escala têm impactado e interferido na sua função. Pois, além de servir como instrumento de verificação de aprendizagem do estudante, a avaliação é também,

ISBN: 978-85-54997-33-5

segundo os PCNs (1997), um processo contínuo, sistematizado, qualitativo e redirecionador das práticas pedagógicas. Deste modo, está a serviço da construção da aprendizagem.

Refletir a avaliação na perspectiva da inclusão é necessário para atuar na garantia de direito dos estudantes, sobretudo para o público da Educação Especial, pois através dela torna-se possível identificar as necessidades educacionais de cada um e, por consequência, as decisões que precisam ser tomadas. Não se trata de facilitar o processo para um ou outro estudante, mas de promover a acessibilidade ao conhecimento para todos.

Referências

Bechara, E. (2011) *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Esteban, M. T. (2024) *Avaliação uma prática de busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. DPSA.

Hoffmann, J. (2009) *Avaliação mediadora: uma prática em construção - da pré-escola à universidade*. 4. ed., Porto Alegre, RS: Educação e Realidade.

Libâneo J. C. (1994) *Didática*. São Paulo, SP: Cortez.

Luckesi, C. C. (2018) *Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: SP: Cortez.

Luckesi, C. C. *Blog do Luckesi: avaliação em educação*. Recuperado de https://luckesi.blogspot.com/.

Mantoan. M. T. E. (2003) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo, SP: Moderna. Coleção Cotidiano Escolar.

Sousa, I. V. de. *Avaliação na Educação Inclusiva: Aproximações e distanciamentos.* In IV Congresso Paraense de Educação Especial. 18 a 20 de outubro de 2017. Recuperado de https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee.

ISBN: 978-85-54997-33-5



BRINQUEDOS EM ALTO CONTRASTE NA ESTIMULAÇÃO VISUAL DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO: EXPERIÊNCIA NO CAEDV DE UNIÃO DA VITÓRIA - PR

Verônica Maína da Silva Homczinski – Unespar -.
veronica.homczinski.unespar.t4@gmail.com.
Carlos Fernando de França Mosquera Unespar -
carlos.mosquera@unespar.edu.br.
Ana Maria de Barros Unespar
ana.barros@unespar.edu.br.

Resumo

Este trabalho apresenta pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sobre dois grupos de brinquedos — coloridos sonoros/luminosos e preto e branco em alto contraste são mais eficientes para crianças com baixa visão (BV) atendidas no Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV) da Escola Municipal Vitória Fernandes, em União da Vitória/PR. O objetivo é verificar qual dos dois grupos são mais eficientes na estimulação visual desses alunos. A temática surgiu a partir de observações realizadas pela pesquisadora em sua prática profissional ao longo dos anos, suscitando a questão: poderiam os brinquedos em preto e branco ser mais eficazes nesse processo? A pesquisa, de caráter exploratório, qualitativo e descritivo, contou com cinco participantes: três meninas e dois meninos, com idades entre nove meses e três anos, acompanhados por seus responsáveis. Estes foram entrevistados por meio de entrevista semi estruturada, que abordou os brinquedos utilizados e o conhecimento sobre os benefícios da estimulação visual. As observações foram realizadas durante os atendimentos no CAEDV, em sessões de 45 minutos, entre outubro e dezembro de 2024, totalizando aproximadamente 20 encontros. Para análise dos resultados, adotou-se a análise microgenética, considerada adequada por permitir identificar de forma detalhada as interações das crianças com os brinquedos, ainda que demande tratamento minucioso do corpus de dados coletados. Paralelo ao estudo, está em desenvolvimento um recurso educacional: um *kit* de brinquedos preto e branco e coloridos, confeccionados em crochê, contendo essências infantis, guizos e fios luminosos. Contudo, os resultados finais dependem da conclusão da análise dos dados, que subsidiará as etapas subsequentes. Justifica-se a investigação pela necessidade de estabelecer parâmetros mais claros sobre o uso de brinquedos na estimulação visual de crianças com baixa visão, contribuindo tanto para a prática docente quanto para o apoio às famílias.

Palavras-chave: Cor; recursos lúdicos; análise microgenética.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A presente pesquisa busca compreender qual dos dois grupos de brinquedos, alto contraste com estímulos sonoros/luminosos e brinquedos em alto contraste preto e branco são mais eficazes na estimulação visual de crianças de 0 a 3 anos com baixa visão (BV). Autores indicam a utilização de brinquedos com cores fortes, alto contraste, efeitos luminosos e sonoros, texturas, formas e tamanhos variados (Silva; Costa, 2011). Dessa forma, é possível auxiliar as crianças a desenvolver percepções táteis e auditivas, aguçando os sentidos, facilitando a exploração e o reconhecimento do ambiente, conforme afirma Silva e Costa (2011). A BV visão é uma condição em que há comprometimento do funcionamento visual, mesmo após tratamento e correção dos erros refracionais comuns. “Uma pessoa com BV utiliza ou é capaz de usar a visão para o planejamento ou execução de uma tarefa. Pode ser resumida como uma alteração da capacidade funcional da visão” (Lucas *et al.*, 2003, p. 77).

Durante muito tempo, os indivíduos com baixa visão foram erroneamente identificados como cegos (Veitzman, 2003). Denomina-se deficiência visual (DV) o espectro que vai da cegueira à baixa visão. Assim, a aprendizagem não depende apenas da condição sensorial do aluno, mas das adaptações pedagógicas, físicas e sociais que garantem sua participação em igualdade de oportunidades.” (UFPB/NEDESP, 2018). A cegueira pode ser congênita ou adquirida, sendo a primeira descrita como de nascença ou perda visual até os três anos de idade e a segunda, compreendendo todas as outras formas de perda de visão.

O período entre o nascimento e os primeiros anos de vida é determinante para o desenvolvimento da criança, pois corresponde ao momento em que o organismo está pronto para receber e utilizar os estímulos ambientais, reunindo condições satisfatórias para a aquisição e desenvolvimento das diferentes funções (Montilha; Nobre; Gagliardo, 2004).

A DV exige restrições ao desenvolvimento seguro e à confiança da criança no ambiente, interfere no conhecimento do próprio corpo e nas interrelações entre as coisas e as pessoas ao seu redor (Moura; Pereira; Soares, 2017). Para crianças com DV, o brincar é fundamental para despertar o interesse em explorar e conhecer o ambiente, estimulando-as a utilizar e aprimorar sua visão residual (Silva; Costa, 2011). Constatando-se resíduo visual em crianças com DV, a estimulação torna-se essencial. Além disso, Motta, Marchiore e Pinto

ISBN: 978-85-54997-33-5

(2008) acrescentam que é necessário propiciar o acesso da criança com deficiência visual a materiais e brinquedos, que favoreçam a percepção multissensorial infantil.

Schmitt e Pereira (2016), recomendam o favorecimento do brincar, de modo a estimular a criança a utilizar e aprimorar sua visão residual ao explorar e reconhecer os objetos que a rodeiam. Com essas estratégias, é possível estimular o brincar de crianças com deficiência visual no intuito de aumentar a variedade de ações motoras e a qualidade de atividades e brincadeiras (Kolehmainen *et al.*, 2011).

Os principais direitos das pessoas com DV na educação estão dispostos no Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Artigos 58 a 60 (1996). Esses artigos estabelecem que a educação deve ser inclusiva, ou seja, pessoas com deficiência (PcD) têm o direito de estudar em escolas regulares e comuns, recebendo os recursos necessários para sua plena participação nas Salas de Recurso Multifuncionais. A lei também determina que as pessoas com deficiência tenham direito ao atendimento educacional especializado, complementar à escolarização. Além disso, a escola deve oferecer apoio especializado, como professores especializados, materiais didáticos adequados e as adaptações necessárias para atender às necessidades específicas de cada aluno.

A Escola Municipal Vitória Fernandes, local da presente pesquisa, conta com o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV) desde 2001, de acordo com a Resolução 2131/01, considerando a Lei 9394/96. O objetivo do CAEDV é atender cegos e com baixa visão ou outros acometimentos visuais, como ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas. Para frequentar o atendimento no CAEDV, os pais [2]ou responsáveis deverão apresentar, na matrícula, o diagnóstico oftalmológico que comprove uma deficiência visual. Cabe ao professor

[2]Ambliopia funcional, também conhecida como "olho preguiçoso", essa redução na visão ocorre porque o cérebro não consegue processar as imagens de um dos olhos de forma adequada, devido a um problema no desenvolvimento visual durante a infância. Os sintomas de um distúrbio de refração podem incluir visão embaçada, dificuldade em focar em objetos próximos ou distantes, dor de cabeça e fadiga ocular. Doenças visuais progressivas são condições que, com o passar do tempo, levam a uma deterioração da visão, podendo resultar em perda visual significativa ou cegueira (Fortes Filho *et al.*, 2009).

ISBN: 978-85-54997-33-5

especializado realizar, no momento do ingresso, uma avaliação funcional da visão, de modo a desenvolver uma proposta pedagógica que contemple a especificidade do aluno. O professor também deve fornecer orientações para o acesso ao currículo, para o professor do ensino regular, além de encaminhamentos complementares quando necessário, conforme Instrução N° 020/2019 - SUED/SEED.

As crianças observadas nesta pesquisa foram encaminhadas pelos oftalmologistas para Estimulação Visual Precoce (EVP) no CAEDV. A EVP é uma intervenção para crianças com baixa visão (BV) e é considerada uma ação eficaz para promover resultados visuais mais consistentes no tratamento de doenças oculares (Moura, 2017). Quanto mais precoce o diagnóstico da DV e o início da estimulação, melhores serão as repercussões na eficiência visual e em todos os aspectos do desenvolvimento (Schmitt; Pereira, 2016). Bueno (2003) ressaltou que, quando a estimulação visual ocorre nos primeiros meses de vida, o desenvolvimento das crianças com BV pode alcançar padrões semelhantes às crianças videntes. Pinheiro (2021), salienta que o serviço de EVP necessita ser de caráter multiprofissional com o objetivo de desenvolver habilidades para a execução de atividades de vida diária, favorecendo o desenvolvimento global do paciente.

O problema que norteou o presente estudo é saber qual grupo de brinquedos é o mais indicado para favorecer a estimulação visual de crianças com baixa visão.

As crianças com BV enfrentam desafios únicos no desenvolvimento sensorial e cognitivo. A exploração de brinquedos, que é uma forma fundamental de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pode ser significativamente prejudicada quando esses brinquedos não são específicos para atender às suas necessidades visuais. A utilização de brinquedos com estímulos visuais, como cores vibrantes, luzes e imagens contrastantes, pode não ser tão eficaz para crianças com baixa visão, uma vez que apresentam dificuldades no processamento desses estímulos de forma diferente das crianças com visão plena (Costa, 2011).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Essa pesquisa está assentada na abordagem qualitativa, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p. 95) “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos que conforme critério de inclusão foram selecionadas crianças com baixa visão de nove meses a três anos matriculadas no CAEDV de União da Vitória. Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, emitido pelo parecer nº 7.063.199 no dia 09 de setembro de 2024, a pesquisadora manteve diálogo com os responsáveis pessoalmente na sala do CAEDV, depois marcamos para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após os responsáveis lerem e concordarem, tendo assinado os termos confirmam a participação na pesquisa. As crianças não terão seus nomes divulgados, somando cinco participantes, sendo dois meninos e três meninas acompanhados de suas respectivas mães. As observações foram realizadas durante os atendimentos no CAEDV, em sessões de 45 minutos, entre outubro e dezembro de 2024, totalizando aproximadamente 20 encontros.

Para a análise dos resultados, utilizar-se-á a análise microgenética, uma vez que a “análise microgenética permite observar o surgimento de novas formas de comportamento em seu processo de formação, revelando as funções em movimento, em vez de apenas o resultado final do desenvolvimento” (Vygotsky, 1991).

E por fim o recurso educacional apresentado caracterizar-se-á como um protótipo, sujeito a ajustes durante o desenvolvimento do presente estudo. Trata-se de um *kit* de brinquedos diferenciados: um polvo com preponderância do preto e branco, e outro colorido, nas cores azul, amarelo e vermelho, representando um coelho. Ambos combinam estímulos visuais, sonoros, olfativos e táteis, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento sensorial de maneira lúdica e segura para crianças com baixa visão.

Os brinquedos são confeccionados em crochê com fio 100% algodão, apresentando textura macia que proporciona conforto ao toque. O enchimento é leve e hipoalergênico, garantindo segurança durante o manuseio, como ao apertar ou abraçar. Algumas áreas possuem variações texturais, como pontos mais apertados e franjas, que ampliam as

ISBN: 978-85-54997-33-5

experiências táteis. Adicionalmente, os brinquedos confeccionados com fios que brilham no escuro.

Resultados e Discussão

Uma pré-análise do presente trabalho tem demonstrado que a utilização de brinquedos diferenciados, texturas variadas, sons suaves, estímulos visuais contrastantes, contribui para favorecer a exploração sensorial de crianças com baixa visão. Sobre o recurso educacional utilizando fios com brilho no escuro se destacou como uma estratégia para manter a atenção da criança em ambientes com pouca luminosidade, oferecendo estímulos intermitentes que favorecem a fixação do olhar e estimulam o uso funcional da visão residual. Os resultados apontam que a combinação de estímulos visuais, táteis, sonoros e olfativos amplia as possibilidades de aprendizagem e exploração do ambiente pelas crianças, promovendo experiências mais significativas e seguras.

Considerações finais

Até o presente momento a pesquisa tem indicado que os brinquedos com diferentes estímulos favorecem a exploração sensorial de crianças com baixa visão, possibilitando o uso mais funcional da visão residual. O desenvolver do trabalho tem mostrado que o brincar é um recurso central no processo de estimulação visual precoce, fortalecendo o desenvolvimento global e a autonomia. Conclui-se, mesmo que em caráter parcial, que os brinquedos representam uma alternativa pedagógica acessível e inclusiva. Eles oferecem segurança, despertam a curiosidade e favorecem práticas que estimulam a participação ativa das crianças em seu processo de desenvolvimento. Entretanto, a etapa da pesquisa não permite traçar considerações mais precisas, a respeito dos dois grupos de brinquedos — coloridos sonoros/luminosos e preto e branco em alto contraste, pois isto demanda a análise de dados.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Primeiramente a Deus, aos meus professores do mestrado, em especial aos meus orientadores, meus sinceros agradecimentos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Bruno, M. M. G. (2022). *O desenvolvimento da criança com deficiência visual: Da intervenção precoce à inclusão escolar*. Instituto Benjamin Constant.

Costa, M. P. R. (2011). Brinquedos adaptados na estimulação de crianças pequenas com baixa visão. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 31*(81), 496–509.

Lucas, M. B., Leal, D. B., Tavares, S. S., Barros, E. A., & Aranha, S. T. (2003). Condutas reabilitacionais em pacientes com baixa visão. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, 66*(1), 77–82. https://doi.org/10.1590/S0004-27492003000100015

Moura, L. F., Pereira, L. M. R., & Soares, M. C. (2017). Recursos de apoio pedagógico para aluno com baixa visão: Dificuldades e potencialidades. *Revista Includere, 3*(1). http://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7401

Schmitt, B. D., & Pereira, K. (2016). Frequência de ações motoras em crianças com baixa visão e visão normal ao explorar cubos com e sem estímulos visuais. *Revista Brasileira de Educação Especial, 22*(3), 399–412. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300007

Silva, S. M. M., & Costa, M. P. R. (2011). Brinquedos adaptados na estimulação de crianças pequenas com baixa visão. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 31*(81), 496–509.

ISBN: 978-85-54997-33-5



COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA E RECEPTIVA: PROPOSTA DE MATERIAL PEDAGÓGICO ACESSÍVEL PARA CRIANÇAS COM TEA

Liana Carla Araújo de Maria - UEPB –
liana.maria@aluno.uepb.edu.br
Maria do Rosario Gomes Germano Maciel- UEPB -
rosario21germano@servidor.uepb.edu.br

Resumo

O presente relato descreve a elaboração e aplicação de um material pedagógico acessível com foco na comunicação expressiva e receptiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Remígio, Paraíba. O objetivo foi favorecer o desenvolvimento das habilidades comunicativas dessas crianças, ampliando suas possibilidades de interação social, autonomia e aprendizagem, bem como promover a articulação entre professores e famílias. A metodologia incluiu a utilização de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) adaptados às necessidades individuais, por meio de atividades lúdicas e interativas, como o jogo “Escolha o que deseja”, a sequência de comandos com apoio visual, a “Rotina do dia” e o treino de cumprimentos e agradecimentos. Os resultados demonstraram que os recursos de CAA favoreceram tanto a comunicação expressiva, por meio de gestos, pictogramas e verbalizações, quanto a comunicação receptiva, por meio da compreensão de instruções e contextos. Observou-se que a participação das crianças variou conforme o interlocutor e a situação, mas o uso sistemático da CAA contribuiu para ampliar o repertório comunicativo e fortalecer interações significativas. Conclui-se que materiais pedagógicos acessíveis, associados à colaboração entre escola e família, são fundamentais para promover a inclusão, a autonomia e a efetiva aprendizagem de crianças com TEA.

Palavras-chave: Autonomia; CAA; Inclusão; Interação social.

Introdução

No município de Remígio, cidade do interior da Paraíba, a Secretaria Municipal de Educação identificou um número significativo de crianças, na faixa etária de 4 a 8 anos, que apresentam dificuldades complexas de comunicação e são atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Diante desse cenário, verificou-se a necessidade de desenvolver uma intervenção pedagógica colaborativa voltada ao trabalho com essas crianças, utilizando recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Conforme destacam Beukelman e Mirenda (2013), a CAA constitui um conjunto de estratégias, recursos e tecnologias que apoiam a comunicação de pessoas com necessidades complexas, favorecendo sua participação social e educacional.

Nesse sentido, a efetividade das ações depende do envolvimento integrado entre o professor do AEE, o docente da sala de aula regular e a família, garantindo a continuidade das práticas em diferentes contextos. Essa perspectiva corrobora as orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2004) e encontra respaldo em Pletsch e Oliveira (2013), ao enfatizarem que a parceria entre escola e família amplia as oportunidades de aprendizagem, comunicação e inclusão escolar.

O material pedagógico tem como objetivo favorecer o desenvolvimento da comunicação expressiva e receptiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam dificuldades complexas de comunicação, ampliando suas possibilidades de interação social, autonomia e aprendizagem. Além disso, busca-se estimular o uso de diferentes recursos comunicativos, promover a inclusão educacional e fortalecer a articulação entre escola e família.

Metodologia

A metodologia prevê o uso de recursos de CAA adaptados às necessidades individuais de cada criança. Para tanto, foram desenvolvidas atividades lúdicas e interativas, como jogo de “Escolha o que deseja” (pranchas de comunicação com pictogramas), atividade de sequências de comandos com apoio visual; “Rotina do dia” (com figuras que representem as etapas da aula) e o treino dos cumprimentos e agradecimentos estruturados.

Além disso, foram utilizadas estratégias para estimular a comunicação receptiva, como instruções curtas e claras, apoio visual e antecipação das atividades. O trabalho foi conduzido de forma colaborativa entre o professor da SRM/AEE, o professor da sala regular e a família, garantindo a continuidade das práticas em diferentes contextos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1 - Material Pedagógico (Sequência de Atividades)

Objetivo Específico	Atividade	Recurso /Material	Foco (Expressiva /Receptiva)	Forma de Aplicação
Estimular o uso de gestos e pictogramas para expressar necessidades	Jogo de “Escolha o que deseja” 	Prancha de comunicação com pictogramas (ARASAAC, 2025) 	Expressiva	O professor apresenta duas opções visuais e a criança escolhe apontando ou entregando o cartão.
Favorecer a compreensão de comandos simples	Sequência de comandos com apoio visual (“Guarde o lápis”, “Sente-se”) 	Cartões de instrução visual + objetos reais	Receptiva	O professor dá o comando verbal acompanhada da imagem; a criança executa a ação. 
Desenvolver a associação entre símbolos e contextos.	“Rotina do dia” – organizar figuras que representem as etapas da aula.	Quadro de rotina visual com velcro ou ímãs 	Receptiva e Expressiva	A criança ajuda a organizar a sequência das atividades, reconhecendo símbolos e verbalizando quando possível.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Objetivo Específico	Atividade	Recurso /Material	Foco (Expressiva /Receptiva)	Forma de Aplicação
Reforçar convenções sociais.	Treino de cumprimentos e agradecimentos 	Verbalização, cumprimentos e agradecimentos.	Expressiva	O professor modela e a criança repete. 

Fonte: Autora

As crianças atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) apresentam particularidades tanto na comunicação expressiva quanto na receptiva. Na dimensão expressiva, observa-se o uso restrito de palavras e frases, a presença de ecolalia, a utilização de gestos e a condução do professor pela mão até objetos ou locais desejados, além de longos períodos de silêncio durante o atendimento. Já na comunicação receptiva, nota-se que, muitas vezes, a criança não responde quando é chamada pelo nome, mas demonstra compreender a linguagem falada, os gestos, os símbolos e os contextos situacionais.

> A questão da dificuldade de interação é um sintoma da síndrome autística que vem sendo descrito na literatura desde o descobrimento dessa síndrome por Kanner, em 1947. As crianças com autismo estudadas pelo autor apresentavam falha no contato afetivo, obsessividade na manutenção da rotina e movimentos repetitivos, sendo que algumas delas não desenvolviam fala, e as que o faziam não apresentavam intenção de se comunicar. (Delfrate, 2009, p. 328).

Essas características reforçam a importância de intervenções pedagógicas que contemplem tanto a ampliação das formas de expressão quanto o fortalecimento da compreensão receptiva, de modo a favorecer a interação social, a autonomia e os processos de aprendizagem no contexto escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Com o uso do jogo “Escolha o que deseja”, observou-se que as crianças compreenderam a funcionalidade das pranchas de comunicação como recurso de apoio. Algumas utilizaram a prancha para expressar a negativa, dizendo “não” ao segurar o cartão, enquanto outras direcionaram a mão da professora até a figura desejada. Na atividade de sequência de comandos com apoio visual, a maioria dos alunos atendeu às instruções apresentadas, havendo apenas uma criança que não as executou. Nesse caso, não foi possível identificar a razão da recusa, uma vez que a criança participou de apenas um atendimento, o que impossibilitou compreender sua reação e realizar um acompanhamento contínuo de seu desenvolvimento. Já a atividade de “Rotina do dia” foi aplicada na sala de aula regular para que todas as crianças fizessem de forma colaborativa, quanto a essa atividade a docente de sala declara que o aluno, atendido na sala de Recursos Multifuncionais, sabe da rotina, mas não segue todas as sequências de atividades propostas. Compartilhando de Delfrate (2009, p. 322-323)

> Ao que parece, as possibilidades de estabelecer interação com o outro modificam-se conforme o interlocutor; ou seja, a criança com autismo participa das mesmas regras discursivas de todos os sujeitos: a depender do interlocutor e das situações interativas, participa mais ou menos dessas interações.

Essa constatação evidencia que a participação da criança com TEA não é homogênea, mas se modifica conforme o interlocutor e as situações interativas em que está inserida. Dessa forma, compreender que a interação pode variar de acordo com o contexto reforça a importância de criar ambientes pedagógicos que favoreçam múltiplas oportunidades de engajamento comunicativo, possibilitando que a criança participe de diferentes situações discursivas e amplie gradativamente seu repertório de linguagem.

Na última atividade, realizada em colaboração com a família, buscou-se reforçar o uso das “palavras mágicas” e dos cumprimentos correspondentes aos diferentes períodos do dia. Observou-se que algumas crianças verbalizaram “obrigado!”, enquanto outras expressaram agradecimento por meio de sorrisos. Em situações de despedida, algumas

ISBN: 978-85-54997-33-5

disseram “tchau!”, outras apenas gesticularam com o movimento das mãos, e houve aquelas que necessitaram de incentivo dos pais ou responsáveis, que as orientavam dizendo: “Dê tchau para a tia, dê um abraço na tia”.

Conforme Pletsch (2013, p. 149-150), “a CAA auxilia não apenas pessoas não falantes a se expressarem, mas pode e deve ser utilizada para favorecer o uso funcional da linguagem, além da ampliação e estruturação da linguagem oral e escrita.”

A elaboração e aplicação do material pedagógico acessível, com foco na comunicação expressiva e receptiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciaram que o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) favorece significativamente a interação e a inclusão escolar. As atividades propostas (como o jogo “Escolha o que deseja”, a sequência de comandos com apoio visual, a rotina do dia e o treino de cumprimentos) mostraram-se eficazes para ampliar as formas de expressão das crianças, para estimular a compreensão de diferentes contextos comunicativos e fortalecer os vínculos sociais.

A experiência pedagógica demonstrou que, ainda que a participação varie de acordo com o interlocutor e a situação (Delfrate, 2009), o uso sistemático da CAA contribui para a ampliação do repertório comunicativo e para a construção de interações mais significativas. Ademais, a colaboração entre professores e família (especialmente no treino de atividades em casa relacionadas a cumprimentos e agradecimentos) mostrou-se fundamental para assegurar a continuidade e a efetividade das práticas. Dessa forma, conclui-se que a inserção de materiais pedagógicos acessíveis no cotidiano escolar não apenas estimula a comunicação expressiva e receptiva, mas também promove a autonomia, a aprendizagem e a inclusão de crianças com TEA, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva e equitativa.

Considerações finais

A experiência demonstrou resultados positivos no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). As crianças ampliaram as formas de expressão e compreensão em

ISBN: 978-85-54997-33-5

diferentes contextos, e as atividades propostas favoreceram a interação social e a inclusão escolar.

Houve avanços significativos na autonomia e na participação nas rotinas pedagógicas. A colaboração entre professores e famílias mostrou-se essencial para garantir a continuidade das práticas, e os recursos utilizados revelaram-se adequados para apoiar tanto a comunicação expressiva quanto a receptiva.

Entretanto, permanecem desafios relacionados à variação da participação das crianças, que depende do interlocutor, da situação e das condições de acompanhamento contínuo, o que ainda limita a avaliação de alguns casos.

Faz-se necessário ampliar estratégias que assegurem maior constância e generalização das interações. O material pedagógico desenvolvido, estruturado em forma de sequência de atividades, configura-se como uma proposta oportuna para ser utilizada e adaptada por diferentes profissionais da educação em seus contextos de atuação, especialmente no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Assim, contribui-se para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e verdadeiramente voltada para todos.

Referências

ARASAAC — Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (n.d.). *ARASAAC*. https://arasaac.org/

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2004). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com transtornos globais do desenvolvimento*. MEC/SEESP.

Delfrate, C. B., Santana, A. P. O., & Massi, G. A. A. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: Um estudo de caso. *Psicologia em Estudo, 14*(2), 321–329. https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KgGQWG8cmyBMHPttr/

Pletsch, M. D., & Oliveira, I. M. de. (2013). *Inventário de habilidades escolares*. Edur.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A CONTRIBUIÇÃO DOS COLETIVOS NEGROS PARA A RESISTÊNCIA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Vanessa Santos Reis de Jesus – Udesc – vanessa.jesus.udesc.t5@gmail.com
Vera Marcia Marques Santos – Udesc - veramarquessantos@gmail.com

Resumo

Este texto, origina-se da pesquisa de mestrado, intitulada “Educação antirracista no currículo escolar nas escolas municipais de Joinville: o que revelam os documentos analisados” e abordará a atuação dos coletivos negros em Joinville/SC no contexto da educação antirracista e da inclusão social, quando verificamos se esses grupos, por meio de suas atividades visam a promover a valorização da identidade negra no combate à marginalização cultural. Investigar o impacto das práticas pedagógicas desses coletivos, considerando especialmente suas atividades culturais e ações de resistência na construção de uma educação mais inclusiva e democrática é uma maneira de percebermos se há contribuição destes coletivos na promoção da cultura Negra em um município cuja cultura eurocentrada é muito destacada. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com análise documental e bibliográfica, além da observação das ações realizadas pelos coletivos, como rodas de conversa, oficinas e projetos culturais. Espera-se, assim que essas iniciativas possam contribuir com o olhar lançado ao contexto interracial no município**,** proporcionando espaços de aprendizado e empoderamento para a população negra. A pesquisa **busca** evidenciar a importância dessas ações, reconhecendo as limitações relacionadas a escassez de apoio institucional e à resistência cultural à mudança. Espera-se que a pesquisa contribua para o aprofundamento do debate sobre a importância dos coletivos negros na promoção de processos educativos e de inclusão. Ainda que se fortaleçam como espaços de resistência, propulsores de práticas pedagógicas que desafiam a hegemonia cultural e educacional, que contemplem as especificidades da cultura e identidade Negra.

Palavras-chave: Coletivos Negros; Educação Antirracista; Inclusão Social.

Introdução

A luta contra o racismo no Brasil tem raízes históricas profundas, ligadas à colonização, à escravização e à exclusão social da população negra. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, persistiram desigualdades estruturais que ainda hoje impactam a

ISBN: 978-85-54997-33-5

vida social, econômica e educacional. Nesse cenário, a educação se tornou um espaço marcado tanto pela reprodução das desigualdades quanto pelo apagamento das identidades negras.

É nesse contexto que os coletivos negros, podem se destacar como agentes de resistência e transformação, promovendo práticas educativas baseadas na valorização da identidade, da cultura afro-brasileira e na construção de uma educação antirracista. Essa pesquisa acontece em Joinville/SC, cidade de maioria branca e com forte herança cultural germânica, ou seja, eurocentrada. E nesse contexto, grupos como o Coletivo Ashanti de Mulheres Negras, o Kênia Clube e o Movimento Negro Maria Laura (MNML) — assumem papel central na afirmação da identidade e cultura negra e no enfrentamento ao racismo estrutural.

A questão que orienta esta etapa do estudo original é: qual o impacto pedagógico das ações realizadas pelos coletivos negros para a relevância da cultura Negra, bem como na construção de uma educação antirracista e na promoção da inclusão social em Joinville? Parte-se da hipótese de que, ao fortalecer identidades e fomentar práticas pedagógicas críticas, esses grupos contribuem para mudanças estruturais nas relações raciais e para a valorização da cultura afro-brasileira. Analisar a contribuição dos coletivos negros para uma educação antirracista e inclusão social em Joinville. Especificamente, busca-se compreender suas práticas educativas, o impacto de suas ações na valorização da identidade negra e sua relação com políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003.

Espera-se que a pesquisa contribua para o aprofundamento do debate sobre a importância dos coletivos negros na educação e na inclusão social, não apenas como espaços de resistência, mas como propulsores de práticas pedagógicas que desafiam a hegemonia cultural e educacional, promovendo uma educação antirracista que contemple as especificidades da identidade negra. O estudo se justifica na medida em que pode ampliar o entendimento sobre as contribuições dos coletivos negros para a transformação da educação, a promoção da equidade racial e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A relevância dessa pesquisa visa a transformação social e o fortalecimento da cultura e identidade negra em uma sociedade que, apesar dos avanços, ainda luta contra o

ISBN: 978-85-54997-33-5

racismo estrutural e as suas artimanhas para manter privilégios e reconhecimento de tudo aquilo que está voltado à população branca.

Metodologia

O texto aqui apresentado é uma etapa da pesquisa de mestrado intitulada Educação antirracista no currículo escolar nas escolas municipais de Joinville: o que revelam os documentos analisados, que ocorre no âmbito do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI/UDESC). A pesquisa de viés qualitativo, metodologicamente adota a revisão bibliográfica e abordagem de estudos de casos, com análise crítica dos materiais de apoio que abordam a educação das relações étnico-raciais e os impactos da atuação dos coletivos negros no contexto educacional. A análise bibliográfica segue uma perspectiva teórica que se articula os estudos de autores que discutem a educação antirracista, como Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2004), Bell Hooks (2013), Sueli Carneiro (2005), dentre outros/as, cujas obras oferecem uma base sólida para compreender a relevância dos coletivos negros e as práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, a pesquisa buscará dar visibilidade às experiências locais, focando nos coletivos negros do município de Joinville/SC e suas práticas educativas, a fim de evidenciar o impacto dessas ações na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

Resultados e Discussão

Vimos que os coletivos negros podem desempenhar um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais, principalmente no campo da educação, onde as questões raciais permanecem historicamente marginalizadas. A educação, como instrumento de transformação social, tem sido constantemente atravessada pelas lutas sociais e políticas dos movimentos negros, que buscam afirmar a identidade negra e construir espaços de resistência às práticas racistas ainda presentes nas instituições educacionais. No Brasil, a marginalização das contribuições da população negra na construção da identidade nacional se reflete nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, tornando

ISBN: 978-85-54997-33-5

imprescindível a atuação dos coletivos negros como agentes de resistência e transformação (Munanga, 2004). Esses coletivos não apenas questionam as narrativas históricas oficiais, mas também constroem alternativas pedagógicas que promovem o protagonismo negro, sendo uma resposta direta ao apagamento das culturas afro-brasileiras nas escolas (Gomes, 2017).

Nesse sentido, esses coletivos têm se destacado por sua capacidade de criar espaços educativos que rompem com a lógica excludente do sistema educacional tradicional. Por meio de atividades como oficinas, rodas de conversa e projetos pedagógicos, eles promovem o protagonismo negro e incentivam a reflexão crítica sobre as relações raciais, tanto dentro quanto fora das escolas (Gomes; Lira, 2016).

A cidade de Joinville, em Santa Catarina, ilustra como o racismo estrutural e a invisibilidade histórica da população negra se manifestam no contexto local. Apesar de contar com apenas 23% de população negra, a forte valorização da cultura germânica frequentemente marginaliza expressões afro-brasileiras. Nesse cenário, coletivos como o Coletivo Ashanti de Mulheres Negras, o Kênia Clube e o Movimento Negro Maria Laura (MNML) assumem papel central na promoção da educação antirracista, no fortalecimento da identidade negra e na criação de espaços de resistência e inclusão social (Munanga, 2004; Carneiro, 2005).

O Coletivo Ashanti atua no enfrentamento do racismo e da violência contra a mulher negra, promovendo acolhimento, reflexão e empoderamento feminino, além de questionar narrativas excludentes presentes na escola e na sociedade. O Kênia Clube, fundado em 1960, consolidou-se como espaço de resistência cultural e educacional, valorizando a cultura afro-brasileira por meio de atividades artísticas, esportivas e pedagógicas, como capoeira, samba e hip hop, que contribuem para a formação de consciência crítica e identidade coletiva (Gomes, 2017). Já o MNML, criado em 2015, fortalece a organização política da população negra e promove ações culturais e educativas voltadas para a justiça racial, tendo como inspiração a trajetória de Maria Laura Eleotério Cardoso.

Dessa forma, esses coletivos vão além da mera inclusão de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar: criam espaços de aprendizagem crítica, nos quais a educação se torna prática de liberdade e transformação social (Hooks, 1994). Ao integrarem

ISBN: 978-85-54997-33-5

cultura, política e pedagogia, desafiam as narrativas hegemônicas e constroem alternativas para uma educação democrática, plural e inclusiva. Sua atuação evidencia que a educação antirracista exige ações coletivas e contínuas, capazes de combater desigualdades históricas e apontar para novas formas de justiça e equidade social.

Considerações finais

A pesquisa buscou evidenciar a relevância dos coletivos negros na construção de uma educação antirracista e inclusiva em Joinville, cidade marcada pela predominância da cultura germânica e pela marginalização histórica da população negra. Espera-se que grupos como o Coletivo Ashanti, o Kênia Clube e o Movimento Negro Maria Laura atuem como espaços de resistência e transformação social, fortalecendo a identidade negra e combatendo o racismo estrutural por meio de práticas pedagógicas e culturais.

As ações desses coletivos — como oficinas, rodas de conversa e eventos culturais, **vão** além da simples inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, constituindo estratégias de formação política e cultural que promoverão protagonismo negro e desconstruirão narrativas hegemônicas. A pesquisa confirma a hipótese de que tais movimentos desempenham papel essencial na democratização da educação e na promoção da justiça social.

Entretanto, a análise se restringiu ao contexto de Joinville, na busca dos achados, e ainda não explorou o impacto direto das práticas no cotidiano escolar e na formação docente. Pesquisas futuras poderão ampliar o escopo para outras regiões, investigar a relação com políticas públicas — em especial a Lei nº 10.639/2003 — e analisar os efeitos de longo prazo dessas iniciativas. Dessa forma, reforçar-se-á a importância da continuidade e expansão dos estudos, consolidando os coletivos negros como atores fundamentais na construção de uma educação antirracista e de uma sociedade mais justa e plural.

Agradecimentos

Agradeço aos coletivos negros e ao PROFEI/UDESC pela oportunidade de trazer temática tão relevante e necessária socialmente no escopo da inclusão.



Referências

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). Universidade de São Paulo.

Gomes, N. L. (2007). Educação para a igualdade racial: Avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 49–64.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (A. Rezende, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994)

Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Vozes.

Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Flávia Eduarda Pessoa Ribeiro – UEM – ra115762@uem.br
Leonardo Pires de Sousa – UEM – ra129081@uem.br
Magda Ribeiro de França Barbosa – barbosa.magda@escola.pr.gov.br
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM – garalencar@uem.br

Resumo

O presente relato tem como eixo central uma das instrumentalizações notórias da Educação Especial, que se denomina: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O nosso objetivo é refletir sobre SRM, enquanto espaço que potencializa o desenvolvimento dos alunos público da educação especial, mais especificamente a alfabetização, e como objetivo específico o impacto desse espaço na formação inicial docente. O relato se ampara nas vivências efetivadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto: “Alfabetização, Núcleo Educação Especial”, realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM. O programa nos permite fazer imersão na SRM, para formação junto a professora supervisora que atua na sala, uma vez por semana, e na Universidade para formação coletiva junto a coordenadora de área. Dos 12 alunos atendidos semanalmente, em suas diferentes especificidades, nos concentramos em uma aluna, de 8 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Nossas observações para a sintetização deste relato foram amparadas por meio de registros formalizados por relatórios de cada encontro, especificando os aspectos a serem observados nos alunos, como: leitura e escrita, produção textual, linguagem, comportamentos, raciocínio lógico, percepção, coordenação motora, entre outros. Neste relato enfatizamos os aspectos relacionados ao processo de alfabetização. No início das observações, por meio de sondagem, foi constatado que a aluna A encontrava-se no nível conceitual linguístico “silábico com valor sonoro” convencional. Ao final das observações a aluna havia avançado significativamente quanto à apropriação do sistema de escrita alfabético, conseguia ler palavras com sílabas simples. Ao término do primeiro semestre encontrava-se no nível alfabético não ortográfico. Por fim, concluímos que a sala de recurso multifuncionais contribui para garantir um ensino justo para os alunos que precisam de atendimento especializado. Enfatizando o processo de construção para uma educação que promova equidade em contexto escolar e sociedade.

Palavras-chave: alfabetização; inclusão; transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH);

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

O público da educação especial durante a história da humanidade, tem sofrido diversas formas de ações diante de suas condições, sejam elas de discriminação, exclusão total ou pequenos passos para uma inclusão igualitária, mas, sempre tecendo um limiar de sua aceitação, sofrendo por limitações impostas pelos sujeitos sociais diante de suas características que não se enquadram dentro de padrões produzidos culturalmente pela classe dominante. Ao refletirmos sobre os mecanismos escolares de condições de acesso ao desenvolvimento educacional deste público, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), se encontra como uma alternativa de inclusão para viabilização de suas potencialidades e desdobramento de habilidades/conhecimentos não atendidos na classe regular.

Assim sendo, o objetivo é refletir sobre SRM, enquanto espaço que potencializa o desenvolvimento dos alunos público da educação especial, mais especificamente a alfabetização, e como objetivo específico o impacto desse espaço na formação inicial docente.

Como já mencionado anteriormente, as pessoas que não se encaixam em padrões normocêntricos, ficam à margem da sociedade, tendo direitos básicos da vida cotidiana negados, como: saúde, educação, emprego, relações sociais, autoestima e etc. Historicamente, diversos grupos têm sofrido violência e exclusão, incluindo mulheres, pessoas negras, indígenas, a comunidade LGBTQIA+ e pessoas com deficiência ou transtornos. Na esfera educacional, o público da educação especial caminhou da total exclusão até o atual processo de inclusão, o que evidencia a necessidade de políticas públicas na garantia de direitos (Simionato, 2012).

Portanto, no que diz respeito à educação, ao direito negado e/ou disfarçado de um forte fator assistencialista para este público, a partir da década de 1970, inicia-se um processo de maior preocupação institucional, surgindo movimentos de nível global, marcando historicamente o processo de luta por direitos de pessoas com necessidades especiais (Simionato, 2012). A partir desse advento pressões sociais demandaram ações efetivas do Estado para melhorias de vida, e este mecanismo também se instalou nas políticas educacionais no Brasil, e gradativamente leis que amparam adequações na

ISBN: 978-85-54997-33-5

educação especial, começaram a ser criadas como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008 e o decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015.dentre outras.

É importante começarmos pela Constituição Federal de 1988, pois representou um marco fundamental, ao prever, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, assegurando o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Esse princípio foi consolidado, anos mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que estabeleceu a educação especial como uma modalidade no âmbito escolar "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores[3] de necessidades especiais" (Brasil, 1996). Posteriormente temos a Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008 e o decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015.

O AEE se regulariza como um apoio educacional que promova atividades complementares ou suplementares às salas regulares, não as substituindo em si, tendo-las que estarem de acordo com o projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), seu atendimento é consagrado para o público da educação especial, sendo: pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (INEP, 2025). Seu atendimento deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM´s) ou centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados.

No Estado do Paraná, a resolução 3979/2022 - GS/SEED dispõe sobre o serviço do AEE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e define, no artigo 3º, como público da Educação Especial e elegíveis ao serviço do AEE os estudantes com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos

[3] Atualmente o termo não se aplica, foi mantido por ser uma citação direta. O correto é educandos “com” necessidades especiais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Funcionais Específicos, incluindo estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (2022, p.2).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporciona o atendimento às especificidades dos estudantes público da educação especial, objetiva a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização e à aprendizagem e oportunize a promoção de potencialidades. Ações que no ensino regular se tornam de difícil prática ou inata. Salientamos a importância da implementação desta política educacional, que por meio de nossas experiências da SRM, podemos observar seu desempenho no trabalho pedagógico exercido aos alunos, evidenciando assim, o trilhar de uma inclusão no contexto escolar.

Metodologia

O presente relato de experiência se ampara em vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto: “Alfabetização, Núcleo Educação Especial”. O programa nos permite fazer imersão na SRM, junto a professora supervisora que atua na sala, uma vez por semana. A formação ocorre em duas frentes: formação coletiva - professora coordenadora de área da universidade, professora supervisora da SRM e 24 pibidianos, nas dependências da universidade, uma vez por semana, aos sábados; e imersão em SRM uma vez na semana, em duplas, sob a orientação da professora supervisora. Dos 12 alunos atendidos semanalmente, em suas diferentes especificidades

Neste relato nos concentramos em refletir sobre o desempenho de uma aluna, de 8 anos de idade, matriculada no 3º ano do 1º ciclo, aqui denominada ~~de~~ “aluna A”, diagnosticada com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- 5 (DSM-5), o transtorno se caracteriza como:

> [...] transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (APA, 2022, p.73).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A aluna em evidência, estava matriculada na SRM a qual frequentava quatro vezes por semana de terça a sexta-feira, com tempo estimado de atendimento de duas horas. Durante o período de cinco meses realizamos a observação participativa uma vez na semana, foi possível realizar o levantamento das necessidades de aprendizagem da aluna e acompanhar o seu constante progresso durante o decorrer dos encontros. Nossas observações para a sintetização deste relato foram amparadas por meio de registros formalizados por relatórios de cada encontro, especificando os aspectos a serem observados nos alunos, como: leitura e escrita, produção textual, linguagem, comportamentos, raciocínio lógico, percepção, coordenação motora, entre outros. Neste relato enfatizamos os aspectos relacionados ao processo de alfabetização.

Resultados e Discussão

No início das observações por meio de sondagem diagnóstica de escrita foi constatado que a “aluna A" se expressava oralmente de maneira objetiva e com tom de voz baixo se fazendo compreender, geralmente a partir de questionamentos realizados pela docente da sala de recursos e pibidianos. Apresentava sequência lógica e organização de ideias ao transmitir recados, contar fatos ou recontar com suas palavras o que ouviu. Nomeava e relacionava objetos do cotidiano e sua função. Descrevia e interpretava imagens e expressões faciais. Por outro lado, apresentava dificuldades em elaborar orações simples com lógica para o entendimento de quem ouvia, conseguia apenas por meio de mediação. Em repertório de alfabetização, encontrava-se no nível conceitual linguístico “silábico com valor sonoro” convencional, pois de acordo com Soares, 2023, esse período se evidencia quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra.

Identificamos, assim, que no início das observações a aluna não reconhecia e não relacionava fonemas e grafemas, sendo incapaz de relacionar as letras adequadas aos sons, inventando uma escrita. Importante destacar que ela possuía um curto repertório lexical, tendo dificuldade para nomear: objetos, alimentos e profissões, já em outras requisições cognitivas, apresentavam dificuldade em elaborar novas regras para brincadeiras, dar

ISBN: 978-85-54997-33-5

continuidade a histórias, criar características e lugares para personagens, criar situações coerentes.

Podemos observar que, possuía dificuldade na memória auditiva e visual, como guardar e recuperar diferentes tipos de informação visual, podendo-se ser evidenciada por meio de atividades realizadas na SRM (jogos de memória, lince, 7 erros, mudança de objetos da sala, em imagens). Dificuldade para seguir instruções até o fim, para memorizar palavras, frases, versos, cantigas, trava-línguas, adivinhas. Ao realizar uma atividade precisava de mediação e um comando a cada vez.

Quanto à atenção sustentada apresentava dificuldade em manter a atenção, esquecendo o comando da atividade, precisava de atendimento individualizado e um maior período para realizar as atividades propostas. Velocidade do processamento, concentração, estratégia e planejamento aquém do esperado para sua idade cronológica.

No que se refere aos aspectos sociais e afetivos demonstrava insegurança para expor ideias, dar opiniões. Quando incentivada e elogiada apresentava melhoras em seu desempenho pedagógico ou desafios que lhe eram propostos (coordenação motora fina, expressão oral, atividades acadêmicas de um modo geral). Demonstrava dificuldade em fazer amizades, pouco interagia com os demais colegas. Apresentava dificuldade na apropriação de conceitos matemáticos, não reconhecia numerais maiores que 10, nem as operações básicas fundamentais de adição e subtração simples.

Ao final das observações e à medida que a professora da SRM mediava as atividades, a aluna já havia avançado significativamente quanto à apropriação do sistema de escrita alfabético, conseguindo ler palavras com sílabas simples. Com as intervenções pedagógicas focadas, ela avançou na fluência de leitura, passou a ler pequenos textos de forma silabada. Aqui destacamos que tanto a mediação do professor quanto dos pibidianos, bem como a utilização de recursos visuais e auditivos, foram fundamentais nesse processo. Um dos resultados mais importantes, que indicou um salto qualitativo significativo, foi o início do reconhecimento e da leitura de palavras não canônicas.

Posteriormente, as intervenções pedagógicas se centraram no apoio para desenvolver a agilidade na leitura e aprofundar a compreensão da estrutura das palavras e

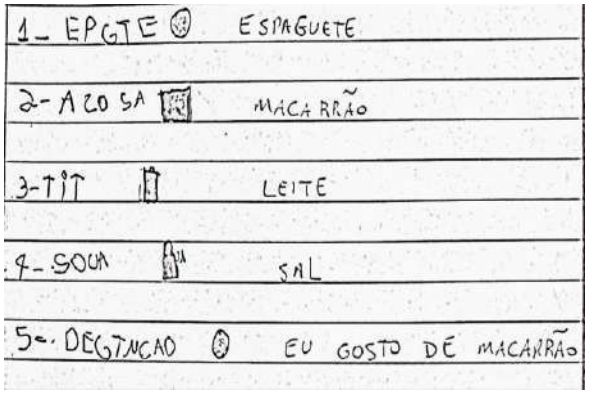
ISBN: 978-85-54997-33-5

leitura de textos. Ao término do primeiro semestre encontrava-se no nível alfabético não ortográfico, melhorando seu repertório e socialização com os colegas e professores.

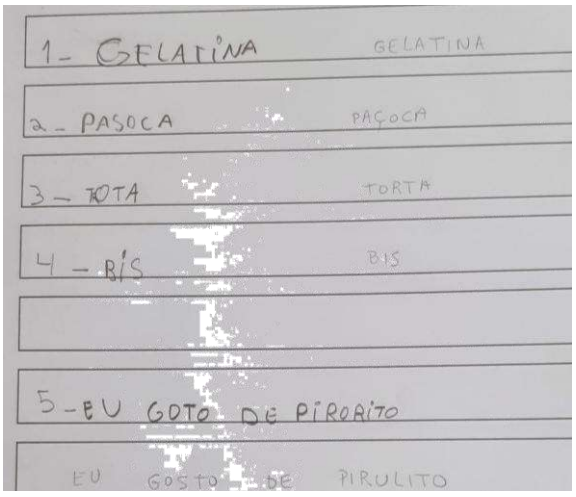
Para apropriar-se do processo da alfabetização e deter a escrita alfabética, conforme afirmado por Soares (2023), a criança precisa compreender que palavras são cadeias sonoras independentes do seu significado, que podem ser fragmentadas em unidades menores é importante também identificar que as pequenas unidades sonoras são representadas por letras, só após essas relações a criança será capaz de apropriar-se da escrita alfabética, compreendendo que o sistema representa os significantes e não significados.

Para alcançarmos essas habilidades precursoras da alfabetização foram desenvolvidas atividades com o enfoque na relação fonema e grafema, explorando o desenvo consciência fonológica, também foi feita a imersão da aluna na cultura escrita e letrada por meio de histórias infantis e gêneros textuais e a partir deles explorado o processo da leitura e escrita. A apropriação do sistema de escrita, ocorrida no primeiro semestre, pode ser visualizada nas imagens 1 e 2.

Imagens 1 e 2: Sondagem de escrita: início e final de semestre letivo



Sondagem 25/02/202



Sondagem 19/09/2025

Fonte: Elaborado pelos autores.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Durante as observações na sala de recurso multifuncionais, ficou evidente como um trabalho intencional, voltado para as dificuldades específicas de cada criança e suas respectivas potencialidades, faz diferença no aprendizado especialmente na leitura e escrita. Foi possível constatar que crianças que mostravam resistência em interagir com os colegas ou em participar das atividades nas salas regulares, se comportavam de maneira bem diferente na SRM. A dinâmica da SRM associada a um planejamento sistematizado e intencional para atender as necessidades da aluna culminaram com um comportamento, por parte dela, de mais interesse e participativo em todas as propostas.

Considerações finais

A imersão no contexto da SRM proporcionou a nós, pibidianos, uma vivência prática e formativa muito fortuita, o que normalmente não teríamos condições de vivenciar por meio apenas do curso de graduação em Pedagogia. Foi possível darmos materialidade a dois conhecimentos de suma importância na atuação docente, os aspectos referentes à alfabetização e o olhar sensível para com as reais necessidades dos alunos que destoam do padrão normocêntrico.

A sala de recurso multifuncionais contribui para garantir um ensino mais justo para os alunos que precisam de um atendimento especializado. É nesse espaço que eles recebem uma atenção mais completa, trabalhando as habilidades da área acadêmica, precursoras da alfabetização, como o letramento e as noções matemáticas e relacionadas às áreas do desenvolvimento. Dessa forma, com essas bases bem desenvolvidas, cunhada em uma teoria de educação, os alunos conseguem avançar na alfabetização e no seu desenvolvimento como um todo, respeitando o ritmo e as capacidades de cada um. Concluímos assim, que essa vivência nos possibilitou desmistificarmos não só os aspectos da alfabetização como os aspectos referentes às potencialidades e não limitações que os alunos apresentam. A escola não é aquela que idealizamos, nem mesmo os alunos, mas é a escola e alunos que temos e enquanto futuros professores pedagogos temos ofertar, da melhor forma possível, uma educação de qualidade sem exceção, uma educação que

ISBN: 978-85-54997-33-5

respeite as especificidades e contribua para o desenvolvimento multifatorial dos alunos de inclusão, para a equidade em contexto escolar e sociedade.

Referências

APA, Associação Psiquiátrica Americana. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed., texto rev. pp. 73).

Brasil. (1988, 05 de outubro). Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 14 de set. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2025, 29 de maio). *O que é o atendimento educacional especializado (AEE)? Perguntas frequentes.* Inep. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento . Acesso em: 14 de set. 2025.

Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso: 14 de set. 2025.

Paraná. (2022) Resolução n.º 3.979/2022 - GS/SEED - Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/legislacao Acesso em 20/09/2025.

Simionato, S. E. W. (2012). *Uma Reflexão Sobre a Educação Especial na Trajetória da Universidade Brasil.* In: Ribeiro, M. J. L. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. (pp. 31-44). Maringá, PR. EDUEM.

Soares, M. (2023). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (Vol. 1, 1 ed., pp.15-105). São Paulo: Brasil, Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DE ALUNOS EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS

Clarissa Marcelha de Lima Pelincer –UNESPAR –
clarissa.pelincer.unespar.t5@gmail.com
Cleudet de Assis Scherer – UNESPAR –
cleudet.scherer@unespar.edu.br

Resumo

A presente pesquisa, em andamento, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, tem por objetivo investigar a importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, enfocando como essas práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos em salas de aula inclusivas. A metodologia da pesquisa a ser utilizada será qualitativa, na qual far-se-á uma revisão bibliográfica e documental sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e o papel dos jogos e brincadeiras na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa de campo envolverá a aplicação de um questionário semiestruturado, que será aplicado de forma presencial à docentes do ensino fundamental da Escola Municipal Cívico Militar Monteiro Lobato de Goioerê. Pretende-se como produto final da pesquisa, produzir um e-book teórico-prático sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas inclusivas. Espera-se que a pesquisa permita contribuir para a ampliação do conhecimento dos docentes sobre a importância da utilização de práticas lúdicas no trabalho pedagógico inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Jogos e Brincadeiras; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Ao longo de toda experiência profissional atuando no Ensino Fundamental e mais recentemente como professora de Sala de Recurso Multifuncionais, constatou-se a grande valia de métodos lúdicos e interativos, que não só promovem a aprendizagem, mas também propiciam o engajamento e a socialização. Fundamentada na premissa vigotskiana de que os seres humanos são sociais por natureza e que o desenvolvimento individual depende da relação com o outro, a pesquisa motiva-se pela busca de novos conhecimentos na área da

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educação Inclusiva, ao acreditar no potencial dos jogos e brincadeiras como ferramentas transformadoras da aprendizagem.

Tendo em vista, a infância como período de referência para a pesquisa, entende-se que esta é uma fase essencial, uma vez que, é enriquecida por experiências lúdicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras emergem como ferramentas potentes, não apenas como fonte de diversão, mas como promotores da inclusão e do efetivo aprendizado. Como afirma Vygotsky (2007), que é por meio do jogo que a criança desenvolve o pensamento, a linguagem e a capacidade de abstração, além de desenvolver outras potencialidades importantes, tais como: o respeito às regras e a convivência em grupo.

Diante do desafio constante da inclusão de crianças com diferentes deficiências e contextos sociais nas instituições educacionais, as atividades lúdicas se configuram como um meio eficaz para criar um ambiente, no qual, todos os alunos conseguem participar ativamente, independente de suas limitações ou diferenças, ao favorecer a interação social, empatia, respeito e compreensão mútua. Nesse contexto, os jogos adaptados podem ser estratégias que permitem integrar crianças com necessidades especificas, e, assim, contribuir para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva.

Além disso, a aprendizagem lúdica se mostra uma ferramenta eficaz para estimular a curiosidade e a motivação dos alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e atrativo. Por meio de atividades lúdicas, as crianças podem explorar conceitos acadêmicos de maneira prática ao mobilizar funções psíquicas essenciais tais como: raciocínio lógico, resolução de problemas e também, habilidades socioemocionais por intermédio do trabalho em equipe, capacidades essas, que contribuirão para a melhoria do desempenho escolar bem como, para a formação de sujeitos críticos e participativos. A relevância deste estudo se acentua ao considerar a urgente necessidade de promover ambientes educacionais acolhedores e estimulantes, e, assim, preparar as novas gerações para lidar com a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, esta pesquisa busca não apenas evidenciar a importância dos jogos e brincadeiras no contexto escolar, mas também oferecer subsídios teóricos e práticos para que educadores possam implementar

ISBN: 978-85-54997-33-5

abordagens lúdicas em suas rotinas, impactando positivamente os ambientes escolares e assim, promover uma educação mais inclusiva e expressiva para todas as crianças.

Metodologia

A pesquisa está em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, na linha de pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A temática surgiu a partir do interesse da pesquisadora em buscar novos conhecimentos, por meio de cursos específicos na área de Educação Inclusiva, assim como a troca de experiências com um grupo de professores do município, que também atuam em Sala de Recurso Multifuncional, e sobretudo acreditar que os jogos e brincadeiras são ferramentas poderosas que podem revolucionar a forma como se aprende.

A pesquisa realizar-se-á a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de campo. Conforme destaca Gil (2002), a pesquisa qualitativa busca aprofundar-se em um fenômeno específico, explorando os dados para entender os processos em vez de apenas quantificá-los. Essa abordagem baseia-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente nas contribuições de Vygotsky (2007), que entende que a mediação entre a interação social e os elementos culturais são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano e do aprendizado. A abordagem qualitativa permite entender a influência de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas inclusivas ao considerar as percepções dos educadores sobre práticas lúdicas inclusivas, tornando-se apropriada para analisar práticas pedagógicas e argumentar a respeito de sua eficácia.

No primeiro momento, realizar-se-á uma revisão bibliográfica e documental abrangente da literatura existente sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, o papel dos jogos na aprendizagem e metodologias lúdicas. Essa revisão contribuirá para fundamentar teoricamente a pesquisa e identificar lacunas no conhecimento. Serão utilizados bases de dados como Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizando pesquisas mais recentes, publicadas a partir de

ISBN: 978-85-54997-33-5

2018, embora textos com referência anterior possam ser utilizados quando apontarem fundamentos relevantes. Para identificar nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural como ocorre o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores em crianças em idade escolar, realizar-se-á uma análise delimitada sobre o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e implicações de jogos e brincadeiras para o ensino, a aprendizagem e a defectologia. Realizar-se-á essa análise por meio de um estudo teórico-bibliográfico, a partir das categorias de ensino, aprendizagem e defectologia para a Teoria Histórico-Cultural.

No segundo momento, far-se-á uma organização por grupos temáticos relacionados aos principais conceitos elencados para pesquisa, identificando práticas pedagógicas de utilização de jogos e de brincadeiras em salas de aulas inclusivas, a partir de uma pesquisa descritiva com base em artigos, teses e dissertações.

Na sequência aplicar-se-á uma pesquisa de campo por intermédio de um questionário semiestruturado, disposto de forma presencial, à aproximadamente 35 professores do ensino fundamental da Escola Municipal Cívico Militar Monteiro Lobato no município de Goioerê. Os instrumentos de coleta serão compostos por perguntas fechadas, distribuídas em formulário impresso, abordando formação acadêmica, práticas pedagógicas, formação docente, desafios encontrados, apoio pedagógico e educação inclusiva. Esperamos que, com as informações obtidas no questionário será possível estruturar as análises e percepções de educadores sobre práticas lúdicas no ensino e aprendizagem em salas de aulas inclusivas.

A conclusão e produto final da pesquisa consistirá em produzir um e-book sobre a influência de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas inclusivas. A elaboração do e-book contará com fundamentação teórica, estudos teórico-metodológicos com caracterização de jogos e brincadeiras para o ensino e aprendizagem em salas de aulas inclusivas, bem como a utilização de software para produção de e-book com textos, imagens, figuras, gráficos e outros recursos que contribuam com a compreensão sobre a temática de estudo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Ao pesquisar no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível constatar que foram realizados nos últimos cinco anos pesquisas com o tema jogos e brincadeiras e sua relação com a aprendizagem num ambiente inclusivo, podendo destacar as principais: Costa (2020), Oliveira (2022) e Volpato (2023).

Entretanto, a maioria das publicações foram realizadas sempre relacionando atividades lúdicas a uma área específica da Educação Especial, e a singularidade desse trabalho está em analisar a importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais dentro da perspectiva da educação inclusiva, com vistas a compreender como essas práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, a partir das categorias de ensino, aprendizagem e defectologia para a Teoria Histórico-Cultural.

Inicialmente faz-se necessário entender que:

> A educação especial, modalidade de ensino, é compreendida como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Ministério da Educação, 2007, p.1)

E que no trabalho em sala de aula, a compreensão do novo fazer pedagógico:

> [...] permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, recnhecer e construir a sua própria cultura. (Ministério da Educação, 2001, p.18-19)

De acordo com o que propõe Kishimoto (2003, p. 135), “a utilização do jogo potencializa a exploração e a apropriação do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. Ainda sobre a parte lúdica, Costa afirma que “a ludicidade em sala de aula gera aprendizado, pois ao mesmo tempo em que a criança brinca e se diverte, ela

ISBN: 978-85-54997-33-5

está criando vínculos afetivos e ao aprender a repartir, conviver, resolver problemas, refletir sobre situações e criar estratégias dentro de sua brincadeira.” (Costa, 2020, p.29).

Nesse sentido, Kishimoto (1993) apud Costa (2020), ressalta que:

> Brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade (Kishimoto, 1993, p.110)

Assim, a brincadeira pode ser mais que somente uma ação, como explica Volpato (2023). Nesse contexto, quando os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar, poderão produzir desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores, em razão de incentivar a imaginação e a criatividade, novas amizades, enfim, estar em um lugar agradável e seguro, fazendo com que aprender seja interessante e que todos sintam-se num ambiente familiar.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras, não apenas auxiliam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também promovem a inclusão ao adaptar-se às necessidades individuais das crianças e proporcionar um ambiente rico em estímulos e aprendizado. Assim, ao se falar em inclusão no ambiente escolar, intenciona-se proporcionar ao aluno a oportunidade de ser incluído, compreendido e participar de todo o processo que o sistema educacional oferece.

Nesse contexto, levantamos a hipótese de que a integração sistemática de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de salas de aulas inclusivas, contribui significativamente para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, e esse processo é mediado pela estimulação da imaginação, pelo fortalecimento das relações interpessoais e pela percepção de um ambiente de aprendizado seguro, acolhedor e inclusivo. Ao considerar esses fatores, espera-se, que a elaboração de um e-book teórico-prático sobre a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores, com base na Teoria Histórico-Cultural, poderá contribuir para ampliar o conhecimento dos docentes, em especial, dos que atuam em salas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações Finais

A pesquisa encontra-se em fase de levandamento bibliográfico e documental, por meio de leituras em documentos e artigos científicos que tratam sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, com foco, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também nos estudos sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Pretende-se com essa pesquisa, enriquecer o conhecimento acadêmico sobre a importância de jogos e brincadeiras na educação inclusiva e sugerir novas abordagens teórico-pedagógicas que os professores poderão implementar em sala de aulas inclusivas. Espera-se que a pesquisa permita contribuir para a ampliação do conhecimento dos docentes sobre a importância da utilização de práticas lúdicas no trabalho pedagógico inclusivo.

Agradecimentos

Meu agradecimento ao PROFEI pela oportunidade de me especializar com excelência na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao Pai Celestial minha gratidão pela saúde e por ser minha fortaleza nas horas difíceis. Agradeço imensamente a minha família pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos em que preciso me dedicar aos estudos, pela paciência e pela confiança depositada em mim desde o começo. Meus agradecimentos também aos colegas de trabalho que sempre me incetivaram nessa caminhada. E é claro meu especial agradecimento à minha orientadora Profª Drª Cleudet de Assis Scherer por sua paciência, suas palavras doces em meio às situações adversas e principalmente por seu modo leve de conduzir nossos momentos de orientação sendo uma fonte de inspiração.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Costa, V.M.R. da. (2020). *Brincadeiras de rua como estratégia para o atendimento educacional especializado* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório UFF Institucional. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/discover?query=COSTA%2C+V.M.R.+da.+%282020%29.+Brincadeiras+de+rua+como+estrat%C3%A9gia+para+o+atendimento+educacional+especializado+%28Disserta%C3%A7%C3%A3o+de+mestrado+profissional+n%C3%A3o+publicada%29&query Acesso em: 28/06/2025.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* - 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em: 04/02/2025

Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed.).São Paulo, SP. Cortez.

Ministério da Educação (2021). *Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação* Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2001 Acesso em 26/06/2025.

Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/linha-do-tempo Acesso em 26/06/2025.

Oliveira, A. S. (2022). *Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.* 180 f. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2022. *PDF*

Silva, L. V. B. da *et al.* (maio,2017). Características qualitativas da pesquisa científica: uma visão para pesquisas qualitativas e quantitativas. *Id on Line Rev. Psic., Vol. 11 N. 35*. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/590/1068 Acesso em:19/02/2025

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, SP. Martins Fontes.

Volpato, R. K. A. C. (2023). *As relações do jogo de regra e da brincadeira com o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5776 Acesso em: 28/06/2025.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CULTURA *MAKER* E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

Keli Casagrande – Unespar - kelicasagrande@hotmail.com
Leociléa Aparecida Vieira – Unespar – leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

Este relato apresenta uma experiência desenvolvida na Sala de Recursos de Aprendizagem da rede municipal de Curitiba, com estudantes de 7 a 15 anos, matriculados no Atendimento Educacional Especializado, cujo objetivo foi favorecer a compreensão e resolução de situações-problema por meio de estações de aprendizagem, ancoradas na cultura *maker* e nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. A experiência buscou superar uma dificuldade recorrente dos estudantes: a interpretação de situações-problema da área da Matemática. As atividades incluíram a criação de cenas com objetos concretos, sua transformação em problemas narrativos e variações, como o teatro dos problemas e a caixa surpresa. Em seguida, os estudantes registraram as produções em jogos digitais no *Wordwall* e em um baralho físico, que posteriormente foram explorados pelos próprios colegas. Os resultados evidenciaram que o uso de materiais concretos, aliado à mediação docente, favoreceu a interpretação, a escolha da operação correta e a resolução coletiva dos problemas. Além dos avanços cognitivos, observaram-se também ganhos socioemocionais, como maior engajamento, colaboração, autoestima e autonomia. A proposta mostrou que a integração do Desenho Universal para Aprendizagem e da cultura *maker* potencializa práticas pedagógicas inclusivas, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Estações de aprendizagem; Matemática *maker*; Sala de recursos de aprendizagem.

Introdução

A dificuldade de interpretar e resolver situações-problema da área da Matemática é um obstáculo recorrente no processo de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I, especialmente aqueles atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitos apresentam dificuldades em identificar a operação matemática adequada, o que compromete sua autonomia e o avanço em conteúdos mais complexos.

Na área da Matemática, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 1998) defende que o ensino de um conteúdo deve partir da apresentação de um problema e não

ISBN: 978-85-54997-33-5

apenas de sua definição formal. Nesse sentido, cabe ao professor conectar as estratégias elaboradas pelos estudantes ao novo conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa (Proença, 2018). Ainda de acordo com o autor, esse processo envolve diretamente o engajamento cognitivo dos alunos e pode ser compreendido em quatro etapas fundamentais: representação, planejamento, execução e monitoramento.

Estudos apontam, entretanto, que essas etapas ainda constituem desafios. Proença et al. (2022) identificaram que estudantes da Educação Básica apresentam dificuldades em todas as fases da resolução de problemas, sendo a maior parte concentrada na representação, ou seja, na interpretação e organização das informações iniciais. Essa constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão, a contextualização e a escolha adequada das estratégias de resolução.

Complementarmente, pesquisas como as de Sousa e Mendes (2017) evidenciam a importância do papel do professor no estímulo ao questionamento, conduzindo os estudantes a refletirem sobre suas próprias soluções. Silva (2015) acrescenta que uma situação se torna um problema não apenas quando não se sabe a resposta, mas durante todo o processo de exploração, que pode provocar diferentes caminhos, estratégias e discussões, tornando o aprendizado mais desafiador e envolvente.

Diante deste cenário, das dificuldades evidenciadas na interpretação e resolução de situações-problema, buscou-se construir uma proposta com a intenção de minimizar esses entraves de forma alinhada à perspectiva da Sala de Recursos de Aprendizagem (SRA), que se organiza pelo desenvolvimento de projetos, como os projetos *maker*.

A prática *maker* está fundamentada no construcionismo de Papert (1980) e aprofundada por Blikstein (2018), valoriza o aprender fazendo, a autoria, a experimentação e o protagonismo estudantil. De acordo com Valente et al (2020), um dos argumentos centrais para a adoção da educação *maker* no ensino básico norte-americano foi justamente a possibilidade de integrar, de maneira prática, os conteúdos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Complementarmente, Reis et al. (2024) destacam que as práticas *maker* tornam a Matemática mais concreta e significativa, ao permitir a manipulação de objetos, a exploração de medidas e proporções e a aplicação de conceitos de forma criativa e vinculada ao cotidiano.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para assegurar maior equidade, a proposta foi planejada com base nos princípios do DUA, que orienta a elaboração de práticas inclusivas por meio de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão.

Dessa forma, a experiência aqui relatada foi concebida com o objetivo de ampliar a compreensão de situações-problema da área da Matemática, na SRA, articulando os princípios do DUA com propostas *maker* baseadas no "faça você mesmo", materiais concretos, mediação docente e participação ativa dos estudantes.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, entendido como uma forma de produção de conhecimento que descreve vivências acadêmicas e/ou profissionais, destacando a intervenção realizada, com base em fundamentação científica e reflexão crítica (Mussi et al., 2021).

A proposta foi desenvolvida na SRA [4] da rede municipal de Curitiba, com aproximadamente 30 estudantes, de 7 a 15 anos, matriculados no AEE. Os atendimentos ocorreram em grupos de até quatro estudantes. O processo foi estruturado em estações de aprendizagem, concebidas para favorecer a compreensão e resolução de situações-problema matemáticas, articulando os princípios do DUA. O percurso metodológico foi dividido em três etapas:

Etapa I – Estações de aprendizagem

Na Estação 1, "Brincando com o concreto", os estudantes criaram pequenas cenas a partir de objetos do cotidiano, como tampinhas, blocos, embalagens e brinquedos. Essas cenas representavam ações como juntar, perder, repartir ou organizar em grupos, sendo registradas em fotografias para servir de base nas etapas seguintes.

Na Estação 2, "Teatro dos problemas", as cenas criadas foram transformadas em pequenas dramatizações, nas quais os estudantes encenaram situações do cotidiano

[4] As Salas de Recursos de Aprendizagem, modalidade de AEE da rede municipal de Curitiba, oferecem suporte educacional especializado a estudantes do ensino comum com Transtornos Funcionais Específicos, dificuldades de aprendizagem e, atualmente, Transtornos do Neurodesenvolvimento.

ISBN: 978-85-54997-33-5

utilizando objetos como personagens ou elementos narrativos, adicionando uma pergunta que configurava o desafio matemático.

Na Estação 3, “Caixa surpresa”, cada estudante sorteava objetos ou cartões e precisava criar uma situação-problema a partir do item retirado. Foram utilizados também materiais como palitos, tampinhas, notas e moedas de brinquedo para representar cálculos simples de compra e venda.

Na Estação 4, “Reconstruindo problemas”, trabalharam com cartões contendo problemas matemáticos desconstruídos em partes. Ao sortear apenas a pergunta ou apenas o enunciado, os estudantes tinham de identificar o problema original, completá-lo e discutir coletivamente a operação necessária para sua resolução.

Etapa II – Registros e prática *maker*

Após a retomada das atividades realizadas, com a apresentação das fotos das cenas e dos cartões, os estudantes digitalizaram as situações-problema criadas na plataforma *Wordwall*. Foram produzidos três formatos de jogos digitais: (1) pares correspondentes (enunciado e pergunta); (2) quiz de identificação da operação correta; e (3) questionário de situações-problema completas. Esses jogos também foram impressos e passaram a compor o acervo de jogos físicos da SRA.

Etapa III – Socialização e interação com os jogos construídos

Em atendimentos posteriores, os estudantes acessaram os jogos digitais no *Wordwall* e também experimentaram os jogos físicos confeccionados pelos colegas. Essa etapa permitiu ampliar a variedade de situações-problema trabalhadas e promoveu a interação entre os diferentes grupos atendidos.

Para garantir acessibilidade desde o planejamento, cada etapa foi alinhada aos princípios do DUA, conforme sintetizado no Quadro 1, a seguir:

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1 – Síntese do planejamento das etapas à luz dos princípios do DUA

Princípios do DUA	Como foram contemplados no planejamento
Engajamento (por que aprender)	Propostas lúdicas nas estações (teatro, caixa surpresa, reconstrução de problemas) despertaram interesse e promoveram motivação pelo desafio.
Representação (o que aprender)	Uso de materiais concretos (objetos, moedas, tampinhas, cartões) e recursos digitais (*Wordwall*) para apresentar situações-problema de formas variadas.
Ação e expressão (como aprender)	Diferentes formas de registro e resolução: dramatizações, jogos físicos, baralho, produção digital no *Wordwall*, socialização entre grupos.

Fonte: as autoras (2025)

Em síntese, esse alinhamento garantiu que cada estudante tivesse múltiplas possibilidades de engajamento, representação e ação/expressão, assegurando a participação ativa e a equidade no processo de aprendizagem.

Resultados e Discussão

A experiência desenvolvida evidenciou que o trabalho com estações de aprendizagem favoreceu avanços significativos na interpretação e resolução de situações-problema. O uso de materiais concretos possibilitou aos estudantes compreender de forma mais clara as relações matemáticas envolvidas, reduzindo as dificuldades na identificação da operação adequada. Nesse sentido, ensinar por meio de problemas e projetos permite tanto a organização em modelos mais abertos e participativos quanto em propostas previamente estruturadas, mas sempre com flexibilidade e atenção ao ritmo e ao envolvimento de cada estudante, incluindo atividades em grupo (Bacich, Neto, & Trevisani, 2015).

As dramatizações realizadas no teatro dos problemas mostraram-se eficazes para ampliar a compreensão dos enunciados, uma vez que os estudantes puderam vivenciar corporalmente as situações, atribuindo-lhes sentido e conectando-as ao cotidiano. Esse recurso também estimulou a oralidade e a interação em grupo, aspectos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a utilização das estações de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem pode ser entendida como uma metodologia que combina práticas tradicionais com recursos inovadores, potencializando aprendizagens mais significativas por meio do uso das tecnologias digitais em articulação às práticas presenciais (Silva, 2018).

A caixa surpresa e a atividade de compra e venda com moedas e notas de brinquedo aproximaram a Matemática de contextos reais, despertando interesse e curiosidade. A etapa de reconstrução de problemas exigiu maior atenção à estrutura dos enunciados, fortalecendo a capacidade de análise e organização das informações, apontada inicialmente como a maior dificuldade.

No registro digital e físico das situações-problema, os estudantes se engajaram no processo de autoria, criando jogos na plataforma *Wordwall* e confeccionando baralhos impressos. Essa etapa reforçou a autonomia, o protagonismo e a valorização de suas produções, além de ampliar o repertório coletivo de problemas disponíveis para a prática. Nesse ponto, é importante destacar que a integração da cultura *maker* na educação enfatiza a aplicação prática de conceitos matemáticos em situações reais, permitindo que os estudantes percebam a Matemática em ação e compreendam sua relevância no enfrentamento de problemas concretos (Gondim, 2023).

Na etapa de socialização, a interação entre diferentes grupos ampliou as oportunidades de aprendizagem, pois cada estudante teve contato com problemas criados por colegas, enriquecendo a diversidade de estratégias de resolução. O compartilhamento de jogos digitais e físicos possibilitou momentos de colaboração, troca de ideias e reconhecimento mútuo entre os participantes.

Cabe ressaltar que em todas as etapas, a mediação docente foi essencial para orientar a interpretação, promover a escolha da operação adequada e incentivar o raciocínio lógico. Esse acompanhamento ocorreu por meio de diário de campo da professora, além dos registros materiais elaborados pelos próprios estudantes (cartões, baralho físico e jogos digitais). Nessa perspectiva, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, a mediação deve priorizar as potencialidades dos estudantes em vez de suas limitações, por meio da seleção de ferramentas e estratégias que atendam às suas necessidades e favoreçam o aprendizado (Sá-Silva et al., 2021).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Observou-se também que o planejamento baseado nos princípios do DUA contribuiu para superar barreiras relacionadas à padronização curricular, já que oferece múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Esse alinhamento torna as propostas mais acessíveis e equitativas, enfrentando o desafio dos currículos rígidos e uniformes, que dificultam o avanço de todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

Entre os principais ganhos observados, destacaram-se: avanços na interpretação de enunciados, maior segurança na escolha da operação, desenvolvimento de estratégias de resolução, engajamento coletivo, fortalecimento da autoestima e maior autonomia no enfrentamento de desafios matemáticos.

Como limitações, identificou-se a necessidade de maior tempo para a etapa de socialização, de forma a permitir que todos os grupos explorem com profundidade os jogos construídos. Além disso, a heterogeneidade dos estudantes exige constante adaptação das atividades para atender aos diferentes ritmos e níveis de compreensão.

Considerações finais

A experiência demonstrou que o uso de estações de aprendizagem, fundamentadas na cultura *maker* e nos princípios do DUA, favoreceu avanços na interpretação e resolução de situações-problema. O trabalho com materiais concretos contribuiu para reduzir dificuldades e ampliar a clareza na escolha das operações matemáticas. As dramatizações e atividades lúdicas aproximaram a Matemática do cotidiano dos estudantes. O registro digital e físico, como prática *maker*, estimulou a autoria, o protagonismo e a valorização das produções. A socialização dos jogos ampliou o repertório coletivo e fortaleceu a colaboração entre os grupos.

Entre os ganhos observados, destacaram-se maior engajamento, autoestima, autonomia e segurança na resolução de problemas. Como desafios, evidenciou-se a necessidade de maior tempo para exploração dos jogos e a constante adaptação das atividades, considerando a heterogeneidade dos estudantes atendidos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (Orgs.). (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC. http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc

Blikstein, P. (2018). *Maker movement in education: History and prospects. In M. de Vries (Ed.), Handbook of technology education* (pp. 419–437). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44687-5_33

Gondim, R. S., Pinto, A. C. P., Castro Filho, J. A., & Vasconcelos, F. H. L. (2023). A cultura *maker* como estratégia de ensino e aprendizagem: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(5), 840–847. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n5p841-848

Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). *Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico*. Revista Práxis Educacional, 17(48), 60–77. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Proença, M. C. (2018). *Resolução de problemas: Encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Matemática em sala de aula*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).

Proença, M. C., Campelo, C. S. A., & Santos, R. R. (2022). *Resolução de problemas na BNCC: Reflexões para a sua inserção no currículo e no ensino de Matemática do Ensino Fundamental*. *Rencima*, 13(6), 1–20. https://doi.org/10.26843/rencima.v13n6a20

Reis, J. dos, Brandão, J. C. ., & Santos, M. J. C. dos . (2024). A Cultura *Maker* no contexto da Modelagem Matemática: uma revisão sistemática da literatura. *Ensino Da Matemática Em Debate*, *11*(1), 65–88. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/62286

Sá-Silva, J. R., Lopes, J. A., & Oliveira, M. C. (2021). *Práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(2), 345–360. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0195

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0178

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, D. A. L. (2018). *O ensino híbrido como metodologia do ensino na matemática – geometria espacial – pirâmides regulares* (Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Ouro Preto). Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG. Disponível em https://monog.ufop.br/server/api/core/bitstreams/5aac0661-84b3-417e-9199-9731177a1a4c/content

Silva, V. S. (2015). *Proposição e exploração de problemas no cotidiano da sala de aula de Matemática* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Paraíba). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.

Sousa, C., & Mendes, F. (2017). Aprender a resolver problemas no 2º ano do ensino básico. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 31*(57), 243–265. https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a12

Valente, J., Blikstein, P., & Moura, É. M. de. (2020)**.** *Educação maker: Onde está o currículo? Revista e-Curriculum, 18*(2), 523–544. Dossiê Temático 2020: Web Currículo: Educação e Humanismo. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p523-544

ISBN: 978-85-54997-33-5



O DESAFIO DA INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE EM SALA DE AULA

Antonia Maria Cardoso e Silva – UEMA –
antoniamaria.uema.t5@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como tema principal os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias pedagógicas para o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH no contexto escolar. O problema versa em “quais os desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes em sala de aula e suas contribuições para a inclusão de alunos com TDAH?”, e o objetivo geral foi analisar as estratégias pedagógicas empregadas por docentes em sala de aula e suas contribuições para a inclusão de alunos com TDAH. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e com uso do questionário virtual. Os principais resultados versam que o uso de estratégias pedagógicas eficazes, como a criação de rotinas, o uso de atividades dinâmicas e o reforço positivo, para promover o engajamento desses alunos é de suma importância. No entanto, os pesquisadores também apontaram desafios significativos, como a falta de recursos e de formação continuada para os educadores, além da necessidade de maior apoio familiar e multiprofissional. A análise concluiu que, para uma inclusão bem-sucedida, é crucial um esforço colaborativo e sistêmico, com a gestão escolar desempenhando um papel fundamental na promoção de uma cultura de apoio, capacitação e articulação entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação especial; práticas de ensino; TDAH.

Introdução

Este artigo tem como tema principal os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias pedagógicas para o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH no contexto escolar. A diversidade do comportamento e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são temas centrais na Educação, e a escola tem o desafio de se tornar inclusiva. Essa inclusão, que envolve o direito à igualdade e à diferença, busca transformar a escola tradicional para superar práticas pedagógicas segregacionistas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A escola inclusiva, no âmbito da Educação Básica já alcançou mudanças a partir da legislação brasileira vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) definiu a Educação Especial, afirmando que a educação dos alunos com deficiência deve se dar no âmbito da educação regular. No inciso I prevê-se o Atendimento Educacional Especializado, considerando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. No inciso III, a LDB afirma que a oferta de Educação Especial é dever desde a faixa etária de 0 a 6 anos.

Além desta é importante citar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos. O Decreto Nº 7.611 (2011), que dispõe sobre o AEE na Educação Básica; e, a Lei Nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

No público-alvo da educação inclusiva, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, está presente e suas características são descritas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), demonstram que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento, e hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento.

Diante do aumento da presença do TDAH nos ambientes escolares, e percebendo enquanto professoras e pesquisadoras da Educação Especial, surge a necessidade de

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreender como as estratégias pedagógicas podem ser ajustadas para atender às demandas específicas desses alunos e promover seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para alcançar essa compreensão, algumas questões são fundamentais, primeiramente é necessário entender as características essenciais do TDAH e como elas impactam o desempenho dos alunos em sala de aula. Além disso, é importante investigar os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com alunos diagnosticados com TDAH e identificar estratégias pedagógicas que tenham demonstrado eficácia na promoção do engajamento e aprendizagem desses alunos.

Para tal, este estudo tem como questão problema: Quais os desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes em sala de aula e suas contribuições para a inclusão de alunos com TDAH? E, quanto ao objetivo geral têm-se analisar as estratégias pedagógicas empregadas por docentes em sala de aula e suas contribuições para a inclusão de alunos com TDAH; e os específicos versam em analisar a importância da formação continuada dos professores na adaptação das práticas pedagógicas, e compreender a importância da parceria entre a escola e a família para o sucesso acadêmico e social de alunos com TDAH.

Metodologia

Este estudo, de caráter exploratório, adotou uma abordagem qualitativa para analisar as percepções e experiências de pesquisadores sobre o atendimento educacional a alunos com TDAH. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a abordagem qualitativa é ideal para aprofundar a compreensão de fenômenos complexos, como as nuances do comportamento humano e as estratégias pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário virtual, pelo Google Forms, após obtenção de consentimento prévio dos participantes. A pesquisa ocorreu em agosto de 2025, captando 21 pesquisadores da área do Atendimento Educacional Especializado - AEE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Após a coleta, as respostas foram analisadas sistematicamente, a partir de uma Análise Narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), buscando identificar as estratégias

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógicas mais utilizadas e os principais desafios enfrentados pelos profissionais. A redação desta análise de dados é o resultado final desse processo. Alguns autores foram utilizados para embasamento teórico nas discussões apresentadas, como: Bossa (2023), Mantoan (2015), Campos (2010), entre outros.

Resultados e Discussão

A presente análise de dados foi elaborada a partir de um questionário virtual aplicado em agosto de 2025, que continha nove questões abertas, sendo três referente ao perfil docente e seis sobre os desafios e as estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com TDAH em sala de aula. Ao todo 21 pesquisadores da área do Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Maranhão responderam ao questionário de forma voluntária.

O grupo, composto por pedagogos, especialistas em Psicopedagogia, Filosofia e em Atendimento Educacional Especializado, e profissionais da Letras/Libras, reflete a diversidade de olhares sobre o tema. Com um tempo de atuação na docência que varia de um a mais de dez anos, a maioria dos pesquisadores (15) atua diretamente com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, o que confere às suas percepções uma base sólida na prática.

Em relação a compreensão sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e como ele se manifesta no comportamento e no aprendizado dos alunos em sua sala de aula, as respostas se alinham com a literatura especializada, definindo-o como um transtorno neurobiológico que impacta a atenção, a concentração e o controle da impulsividade. As respostas destacam que o TDAH pode se manifestar de forma diversa, resultando em “comportamentos impulsivos”, “inquietude”, “dificuldade de concentração” e, consequentemente, em um “aprendizado lento”.

Apesar do reconhecimento das dificuldades, há uma forte percepção de que, com as estratégias adequadas, os alunos com TDAH podem ter sucesso. Essa visão contrasta com a abordagem puramente clínica e ressalta a importância do ambiente escolar no desenvolvimento do estudante.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Bossa (2023, p. 57), ao abordar a psicopedagogia no contexto escolar, enfatiza a necessidade de ir além do diagnóstico: “O trabalho psicopedagógico não deve se ater ao rótulo, mas sim à compreensão do indivíduo em sua totalidade, considerando suas potencialidades e as interferências do ambiente em seu processo de aprendizagem”. As respostas dos pesquisadores corroboram essa ideia, ao não se limitarem a descrever os sintomas, mas a apontar para a necessidade de ações pedagógicas específicas.

Quando questionados sobre as estratégias para promover a concentração e o engajamento, os pesquisadores apresentaram um leque de ações que demonstram uma pedagogia responsiva. As respostas mais frequentes apontam para:

- Organização e Rotina: A criação de um ambiente “organizado e estruturado” e o estabelecimento de “rotinas claras e previsíveis” são vistos como essenciais para reduzir a ansiedade e melhorar o foco dos alunos.
- Atividades Dinâmicas e Diferenciadas: A utilização de “atividades criativas”, “jogos”, “materiais concretos” e recursos visuais é citada como forma de capturar a atenção dos alunos. Um dos pesquisadores sugere “dividir as tarefas em etapas menores”, o que demonstra uma prática de diferenciação pedagógica.
- Apoio e Reforço Positivo: A maioria das respostas ressalta a importância de “oferecer feedback e reforço positivo” e de estimular a participação do aluno. A proposta de promover o aluno à condição de “monitor” é um exemplo claro de como a responsabilidade e o protagonismo podem ser usados como ferramentas de engajamento.

Essas estratégias estão em sintonia com a visão de Mantoan (2015, p. 45), que defende a diversificação da prática pedagógica como um meio para a inclusão: “Para que a inclusão aconteça, não basta que se matriculem todos na mesma sala, é preciso que a escola se organize de forma a atender a todos, sem que a deficiência do aluno seja um obstáculo à sua aprendizagem”. As práticas citadas pelos pesquisadores, como o uso de materiais concretos e a adaptação de atividades, são a base para essa organização flexível e centrada no aluno.

Apesar das estratégias utilizadas, foi indagado sobre os principais desafios encontrados no dia a dia para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento de alunos com

ISBN: 978-85-54997-33-5

TDAH no ambiente escolar. Os pesquisadores apontam para uma série de desafios que dificultam a inclusão plena dos alunos com TDAH. As respostas convergem para três áreas principais:

- Infraestrutura e Recursos: A “quantidade de alunos em sala”, a “falta de agentes de inclusão” e a “escassez de recursos didáticos” são desafios estruturais recorrentes.
- Formação Continuada: A “falta de professores com formação na área” e a necessidade de “conscientização dos responsáveis” são desafios interpessoais.
- Apoio Familiar e Multiprofissional: A “falta de apoio familiar” e a dificuldade de acesso a “atendimento médico para diagnosticar a criança” são citados como problemas fora do ambiente escolar.

Em resposta a esses desafios, a parceria entre escola e família é vista como “fundamental” e “essencial” para o sucesso do aluno (outro questionamento). A comunicação entre os três pilares é percebida como crucial para um “acompanhamento integrado e coerente”.

Isso reflete a visão de Campos (2010, p. 89), que destaca o papel do trabalho colaborativo: “O sucesso do processo de inclusão depende de uma rede de apoio que envolve não apenas a escola, mas também a família e os demais profissionais que acompanham a criança”. Assim, o trabalho em rede é a chave para garantir que as intervenções sejam consistentes e eficazes, tanto no ambiente acadêmico quanto no familiar (Lahire, 1997; Chraim, 2009).

Quanto aos recursos ou capacitações essenciais para aprimorar as práticas de ensino e atender de forma mais eficaz às necessidades educacionais de alunos com TDAH, as respostas demonstram uma forte percepção por parte dos educadores sobre a necessidade de aprimorar suas práticas de ensino para atender alunos com TDAH de forma mais eficaz. A análise revela que as solicitações e sugestões se concentram em três pilares principais: capacitação profissional, recursos e materiais didáticos, e o ambiente escolar e rede de apoio.

A maioria das respostas ressalta a importância da formação continuada sobre o tema do TDAH e inclusão. Os professores veem a necessidade de ir além do conhecimento teórico, buscando oficinas, congressos e trocas de experiências que ofereçam práticas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

estratégias aplicáveis no dia a dia da sala de aula (Nóvoa, 1992; 2009; Hernández, 1998). Alguns chegam a mencionar a busca por uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, demonstrando o desejo de aprofundar o conhecimento de forma mais formal. O foco não é apenas em “saber mais sobre o assunto”, mas em como traduzir esse conhecimento em ações concretas que gerem resultados para os alunos.

Um ponto recorrente é a necessidade de acesso a materiais didáticos diversificados e tecnológicos. Os educadores pedem por recursos visuais, materiais concretos e jogos, que ajudem a manter o engajamento dos alunos e a adaptar as atividades. A menção a tecnologias e recursos digitais indica o reconhecimento de que ferramentas modernas podem ser grandes aliadas no processo de aprendizagem para alunos com TDAH. Além disso, a solicitação por materiais acessíveis e adaptados reforça a compreensão de que as abordagens tradicionais podem não ser suficientes para as necessidades específicas desses estudantes.

E, outra área crucial destacada nas respostas é a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e seguro. Isso inclui não apenas o espaço físico, mas também uma equipe multiprofissional capacitada para dar suporte. A comunicação efetiva é vista como fundamental, tanto com a família quanto com o próprio aluno.

A menção à construção do Plano de Ensino Individualizado – PEI e à rede de apoio às famílias mostra a visão sistêmica dos educadores, que entendem que a inclusão não acontece apenas na sala de aula, mas exige a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional. A presença de um professor mediador e a troca de experiências entre os profissionais são vistas como essenciais para um trabalho mais eficaz.

O último questionamento foi: “como a gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) tem apoiado ou poderia apoiar de forma mais eficaz a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas em sua sala de aula?” Os pesquisadores são claros ao apontar que o apoio da gestão escolar é de extrema importância. Em suas percepções, a gestão deve atuar como mediadora e promotora da inclusão. As respostas destacam que o apoio se manifesta em:

- Promoção de um Ambiente Inclusivo: “Promover um ambiente escolar inclusivo” com as devidas adaptações no currículo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Formação Continuada: A oferta de “formação continuada para professores” e “recursos didáticos adequados” são as formas mais citadas de apoio.
- Suporte e Articulação: A gestão pode atuar como uma “ponte entre os pais, professores do regular e os professores da sala do AEE”.

A percepção de que “não temos esse apoio de forma satisfatória” para alguns pesquisadores, enquanto outros afirmam ter “total apoio”, revela a heterogeneidade da realidade escolar. Isso sublinha o papel estratégico da gestão.

Carvalho (2019, p. 55) argumenta que a gestão escolar não deve ser apenas administrativa, mas pedagógica: “A gestão escolar inclusiva é aquela que fomenta a participação, a colaboração e a formação continuada, transformando a escola em um espaço onde a diversidade é vista como valor e não como problema”. O apoio da gestão, portanto, vai além da simples disponibilização de recursos, e se consolida na promoção de uma cultura escolar que abraça a inclusão como princípio.

Por fim, a análise do questionário com os pesquisadores da UFMA demonstra que há um conhecimento aprofundado sobre o TDAH e um conjunto de práticas pedagógicas bem definidas para atender a esses alunos. No entanto, os desafios persistem, especialmente no que tange à falta de recursos, a necessidade de formação continuada e o fortalecimento da parceria com as famílias e a área da saúde.

O sucesso da inclusão desses estudantes, na visão dos pesquisadores, depende de um esforço coletivo e sistêmico, onde a gestão escolar assume um papel central na articulação de recursos e na promoção de uma cultura de apoio e capacitação contínua.

Considerações finais

A presente pesquisa, ao analisar as percepções de 21 pesquisadores da área de Atendimento Educacional Especializado da UFMA, evidenciou um panorama aprofundado e multifacetado sobre as práticas e os desafios relacionados ao atendimento de alunos com TDAH.

As descobertas confirmam que, apesar dos obstáculos, existe um sólido conhecimento teórico e um repertório de estratégias pedagógicas responsivas para

ISBN: 978-85-54997-33-5

promover a inclusão desses estudantes. A ênfase na organização, na diferenciação de atividades e no reforço positivo demonstra que a pedagogia, quando bem aplicada, é uma ferramenta poderosa para mitigar as dificuldades de atenção e hiperatividade.

No entanto, as lacunas identificadas na pesquisa apontam para a necessidade de um suporte sistêmico que vá além da sala de aula. A falta de recursos adequados, a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação e o desafio de fortalecer a parceria entre escola, família e saúde emergem como os principais entraves para a inclusão plena. Tais desafios ressaltam que, embora o conhecimento sobre o TDAH e suas estratégias de manejo existam, a infraestrutura e as políticas de apoio muitas vezes não acompanham o ritmo das demandas educacionais.

A pesquisa conclui que o sucesso da inclusão de alunos com TDAH não é uma responsabilidade exclusiva do professor, mas sim de um esforço coletivo e articulado. A gestão escolar se configura como um pilar essencial para fomentar uma cultura de apoio, mediando o diálogo entre os diferentes atores e garantindo os recursos e a capacitação necessários. Sugere-se, portanto, que futuras ações e pesquisas se concentrem na elaboração de políticas institucionais que fortaleçam essa rede de apoio, transformando o ambiente escolar em um ecossistema verdadeiramente inclusivo, capaz de acolher a diversidade e garantir a todos os alunos o direito a um desenvolvimento acadêmico e social pleno.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.

Bossa, N. A. (2023). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições, desafios e perspectivas* (6ª ed.). WAK Editora.

Campos, M. (2010). *Redes de apoio para a educação inclusiva*. Cortez.

Carvalho, R. E. (2019). *Educação inclusiva: Com os pingos nos is*. Meditação.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. EDUFU.

Chraim, A. M. (2009). *Família e escola: A arte de aprender para ensinar*. WAK Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Hernández, F. (1998). *A formação de professores para a diversidade: Uma abordagem construtivista*. Artmed.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. Ática.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. http://portal.mec.gov.br

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Karen Letícia Barbosa Marcelino de Souza – UNESPAR –
karen.souza.unespar.t5@gmail.com
Cleudet de Assis Scherer - UNESPAR –
cleudet.scherer@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo constitui-se de uma revisão bibliográfica, parte de pesquisa de mestrado em andamento. Traz-se como temática a importância da educação inclusiva na Educação Infantil, destacando o papel das políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. Nessa direção, evidencia-se que, embora a legislação brasileira garanta o direito à inclusão, a efetivação desse direito enfrenta desafios, tais como: a falta de infraestrutura adequada, formação contínua e apoio de equipes multidisciplinares. Realizou-se uma revisão bibliográfica, a partir de produções localizadas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, com base nas seguintes palavras-chaves: inclusão, educação infantil, políticas públicas, analisou-se cinco dissertações recentes, publicadas em 2021 e 2022, que abordam temas como TEA, deficiência e práticas pedagógicas inclusivas, destacando a importância de ações formativas constantes e colaborativas. Espera-se como resultados, que ao concluir a pesquisa em tela, possa-se contribuir para o aprimoramento de ações educativas na primeira infância e promover o direito de todas as crianças de aprender e se socializar em ambientes que respeitem suas diferenças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Políticas Públicas.

Introdução

Ao abordar o tema da educação inclusiva, é fundamental reconhecer que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, constitui-se o alicerce para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesse contexto, ao promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais, é imprescindível analisar e compreender as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas voltadas para essa fase de ensino.

A partir do princípio de que toda criança possui o direito de se desenvolver e socializar em uma escola regular, ao lado de seus colegas, e considerar que a legislação assegura

ISBN: 978-85-54997-33-5

esse acesso e permanência, cabe a nós, enquanto profissionais da educação, empenhar esforços para que tais políticas sejam efetivamente implementadas no cotidiano escolar. Contudo, esse processo não é isento de desafios, uma vez que demanda infraestrutura adequada, planejamento cuidadoso, formação contínua e capacitação dos profissionais envolvidos na atenção às crianças. Além disso, a atuação de uma equipe multidisciplinar — composta por psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, entre outros — é essencial para orientar e apoiar a equipe pedagógica, garantindo uma execução mais eficaz das políticas públicas de inclusão.

No contexto do município de Amaporã, observa-se a ausência de legislação específica para a formação de docentes na perspectiva inclusiva, bem como a inexistência de políticas públicas voltadas ao atendimento especializado nesta modalidade de ensino. Diante dessa realidade, a pesquisa intitulada “Educação inclusiva e legislação educacional: desafios e possibilidades em um Centro Municipal de Educação Infantil em Amaporã-PR” surge como uma iniciativa para contribuir com a formação dos profissionais da Educação Infantil local. Seu objetivo é promover o conhecimento acerca da legislação brasileira relacionada à inclusão, capacitando os educadores a buscar informações e aprimorar suas práticas pedagógicas, de modo a proporcionar benefícios concretos às crianças que necessitam de recursos e suporte pedagógico especializado.

A finalidade principal desta pesquisa é, portanto, contribuir para a formação dos professores da Educação Infantil do município de Amaporã-PR, ao promover uma compreensão mais aprofundada sobre a Educação Inclusiva. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. O estudo busca compreender as proposições das legislações que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar.

Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas existentes sobre o tema, bem como das legislações pertinentes à educação especial inclusiva. As fontes de pesquisa incluíram artigos e dissertações coletados no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, priorizando trabalhos mais recentes, com foco na temática de educação especial, inclusão e políticas públicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para localizar as produções científicas mais relevantes, utilizou-se palavras-chave como “inclusão”, “educação infantil” e “políticas públicas”. Selecionou-se cinco dissertações, preferencialmente dos últimos cinco anos. A análise dos resumos dessas produções permitiu-se verificar sua relação com o problema de pesquisa, identificando os objetivos principais, os métodos utilizados, os procedimentos, as técnicas, os participantes envolvidos e os principais resultados obtidos.

Segundo Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (2002, p. 44). Isto é, consiste na revisão sistemática da literatura existente sobre um determinado tema. Essa revisão envolve a identificação, análise e interpretação de materiais para fundamentar um estudo.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno da inclusão na Educação Infantil a partir de produções acadêmicas e da legislação vigente, possibilitando identificar concepções, desafios e práticas que permeiam a efetivação desse direito no contexto educacional brasileiro.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, análise e interpretação de materiais já publicados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais. Esse tipo de investigação permite ao pesquisador aprofundar-se nas discussões de um determinado tema, construindo referenciais teóricos que subsidiarão novas interpretações.

O levantamento de produções acadêmicas foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, a partir das palavras-chave “inclusão”, “educação infantil” e “políticas públicas”. Como critério de seleção, priorizaram-se dissertações publicadas entre os anos de 2021 e 2022, que abordassem a inclusão de crianças com deficiência ou com

ISBN: 978-85-54997-33-5

Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, bem como estudos que contemplassem a formação docente e a implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. No total, foram selecionadas cinco dissertações que atenderam aos critérios estabelecidos. A análise ocorreu em duas etapas: inicialmente, pela leitura dos resumos, e, posteriormente, pela sistematização dos dados referentes aos objetivos, métodos, procedimentos, técnicas de coleta, sujeitos envolvidos e principais resultados apresentados. Essa organização permitiu identificar convergências e divergências entre os trabalhos analisados, bem como mapear lacunas ainda existentes na literatura.

Além disso, realizou-se pesquisa documental, com foco na legislação brasileira referente à educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente no que tange às diretrizes aplicáveis à Educação Infantil. Essa abordagem possibilitou compreender os fundamentos legais que orientam a prática docente e a implementação de políticas públicas destinadas ao atendimento das crianças com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, a metodologia adotada favoreceu uma análise crítica e fundamentada acerca dos desafios e perspectivas da educação inclusiva na Educação Infantil, buscando articular teoria, prática e legislação em uma reflexão consistente e relevante para o campo educacional.

Resultados e Discussão

A análise das cinco dissertações selecionadas evidenciou que a inclusão de crianças na Educação Infantil ainda se apresenta como um processo em construção, permeado por avanços legais e pedagógicos, mas também por desafios estruturais e formativos. Os trabalhos analisados convergem na afirmação de que a legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, entretanto, sua efetivação no cotidiano escolar depende de condições que nem sempre estão garantidas pelas redes de ensino. Os estudos de Ramos (2022) e Carminati (2022) destacam que a formação docente é um dos aspectos mais críticos para a consolidação de práticas inclusivas. A ausência de formação inicial adequada, somada à oferta fragmentada e pouco articulada de cursos de capacitação, gera insegurança nos professores e limita a construção de estratégias pedagógicas eficazes para atender às

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa realidade reflete a distância entre as diretrizes legais e a prática pedagógica cotidiana, indicando a necessidade de políticas públicas consistentes que articulem formação teórica, acompanhamento pedagógico e suporte multidisciplinar.

Por sua vez, Bonvechio (2021) evidencia a fragilidade das políticas públicas locais, especialmente em municípios de médio e pequeno porte, como Colombo-PR, onde a ausência de diretrizes específicas compromete a continuidade das práticas inclusivas. Nesse contexto, observa-se que a falta de regulamentações municipais gera descontinuidade, improvisação e desigualdade no atendimento às crianças, confirmando que a legislação nacional, embora abrangente, não se concretiza de forma uniforme em diferentes realidades educacionais. A pesquisa de Brockveld (2022) acrescenta a importância do planejamento pedagógico e da intencionalidade no processo de inclusão. A autora demonstra que a brincadeira de papéis sociais, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, constitui-se atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança com deficiência. Contudo, identifica-se que, em muitos casos, a prática docente ainda é marcada por improvisações e pela ausência de estratégias que reconheçam as singularidades do processo de aprendizagem. Esse resultado reforça a necessidade de fundamentação teórica consistente para orientar as práticas pedagógicas inclusivas.

Já o estudo de Rezende (2021), desenvolvido no município de Trindade-GO, aponta que a percepção dos professores sobre a inclusão está vinculada não apenas à formação continuada, mas também à disponibilidade de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e apoio institucional. Embora os docentes reconheçam avanços significativos, ainda relatam sobrecarga de trabalho, insegurança frente às necessidades específicas dos alunos e dificuldades de articulação entre família e escola. Em conjunto, os resultados revelam que, apesar do avanço nas políticas públicas e nas pesquisas acadêmicas sobre inclusão, persistem lacunas significativas que dificultam a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. A carência de políticas locais, a formação docente insuficiente e a ausência de planejamento pedagógico intencional aparecem como barreiras recorrentes. Por outro lado, os estudos também indicam caminhos possíveis, como a valorização do ensino colaborativo, a ampliação da formação continuada

ISBN: 978-85-54997-33-5

e a adoção de práticas pedagógicas baseadas em referenciais teóricos consistentes, como a Teoria Histórico-Cultural.

Assim, ao relacionar os achados das dissertações analisadas com a realidade de municípios como Amaporã-PR, objeto da pesquisa em andamento, evidencia-se a necessidade de fortalecer políticas públicas locais, investir em ações formativas permanentes e garantir infraestrutura adequada, de modo a assegurar o direito à educação inclusiva desde a primeira infância.

Considerações finais

A realidade descrita por essas autoras guarda estreita relação com o contexto da rede municipal de Amaporã, objeto de nossa pesquisa, no qual também se observa a carência de políticas formativas que articulem teoria e prática. A citar, a reflexão proposta por Brockveld (2022) é central para um dos objetivos da pesquisa, que busca compreender o desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ao identificar que a ausência de intencionalidade pedagógica compromete a inclusão, a autora reforça a importância da formação docente para apropriação de referenciais teóricos consistentes. Também, a realidade de Trindade-GO demonstra que a inclusão é viabilizada por uma rede de apoio que precisa ser sistematizada, valorizada e articulada (Rezende, 2021).

Esses achados dialogam diretamente com os objetivos da nossa pesquisa, que visa mapear os sujeitos e estruturas envolvidos com a inclusão na Educação Infantil de Amaporã-PR e contribuir com a formação docente a partir da elaboração de um recurso didático teórico-prático acessível. O desenvolvimento de um produto educacional, como será feito ao final da pesquisa, emerge como uma estratégia coerente para promover o acesso ao conhecimento e o fortalecimento das práticas inclusivas desde a primeira infância.

O e-book proposto, que pretende funcionar como elemento integrador de saberes e práticas, ao incluir fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, pretende contribuir com essa lacuna, ao oferecer aos professores de Amaporã subsídios para planejar práticas educativas que reconheçam as diferenças como condição para o desenvolvimento de todas as crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A revisão bibliográfica é de fundamental importância na elaboração de um trabalho acadêmico ou pesquisa, pois permite compreender o estado da arte sobre o tema estudado. Ela ajuda a identificar as principais teorias, conceitos, debates e lacunas existentes na literatura, orientando a formulação de hipóteses e objetivos claros. Além disso, fornece uma base teórica sólida, ao fundamentar as análises e interpretações do estudo. A revisão possibilita que o pesquisador construa seu trabalho a partir do que já foi produzido, contribuindo para a originalidade, relevância da pesquisa e rigor científico do trabalho.

Por isso, acreditamos que a pesquisa possa contribuir não só para a prática docente no município de Amaporã-PR, mas que venha a servir de base teórica para outros pesquisadores e professores que encaram problemas ou trabalham com temáticas semelhantes.

Agradecimentos

Sendo uma das autoras bolsista, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

Bonvechio, S. A. (2021). *Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR* (Dissertação de mestrado).
Brockveld, D. E. G. (2022). *Educação infantil como espaço de inclusão da criança com deficiência* (Dissertação de mestrado).

Carminati, R. T. (2022). *A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: Formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12057711

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ramos, A. K. M. de O. (2022). *A inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: Implicações à formação docente* (Dissertação de mestrado). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13215002

Rezende, E. F. de. (2021). *Inclusão na educação infantil: O olhar dos professores da rede municipal de Trindade/GO* (Dissertação de mestrado). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13509770

ISBN: 978-85-54997-33-5



DO RECONHECIMENTO À GARANTIA DE DIREITOS: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL PÓS SÉCULO XX

Kássia Lia Costa Fernandes – IFCE – kassia.fernandes.ifce.t5@gmail.com
Alanna Oliveira Pereira Carvalho – IFC - alanna.carvalho@ifc.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de dissertação de mestrado em andamento, que objetivou realizar um compilado dos principais fatores históricos que impulsionaram a história da educação especial no nosso país após o século XX. Apresentaremos os elementos que contribuíram para a constituição da educação inclusiva como uma política pública nas duas últimas décadas. O referencial teórico destaca as normativas legais, bem como, autores como Mendes (2006), Mendes (2010), Gabriel e Drago (2021), Itaboraí (2022) e Bastos, Bastos e Rodrigues (2016). Para realizar esta pesquisa, buscamos investigar como as políticas públicas e os documentos normativos deliberados e instituídos a partir dos anos 2000 transformaram o percurso da educação especial inclusiva no Brasil. A relevância deste trabalho reside na necessidade de se investigar criticamente os principais documentos, diretrizes e marcos legais que embasaram a educação especial e inclusiva, elucidando os avanços e as contradições deste percurso histórico. A metodologia utilizada foi de revisão de literatura pautada na pesquisa documental das políticas, resoluções e marcos legais que permearam a historicidade da educação especial e inclusiva no nosso país após o século XX. Os resultados evidenciaram que, apesar de já contarmos com um amplo arcabouço legislativo, após a virada do século, a real efetivação desses dispositivos ainda encontra barreiras práticas e políticas, o que gera uma dicotomia entre as propostas legislativas e o que acontece de fato no chão da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Marcos Legais; Percurso Histórico; Políticas Públicas.

Introdução

Em muitas de suas práticas, as instituições de ensino selecionam como “adequados” apenas os alunos que se enquadram nos protótipos sociais (Mendes, 2006). Objetivando erradicar esta realidade excludente, algumas legislações e políticas públicas brasileiras deram saltos qualitativos em direção a uma educação mais inclusiva. Podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na

ISBN: 978-85-54997-33-5



Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que instituíram as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e estabeleceram a obrigatoriedade de tratar da diversidade e da inclusão como eixos estruturantes da formação docente.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de dissertação do mestrado que se encontra em andamento e objetiva realizar uma revisão documental sobre as políticas, resoluções e marcos legais que permearam a historicidade da Educação especial e inclusiva no nosso país após o século 20. Para tanto, estamos investigando quais os dispositivos normativos e legais têm viabilizado a construção de um caminho equitativo, em direção a uma perspectiva inclusiva, voltada para a eliminação de barreiras.

Para realizar esta pesquisa buscamos responder a seguinte questão: Como as políticas públicas e os documentos normativos instaurados a partir do século XXI vem transformando o percurso da educação especial e inclusiva no Brasil?

Temos como hipótese o fato de que, apesar de termos um amplo arcabouço legislativo no século XXI, a real efetivação desses dispositivos encontra barreiras práticas e políticas, o que gera uma dicotomia entre as propostas legislativas e o que realmente acontece no chão da escola.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de se investigar criticamente os principais documentos, diretrizes e marcos legais que embasam a educação especial e inclusiva no nosso país, elucidando os avanços e as contradições deste percurso histórico. Esta pesquisa oferece subsídios teóricos para que compreendamos as políticas educacionais inclusivas, conferindo a estas uma visão crítica e reflexiva.

Metodologia

Esta pesquisa utilizou como recurso metodológico a revisão de literatura documental, objetivando investigar as políticas, resoluções e marcos legais que permearam a historicidade da educação especial e inclusiva no nosso país após o século 20.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O estudo realizou a seleção de fontes precípuas do contexto normativo e legislativo do nosso país, produzidos do ano 2000 até o presente, os quais podemos citar: a Política Nacional de Educação Especial e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009, os Decretos nº 5.296/2004; nº 7.611/2011; nº 10.502/2020 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Posteriormente, foram consultadas literaturas acadêmicas que analisaram e dissertaram sobre o impacto das políticas públicas no cenário inclusivo brasileiro, como Mendes (2006), Mendes (2010), Gabriel e Drago (2021), Itaboraí (2022) e Bastos, Bastos e Rodrigues (2016).

Para a coleta e análise dos dados, foram priorizadas as normativas que impactaram diretamente o contexto da educação especial e inclusiva. Por conseguinte, foi realizada uma revisão histórica considerando o contexto social, político e cultural brasileiro das duas últimas décadas, a fim de identificar o rompimento com o paradigma da defectologia, a emergência do pensamento inclusivo escolar e a sua transversalidade em todas as etapas e modalidades. Finalmente realizamos a interpretação dos dados, identificando os avanços e os retrocessos na implementação das políticas públicas inclusivas brasileiras.

Resultados e Discussão

A trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil, sobretudo após o final do século XX, passou por transformações significativas na concepção de deficiência e nos dispositivos legais voltados para a educação inclusiva. Esse movimento resultou em importante marcos históricos, entre os quais se destaca a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Itaborai, 2022).

Em 2003, o Ministério da Educação criou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, visando transformar as escolas em sistemas educacionais inclusivos. Assim, o projeto impulsionou o processo de formação de gestores e educadores a fim de garantir o

ISBN: 978-85-54997-33-5

direito de todos à escolarização, orientou a organização do atendimento educacional especializado (AEE) e suscitou a promoção da acessibilidade (Itaborai, 2022).

No ano seguinte foi publicado o Decreto nº 5.296/04 que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Gabriel; Drago, 2021).

No mesmo ano, o Ministério Público Federal estabeleceu o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que divulgou as diretrizes para a inclusão das pessoas com deficiência, ratificando o direito e os pontos positivos da escolarização de alunos com e sem deficiência nas salas de aula regulares (Ministério Público Federal, 2004).

Por conseguinte, em 2006, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que fomenta, dentro do currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolve ações inclusivas de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior (Itaborai, 2022).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atestado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como base a acessibilidade arquitetônica dos estabelecimentos escolares, a implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2007).

Em 2008, foi finalmente publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que incumbiu os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir o acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular, instituiu a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até ao ensino superior, estabeleceu a obrigatoriedade de oferta do atendimento educacional especializado; fomentou a formação continuada de professores; elucidou a importância da parceria entre a tríade escola-família-comunidade; determinou que estabelecimentos, transportes e mobiliários deveriam conter adaptações para proporcionar a acessibilidade de todos e articulou intersetorialmente a implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Em 2009, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica publicaram a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, apontando os deveres do AEE, definindo seu público-alvo, seus locais de oferta, priorizando o atendimento em escolas do ensino regular, instituiu a dupla contabilização de matrícula no âmbito do FUNDEB, a criação e execução do plano de AEE e a sua inserção no projeto pedagógico escolar (Bastos; Rodrigues; Bastos, 2016).

Em 2011 foi publicado o Decreto 7.611/11 que tratava das orientações pertinentes ao AEE e definiu que a União apoiaria técnica e financeiramente os sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE (Bastos; Rodrigues; Bastos, 2016).

A Lei 13.146/16 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), após 12 anos em tramitação no Congresso Nacional, foi sancionada no dia 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em 2 janeiro de 2016. O dispositivo objetivou assegurar o direito e acesso das pessoas com deficiência a todos os ambientes sociais, em condições de igualdade de oportunidades (Bastos; Rodrigues; Bastos, 2016).

A última atualização legal do atendimento especializado e inclusivo na escola comum foi o Decreto nº 10.502/2020, publicado pelo Ministério da Educação, mas suspenso em 2020 pelo Superior Tribunal Federal (STF) e revogado em 2023 pelo atual presidente Lula. Tal decreto enfraquecia as legislações anteriores, ao ferir princípios normativos presentes na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (1996), como por exemplo permitir a construção de escolas e classes especiais, caminhando na contramão do sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades. Tal normativa, caso fosse sancionada, configuraria grandes retrocessos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência (Gabriel; Drago, 2021).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O presente estudo buscou compreender as políticas públicas, os dispositivos e documentos oficiais sancionados em favor das pessoas com deficiência após o século XX, elucidando a trajetória de avanços e retrocessos que permeou a história da educação inclusiva no Brasil. Nas últimas décadas vivenciamos uma mudança nos modelos teóricos de concepção, análise social, cultural e política sobre a deficiência.

A resolução CNE/CEB nº 2/2001, o *Programa de Educação Inclusiva E Direito à Diversidade* (2003), o Decreto nº 5296/2004, o Plano Nacional de Educação em direitos humanos (2006), o Plano de Desenvolvimento de Educação (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009, o Decreto 7611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2016), instituíram saltos qualitativos em direção a uma educação de qualidade para todos, seguindo a lógica da inclusão. Todavia, decretos como o de nº 10.502/2020 configura um grande retrocesso na educação inclusiva do nosso país, uma vez que este permite a criação de salas de aulas e escolas especiais.

Ao refletir sobre o percurso histórico após o final do século XX fortalecemos a compreensão de que a educação inclusiva é um subsídio básico para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e equitativa.

Referências

Bastos, A. C. de A. C., Bastos, L. de A. G., & Rodrigues, A. P. S. L. (2016). A educação especial sob o prisma da legalidade: Caminhos normativos para a construção de uma educação inclusiva. In *Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI* (2., 2016, Campina Grande, pp. …). Campina Grande, PB: Realize Editora.

Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. (1999). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC.

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

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1.

Brasil. (2015). *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.

Gabriel, E., & Drago, R. (2021). Educação especial e educação inclusiva no contexto das políticas públicas: Uma revisão histórica e legal. *Revista Transformar, 15*(2), 66–83.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Itaboraí, F. C. S. (2022). *Jogos digitais educativos no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 11*(33), 387–405.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía, 22*(57), 93–109.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O DUA COMO POSSIBILIDADE DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

N.A.M. Rocha – UNESPAR –
neucelina.rocha.unespar.t4@gmail.com
Maria Simone Jacomini Novak–UNESPAR –
msimojacomini@unespar.edu.br

Resumo

O atendimento educacional inclusivo é um tema essencial para a promoção da educação, para que todos os indivíduos tenham acesso pleno à educação e aos demais espaços da sociedade. O indivíduo, um ser social, é um sujeito de direitos, sua participação deve ser ativa e integral no ambiente escolar, promovendo não apenas a inclusão, mas também o respeito à diversidade e a valorização das potencialidades individuais. O objetivo deste estudo é abordar a temática do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) por meio dos seus princípios, visando contribuir para minimizar as barreiras identificadas no contexto da educação inclusiva. Através das pesquisas bibliográficas, é possível identificar, comparar e refletir sobre as contribuições de teses, dissertações e outras publicações relevantes, promovendo um aprofundamento no entendimento e na aplicação prática desse conceito. Essa metodologia permite mapear avanços, identificar lacunas e propor novas perspectivas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e acessíveis. A consolidação de uma sociedade inclusiva, justa e igualitária demanda elaboração de ideias e práticas que sejam mais acessíveis indistintamente. É no espaço escolar que a materialização das políticas públicas inclusivas educacionais deve ocorrer, mediante metas estabelecidas, planejadas e elaboradas. Esta pesquisa se baseia na perspectiva teórica do materialismo histórico, por meio da concepção dialética da educação*, entendida como um movimento espiral que se desenvolve no trajeto da ampliação do conhecimento produzido historicamente (Gil, 2008). Pretende-se responder à seguinte problemática:* o que é necessário para superar os desafios que se apresentam como barreiras no contexto do ensino comum, a fim de promover a educação inclusiva por meio dos princípios do DUA? Ao final deste estudo, constatou-se, a partir do diálogo com as leituras, a real necessidade de se pensar em formas de organização de ensino que contribuam para um ambiente mais acessível e coerente com as diversidades de especificidades dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Diversidades; Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A educação inclusiva pode constituir o caminho para uma sociedade igualmente inclusiva, quando o espaço escolar considera todo e qualquer indivíduo como um ser de direitos e, portanto, desenvolve um trabalho educacional voltado para o atendimento de todos os alunos, sem limitar-se a quaisquer condições biopsicossociais.

Diante dos diálogos e discussões realizados em torno da função da escola, houve avanços significativos em comparação com os pensamentos e organizações do ambiente escolar em períodos anteriores. Ainda que sejam identificados alguns impasses, atualmente a escola já se consolidou como principal instituição cujo papel social é a construção de um espaço de vivências, no qual as experiências são partilhadas nas relações que envolvem diferentes interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem.

Desde o início da vida escolar, as crianças, na condição de aprendizes, apresentam-se capazes de compartilhar saberes previamente construídos em suas vivências, sendo também pequenos colaboradores que agem na construção do conhecimento individual e coletivo.

Uma educação inclusiva não se limita apenas a matricular, no ensino comum, os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), os quais demanda algumas necessidades educacionais especializadas previstas na legislação vigente e que constituem requisitos básicos para atingir os objetivos relacionados à aprendizagem necessária ao desenvolvimento humano.

O que caracteriza uma escola inclusiva são atitudes cotidianas que cultivam valores presentes nas diferenças, sendo capaz de acolher, de fato, todos os alunos e oferecer-lhes acompanhamento que favoreça a aprendizagem coletiva (Mantoam, 2015, apud Nunes, 2024).

As lutas históricas pela educação inclusiva trouxeram conquistas significativas, que devem ser continuamente preservadas e ampliadas. É essencial que os avanços obtidos sejam fortalecidos, garantindo que os direitos e oportunidades sejam cada vez mais acessíveis a todos. As lutas sociais demandam o envolvimento das diferentes lideranças, principalmente dos representantes políticos e educacionais, a fim de que, juntos, possam

ISBN: 978-85-54997-33-5

atuar para identificar e eliminar as barreiras à inclusão, sejam elas estruturais, atitudinais ou de outras naturezas.

De acordo com Booth e Aiscon (2012, apud Mencia et al., 2019) a inclusão está presente em todos os planos da escola, devendo envolver a todos. Nesse sentido, uma escola inclusiva não se constrói apenas pela atuação docente e equipe pedagógica, mas por meio da participação conjunta de toda a comunidade escolar, desde os agentes que realizam tarefas externas à sala de aula até os demais profissionais que mantêm relação direta com o alunado.

Para Mantoan (2015), manter a luta por uma educação inclusiva é algo inquestionável, a escola não pode coexistir com a prática de discriminação. O tratamento igualitário deve permear o espaço de ensino e de aprendizagem, não sendo aceitável privilégios de forma alguma. A escola, em sua função social, configura-se como uma instituição que deve garantir acesso igualitário a todos os alunos, sem quaisquer distinções.

Nesse sentido, assegurar o acesso, a permanência e a oportunidade de aprendizagem a todos que estão matriculados no ensino comum consistem numa luta diária e, ainda que árdua, não pode ser ignorada, sobretudo por aqueles que compreendem a importância de consolidar uma educação inclusiva de fato, e não apenas no ideal imaginário de um povo.

Fato é que, atualmente, existe base suficiente na legislação brasileira que dispõe sobre a educação inclusiva, sendo o Brasil um país que constantemente desenvolve o diálogo em prol do avanço das políticas públicas inclusivas. No que se refere à existência das muitas barreiras presentes na educação e na sociedade, estas estão previstas na Lei nº 13.146 (Brasil, 2015):

> IV - Barreiras: 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, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de

ISBN: 978-85-54997-33-5

> mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
> f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

A comunidade escolar precisa atuar na coletividade com o intuito de investigar quais barreiras estão presentes e que possam interferir na possibilidade de o indivíduo aprendiz atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a inclusão educacional transita pela oferta de oportunidades que considerem condições que sejam, ao mesmo tempo, justas, igualitárias e democráticas. Torna-se necessário refletir sobre realidade de cada espaço de ensino e aprendizagem para tomar decisões assertivas, que visem garantir oportunidades iguais, independentes das condições individuais de cada ser.

A diversidade de indivíduos, com experiências e habilidades próprias, configura a organização dos grupos de aprendizes que se reúnem nos espaços educativos em torno de um objetivo comum: o ensino. Assim, a prática pedagógica necessita articular formas variadas de organização, apresentação de conteúdos e avaliação da aprendizagem, de modo que o processo se torne, ao mesmo tempo, acessível e abrangente diante das diferentes especificidades do alunado.

Nessa perspectiva, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) apresenta-se com um novo paradigma educacional, constituído por princípios e estratégias relacionadas à abordagem educacional que pretende reduzir o efeito das barreiras que dificultam as práticas educacionais. Tais estratégias oferecem ao professor possibilidades de criar recursos e formas de ensino que respeitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes (Cast, 2014, apud Nunes, 2024).

A abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) não faz diferença entre os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. A ideia de que as pessoas com deficiência necessitam de uma metodologia e um ensino diferente, compatíveis com sua condição ou necessidade de aprendizagem é desmistificada (Nunes, 2024). Isso porque o DUA propõe-se a contemplar, de maneira abrangente, todos os estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O DUA é compreendido como uma abordagem de ensino cujo objetivo é ampliar as possibilidades de ensino. Ele presenta três princípios básicos, considerados universais a todo público aprendiz: Representação/Apresentação; Ação e Expressão; Engajamento. Tais princípios são fundamentais para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas, mostrando-se uma alternativa que visa sobrepor as barreiras comuns ao currículo tradicional para o ensino e a aprendizagem.

As diretrizes para o DUA pressupõem a apresentação de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão das informações apresentadas (Cast, 2018, apud Nunes, 2024). O princípio da Ação e Expressão consiste na oferta de múltiplas maneiras demonstrar ação e expressão, permitindo que os estudantes utilizem várias formas de conceber e expressar suas aprendizagens. Já o princípio do Engajamento propõe múltiplos modos de implicação, engajamento e envolvimento, considerando as emoções e a afetividade como elementos fundamentais para a aprendizagem.

No contexto atual de ensino, o DUA surge como uma luz, apontando para possibilidades de ensino em que os conteúdos podem ser apresentados por diferentes alternativas, considerando, ainda, a diversidades nas opções de linguagem, tanto na forma de apresentar um conteúdo quanto na maneira diversificada dos alunos demonstrarem aprendizagem (Nunes, 2024).

O DUA propõe considerar seus princípios ao realizar um planejamento que seja construído por meio de um currículo coerente com a necessidade de ofertar atendimento às diversidades dos alunos. Assim, seus princípios buscam, incialmente, proporcionar múltiplos modos de apresentar os conteúdos, pois é preciso considerar que cada aluno tem a sua própria individualidade, bem como sua forma de compreensão para produzir novos conhecimentos. Ao oportunizar a todos os alunos o acesso à informação recebida, estes poderão interpretá-la e relacioná-la a uma ideia compatível com o conteúdo ensinado.

O segundo princípio do DUA refere-se à oferta de diferentes modos de ação e expressão. Parte-se do entendimento de que os estudantes apresentam diferentes formas de agir e possuem particularidades na busca e na expressão do conhecimento. Nesse sentido, o DUA consiste em propor diferentes formas tanto para a ação, quanto para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

expressão, reconhecendo a necessidade de disponibilizar múltiplas estratégias, práticas e organizações, uma vez que uma única forma de expressão não é suficiente para atender a todos os alunos. O terceiro princípio do DUA visa oferecer várias maneiras de implicação, engajamento e envolvimento, dentre as quais as emoções e a afetividade são os elementos fundamentais para a aprendizagem (Heredero, 2020).

Os estudantes, ao construírem conhecimentos, precisam se envolver ativamente no processo de ensino e aprendizagem; portanto, é necessário que tenham oportunidades de participar de forma direta, a fim de estabelecer relação com o objeto de estudo. Ao serem ouvidos e podendo interagir para tirar dúvidas, bem como apresentar sugestões e pensamentos individuais, os estudantes podem alcançar desenvolvimentos significativos construídos com a aprendizagem. Os resultados alcançados quando são analisados servem de parâmetros para reflexão e tomada de decisões entre os atores que atuam num dado contexto educacional.

Metodologia

Esta pesquisa baseia-se na perspectiva teórica do materialismo histórico, por meio da concepção dialética da educação, *um movimento espiral que se desenvolve no trajeto da ampliação do conhecimento produzido historicamente (Gil, 2008).* Através das pesquisas bibliográficas, é possível identificar, comparar e refletir sobre as contribuições de teses, dissertações e outras publicações relevantes, promovendo um aprofundamento no entendimento e na aplicação prática desse conceito. Essa metodologia permite mapear avanços, identificar lacunas e propor novas perspectivas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e acessíveis.

Resultados e Discussões

A presente pesquisa pretendeu responder à problemática *sobre o que é necessário para superar os desafios que se apresentam como barreiras no contexto do ensino comum, a fim de promover a educação inclusiva por meio dos princípios do DUA. Ao final deste*

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudo, constatou-se, por meio do diálogo com as leituras, a real necessidade de se pensar em formas de organização de ensino que contribuam para a construção de um ambiente mais acessível e coerente com as diversidades de especificidades dos alunos.

Considerações Finais

Entendemos que o atendimento educacional inclusivo é fundamental para garantir que todos os indivíduos, independente de suas condições ou características, tenham acesso pleno à educação e possam participar ativamente da sociedade. A perspectiva apresentada neste texto é de que o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem essencial, pois seus princípios buscam minimizar barreiras e promover práticas pedagógicas acessíveis, respeitando a diversidade e valorizando as potencialidades de cada aluno.

Com base em pesquisas bibliográficas, é possível mapear avanços, identificar lacunas e propor novas estratégias inclusivas que ampliem a eficácia das políticas públicas educacionais para todos. A perspectiva teórica do materialismo histórico, através da concepção dialética da educação, orienta a reflexão sobre os desafios presentes no ensino comum a partir de suas múltiplas determinações e aponta possibilidades para a superação dessas barreiras, promovendo uma organização pedagógica mais coerente e acessível.

Assim, destaca-se a necessidade de um esforço conjunto entre equipe gestora, professores e comunidade escolar para consolidar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, que rompa barreiras físicas e pedagógicas e que consiga avançar no atendimento dos estudantes da inclusão.

Referências

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015 2018/2015/lei/l13146.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Heredero, E. S. (2020). *Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA): Universal Design Learning Guidelines* (Versão 2.0, trad. port.). Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas – Reconstruindo a Escola (GEPPPEI-RE). https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Menino-Mencia, G. F., Belancieri, M. F., Santos, M. P., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Estudos desenvolvidos tendo como base o documento “Index para a inclusão”. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(2), 319–336. https://www.scielo.br/j/rbee/a/tsXyNx9ydWNkM8x3bgpFjXC

Nunes, A. V. D. S. (2023). *O ensino na escola inclusiva: Aproximações com o desenho universal para aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. USCS Repositório Institucional.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DUA E METACOGNIÇÃO EM PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniel Soczek – UNESPAR-
daniel.soczek.unespar.t5@gmail.com
Ana Maria de Barros - UNESPAR -
ana.barros@unespar.edu.br

Resumo

Este relato de experiência descreve a aplicação de uma abordagem pedagógica híbrida, inspirada em Paulo Freire e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvida nas aulas de Robótica em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental anos iniciais totalizando 47 crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Araucária. Dentre as crianças participantes destas turmas, uma apresenta perda auditiva, duas possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual e outras duas estão diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi promover atividades crítico-reflexivas de conteúdos da disciplina de forma lúdica para desenvolver uma proposta de intervenção para a promoção da autonomia e da reflexão crítica por meio da metacognição. A atividade, alinhada com o ODS 7 (Energia Limpa e Acessível), envolveu a construção de aviões e bumerangues de papel. Essa prática lúdica serviu para explorar conceitos de energia cinética e gravitacional, contextualizando-os com a discussão sobre energias renováveis. A metodologia, baseada na interdisciplinaridade e nos princípios do DUA, incluiu três etapas: contextualização (com um vídeo), construção dos modelos e a brincadeira. Ao longo do processo, foram feitas perguntas metacognitivas para estimular a auto reflexão dos alunos. A avaliação focou no engajamento e no diálogo entre as crianças. Os resultados mostraram que a abordagem prática e lúdica incentivou a resolução de problemas, a socialização do conhecimento e uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos. No entanto, a experiência também ressaltou a necessidade de flexibilidade na gestão do tempo e a diversificação de modelos para atender a todos os perfis de alunos. Concluímos que um planejamento intencional e adaptativo, alinhado ao DUA, é fundamental para promover a inclusão ativa e transformar a prática pedagógica, valorizando a singularidade de cada estudante e tornando o aprendizado verdadeiramente significativo.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação especial e inclusiva; Educação em tempo integral.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A obra de Paulo Freire, entre outros grandes educadores, sempre alertou para o modelo de ensino em que o professor “deposita” conhecimentos em alunos vistos como meros “receptáculos” passivos e homogêneos. Nesse paradigma, o saber é estático, o aluno é um objeto do processo e não há espaço para sua autonomia ou para o reconhecimento de suas realidades e experiências. Para Freire (2019) em obras como *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, a educação é apresentada como um processo de libertação, no qual o educando se torna sujeito de sua própria aprendizagem e de sua própria história.

Uma educação verdadeiramente libertadora, segundo Freire, exige diálogo, reflexão crítica e a valorização do saber do educando. Isso significa reconhecer as particularidades e o potencial de cada um, em vez de tentar encaixá-los em um único molde. Em sua obra Pedagogia da autonomia, Freire reforça que "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" (Freire, 2010, p. 41) das crianças. Na visão freiriana, uma educação inclusiva não padroniza; ela valoriza a diversidade, adapta-se às individualidades e busca desenvolver o potencial de cada um.

Partindo desses pressupostos, desenvolvemos uma experiência nas aulas de Robótica em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, totalizando 47 crianças em uma escola de período integral da rede municipal de ensino de Araucária. Dentre as crianças participantes destas turmas, uma apresenta perda auditiva, duas possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual e outros duas estão diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nela, propusemos a construção de aviões e bumerangues para explorar conceitos de física, como energia cinética e gravitacional. A atividade foi contextualizada com o tema de energias renováveis e sustentabilidade, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 7: Energia Limpa e Acessível.

O objetivo foi promover atividades crítico-reflexivas de forma lúdica, estimulando a autonomia e a metacognição. A atividade buscou superar práticas homogeneizantes que ignoram a heterogeneidade da sala, pois a padronização inviabiliza a inclusão, ignora

ISBN: 978-85-54997-33-5

habilidades individuais e limita o potencial de aprendizagem ao priorizar métricas uniformizantes.

Metodologia

O presente relato adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, fundamentada na interdisciplinaridade e nos princípios do Design Universal para a Aprendizagem DUA. O procedimento experimental foi estruturado em três etapas sequenciais: (i) contextualização, conduzida por meio de um recurso audiovisual (vídeo); (ii) construção de modelos pelos discentes; e (iii) ralização de uma atividade lúdica (brincadeira). Paralelamente a essas etapas, foi implementado um protocolo de questionamento metacognitivo, com o objetivo de estimular a autoavaliação e a autorreflexão crítica dos alunos sobre o próprio processo de aprendizagem.

Para a execução do referencial acima, foram utilizados os princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com Nunes e Madureira (2015), Sebastián-Heredero (2020), Silva (2022) e Zerbato e Mendes (2018, 2021), o DUA é uma abordagem de ensino que busca planejar a educação para atender às necessidades de todas as crianças, reconhecendo a diversidade individual de ritmos e estilos de aprendizagem. Baseado em três princípios – representação, ação e expressão e engajamento – o DUA oferece diretrizes para a criação de práticas e estratégias educacionais que eliminam barreiras físicas e pedagógicas (Alves, Ribeiro & Simões, 2013). A atividade foi desenvolvida em três etapas.

A atividade foi desenvolvida em três etapas sequenciais: inicialmente, o conceito de energias renováveis – com ênfase em energia solar e eólica – foi introduzido por meio de um vídeo explicativo. Em seguida, realizou-se a construção guiada de aviões de papel e bumerangues, com demonstrações práticas e instruções visuais e verbais para apoio simultâneo durante a montagem. Por fim, na etapa de interação prática, os protótipos foram testados e avaliados, articulando a atividade lúdica a uma discussão sobre a importância das energias renováveis para a sustentabilidade ambiental e o futuro do planeta.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Foram adotadas estratégias diferenciadas para garantir a inclusão e participação efetiva de todos os discentes. Para a criança com baixa audição, o vídeo foi exibido com o recurso de legendas ativado, e seu posicionamento na sala foi ajustado para favorecer a proximidade com a fonte de informação visual.

Durante as explanações, buscou-se manter contato visual direto para facilitar a leitura orofacial. Quando necessário, um toque leve no ombro foi utilizado de forma discreta para redirecionar a atenção. No caso dos discentes com TEA , adotou-se um roteiro visual prévio, exposto no quadro, detalhando a sequência e a estrutura das atividades planejadas.

As instruções foram transmitidas de forma clara e direta. Adicionalmente, contou-se com o apoio de colegas de classe, que já atuam como parceiros de apoio em outras disciplinas, para facilitar a comunicação e a integração.

Para as crianças com Deficiência Intelectual (DI), a tarefa foi fragmentada em pequenas etapas, simplificando o processo de construção. A intervenção foi conduzida de modo individualizado, com acompanhamento lado a lado durante a execução. Foram utilizados exemplos concretos para ilustrar conceitos abstratos, e todos os progressos — mesmo os mais sutis — foram valorizados por meio de reforço positivo verbal imediato.

Essas etapas foram acompanhadas de estratégias de metacognição, que pode ser definida como um processo psicológico de alto nível que permite a um indivíduo refletir e ter consciência sobre seus próprios pensamentos e processos de aprendizagem (Ribeiro, 2003; Portilho, 2009; Tanikawa, 2014).Como um subsistema de controle, ela atua no monitoramento, planejamento e regulação da cognição, possibilitando que a pessoa avalie e, se necessário, modifique suas estratégias para alcançar seus objetivos de forma mais eficaz. Essa capacidade de monitoramento, conhecida como automonitoramento, é uma ferramenta essencial para a autorregulação e envolve a auto-observação, o autojulgamento e a autocorreção.

Resultados e discussão

O desenvolvimento desta sequência didática, em duas aulas, pode apresentar desafios, como por exemplo um avião que não voa ou a dificuldade, por parte das crianças, de entender a "sustentação do ar” O processo de aplicação da atividade revelou os desafios

ISBN: 978-85-54997-33-5

inerentes à heterogeneidade do ambiente escolar. Notou-se que o engajamento das crianças foi heterogêneo, com níveis de participação bastante variados. Essa variabilidade parece decorrer tanto de questões motivacionais (baixa adesão inicial) quanto da diversidade de necessidades de aprendizagem não integralmente contempladas no planejamento inicial da tarefa. Para superar estas dificuldades adotamos estratégias como pausas mais frequentes e o uso de um sinal auditivo (palmas) para reorientar a atenção. Também incentivamos discussões em grupo para a resolução de problemas e a utilização de um "diário de bordo" para que os alunos registrassem as etapas do processo

Após a construção, fizemos uma "competição" informal para estimular o engajamento e a observação do desempenho dos modelos. Os próprios alunos, junto com o professor, levantaram aspectos para análise, como a precisão das dobras, a força de lançamento e as diferenças aerodinâmicas. A ideia era que eles descobrissem os conceitos por si mesmos, em vez de apenas recebê-los passivamente. Procuramos oferecer orientação contínua durante a construção e os testes. E por fim, buscamos conectar a prática da dobradura com os conceitos teóricos de física como energia cinética e gravitacional de forma acessível. A avaliação do processo foi registrada a partir do engajamento e da participação ativa das crianças.

A socialização do saber em grupos se mostrou fundamental. A implementação do DUA permitiu múltiplos meios de engajamento (experimentos iniciais), representação (maquetes táteis) e ação/expressão (comentários das crianças).

Após a construção dos modelos e sua experimentação em forma de brincadeira, alguns elementos merecem destaque. Primeiro, a qualidade das discussões realizadas pelas crianças. Ainda que houvesse da parte do professor, o estímulo de reflexão com as questões metacognitivas pontuadas acima, as conversas entre eles mesmos foram de muita propriedade face ao conteúdo estudado, bem como a verbalização das estratégias de construção dos aviões. Segundo, a aplicação destas discussões quanto à construção dos modelos. As conversas levaram as crianças a tentar ajustar seus modelos para que voassem melhor, num movimento de tentativas (às vezes exitosa, às vezes falha) e reflexão sobre suas ações.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Não obstante aos muitos acertos, alguns pontos precisam ser revistos, principalmente três deles. O primeiro é a gestão do tempo. Depois das atividades realizadas considero hoje que, talvez, a parte introdutória pudesse ser resumida a apresentação do vídeo e ir diretamente para a construção dos modelos fazendo as intervenções ao longo do processo. A constante verbalização das crianças foi um dos fatores que fez o tempo previsto da atividade extrapolar o tempo previamente estipulado para a realização da atividade. Segundo, repensar alternativas de engajamento. Nesse sentido, poderiam ter sido utilizadas outras possibilidades de modelos como planadores de canudo e papel, pequenos cata-ventos ou moinhos de vento. Terceiro, incorporar práticas de pesquisa e apresentação dos próprios alunos sobre tipos de energia renovável.

A implementação conjunta das estratégias baseadas no DUA e na metacognição mostrou-se eficaz para o ambiente educacional. As crianças, de forma lúdica, não apenas desenvolveram a capacidade de construir os modelos, mas também avançaram na compreensão sobre a importância das energias renováveis para um futuro sustentável.

O DUA forneceu o arcabouço necessário para remover barreiras e oferecer caminhos para engajamento das crianças nas atividades, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, pudessem acessar o conteúdo e participar da construção dos aviões e bumerangues. Paralelamente, as estratégias metacognitivas permitiram aos estudantes refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, monitorarem suas dificuldades e celebrarem seus avanços.

Essa sinergia promoveu a inclusão das crianças com DI, TEA e deficiência auditiva demonstrando como o uso de metodologias que prezam pela diversidade e autorreflexão podem contribuir para um aprendizado mais significativo.

Considerações finais

As práticas realizadas evidenciam que a verdadeira inclusão educacional transcende a mera realização de ajustes pontuais na prática pedagógica. É necessário, portanto, adotá-la como princípio metodológico fundante, orientando todo o trabalho pedagógico a partir da perspectiva da diversidade. Nesse sentido, garantir a presença do estudante em sala de aula

ISBN: 978-85-54997-33-5

é apenas o primeiro passo; é imperativo que ele participe ativamente e se sinta efetivamente incluído. Para tanto, torna-se essencial compreender a diversidade de habilidades como um valor intrínseco ao ambiente educacional, e não como um obstáculo a ser superado. Como consequência direta desse entendimento, o planejamento didático deve integrar a variabilidade discente desde sua concepção inicial. Essa abordagem, que antecipa e celebra as diferenças, beneficia universalmente todos os alunos – tanto aqueles com diferentes estilos de aprendizagem quanto os com necessidades educacionais específicas.

O objetivo de desenvolver atividades crítico-reflexivas de forma lúdica viabilizou as condições necessárias para que os alunos refletissem sobre seu próprio aprendizado. Esse expediente promoveu a autonomia e a reflexão crítica por meio da metacognição, permitindo que os estudantes se tornassem agentes ativos de seu processo de aprendizagem, ao identificarem suas capacidades e as estratégias que mais lhes beneficiam.

Este relato de experiência demonstrou que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e baixa audição exige um planejamento intencionalmente flexível, materializado na personalização da atividade desenvolvida. Nesse contexto específico, o DUA mostrou-se uma estrutura prática essencial para projetar uma aula acessível. Dessa forma, a aplicação do DUA assegurou que cada aluno, dentro de suas singularidades e potencialidades, pudesse acessar o conceito de energias renováveis, participar integralmente da atividade e demonstrar sua compreensão de maneira efetiva e múltipla, beneficiando não apenas o público-alvo da educação especial, mas todos os discentes da sala.

Referências

Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade* (66ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (67ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (76ª ed.). Paz e Terra.

Nunes, C., & Madureira, I. P. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas, 5*(2), 126–143.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Portilho, E. M. L. (2009). *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Wak Editora.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 109–116. https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100013

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–767. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Silva, C. E. da. (2022). *A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: A proposta do DUA para o ensino sem barreiras* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. Acervo de Trabalhos Finais USCS. https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/789

Tanikawa, H. A. M. (2014). *Monitoramento Metacognitivo: Um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas].

Zampieri, M., & Schelini, P. W. (2013). O uso de medidas intelectuais na análise do monitoramento metacognitivo de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*(2), 177–183.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, 22*(2), 147–155. https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa, 47*, 1–19. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730

ISBN: 978-85-54997-33-5



E SE O ESTUDANTE ESTIVER HOSPITALIZADO? PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO

Edicléia Regina Martins – UNESPAR – edicleia.martins.unespar.t4@gmail.com
Noemi Nascimento Ansay – UNESPAR – noemi.ansay@ies.unespar.edu.br
Sérgio Ferreira – UNESPAR - sergio.ferreira@unespar.edu.br

Resumo

A presente pesquisa se desenvolve no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná, na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O tema investigado se refere ao direito à escolarização do estudante da educação básica em tratamento de saúde a partir das narrativas dos sujeitos parentais. O objetivo geral é compreender e interpretar como os sujeitos parentais, diante da situação de adoecimento dos filhos, estabelecem estratégias ou não para possibilitar o direito à escolarização dos mesmos e os desafios que enfrentam neste percurso. Os objetivos específicos visam a contextualizar a pesquisa por meio do levantamento dos aspectos históricos e legais da educação hospitalar no âmbito da educação básica e elaborar um recurso educacional no formato de vídeo com informações referentes aos resultados desta pesquisa. Apesar da Constituição Federal (Brasil,1988) e demais documentos legais garantirem o direito à educação a todos, sem exceção, a escolarização de estudantes em tratamento de saúde, muitas vezes, não é assegurada, pois depende da interpretação legal e de recursos de municípios e Estados da federação. Assim, entende-se como urgente dar visibilidade à escolarização hospitalar para rever diretrizes de sua implementação, tornando-a obrigatória em todos os hospitais e clínicas que atendem o público em idade escolar. Adotou-se como metodologia de investigação o estudo em textos científicos e realização de entrevista semiestruturada com os sujeitos parentais de estudantes em tratamento de saúde. A pesquisa de desenho etnográfico tem como pressuposto a interpretação dos dados e pretende realizar uma descrição densa dos aspectos identificados, provenientes de diferentes culturas (Geertz, 2008) e, portanto, de diferentes pontos de vista sobre o direito à escolarização do estudante em tratamento de saúde. Os dados estão sendo analisados à luz dos pressupostos teóricos de Bardin (2011) levantando os principais eixos de análise ofertados pela autora.

Palavras-chave: Direito à educação; Inclusão; Narrativas; Políticas Públicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Uma pesquisa nasce, em geral, de uma inquietação. Peço licença para primeiramente me apresentar neste texto e colocar minhas razões, enquanto professora da educação hospitalar, que fizeram crescer em mim o anseio pela investigação e que me tornam, dia a dia, uma pesquisadora desta apaixonante e desafiadora temática. Iniciei minha trajetória em 2008 em hospital pediátrico de média e grande complexidade, atendendo crianças em seus leitos, nos quartos, de forma individual, e nos ambulatórios, em pequenos grupos. Tive de me adaptar a um local diferente, a rituais diferentes, onde aceitei o desafio de readequar não somente minha prática, mas minhas concepções de ensino, reinventando meus modos de ser professora e viver o ofício do magistério.

Assim, descobri que cada enfermaria tem um clima emocional próprio, orientações de higienização, ritos de precaução para proteger as crianças e nos proteger enquanto profissionais que somam com equipes de saúde no cuidado e humanização das vivências hospitalares. Da mesma forma, tive de rever conceito de tempo, reorganizar o ambiente do quarto e ambulatório, trazendo elementos pedagógicos para minha nova realidade. Com equipe de enfermagem e outras equipes do hospital, incluindo médicos, nutricionistas, cozinheiras, dentistas, assistentes sociais, psicologia, entre tantos outros profissionais, fui aprendendo dinâmicas de cada setor, compreendendo melhor o curso de tratamentos e sua complexidade, entendendo, paulatinamente como a nova rotina impacta na vida da criança e jovem em adoecimento e na rotina de seus cuidadores. Ouvi, neste percurso, muitos relatos que me inspiraram e percebi que havia desafios a cada profissional e de cada família, em sua singularidade, a enfrentar para garantir os direitos à saúde e educação de forma entrelaçada.

Nas discussões e estudos de caso com colegas, do Programa de Escolarização Hospitalar da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (PEH-SME), do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SAREH-SEED) e de todos os profissionais do Setor de Educação e Cultura do Hospital percebi que nosso trabalho, tão rico e importante, nem sempre é reconhecido

ISBN: 978-85-54997-33-5

porque em muitas localidades sequer existe. Esta situação me inspirou a me tornar pesquisadora para dar maior visibilidade à temática da educação hospitalar e domiciliar. Nesta pesquisa procuro dar voz aos sujeitos parentais de estudantes em adoecimento. A perspectiva parental da temática me parece pertinente porque nos relatos que ouvi durante dezesseis anos percebi desafios compartilhados e outros singulares que necessitam de visibilização para sensibilização do poder público e das instituições para apoiar a trajetória escolar daqueles que, no hospital, ficam entre dois mundos: o da escola e do tratamento, com a educação sendo uma ponte de conexão entre estas dimensões, unindo-as e as ressignificando. Optei por ouvir a voz das mães, pais, avós, tias, cuidadoras de casa e tantos outros personagens que povoam o conceito de parentalidade e trazem histórias que merecem ser relatadas.

Imprescindível continuar este texto sem fazer referência ao artigo 205 da Constituição Brasileira (Brasil, 1988) sobre a educação enquanto direito de todos. Tanto as políticas públicas brasileiras quanto os documentos internacionais contemporâneos apresentam um panorama de conquistas que refletem tanto fatores históricos da educação como aqueles relacionados à conquista de direitos dos cidadãos. Em especial, um dos focos desta pesquisa, se percebe a criação de recursos legais a partir de meados da década de 90, onde se verifica um considerável crescimento do número de hospitais onde está presente o serviço de escolarização, resultante de documentos e leis gerados no território brasileiro, como o Estatuto da Criança e Adolescente(Brasil,1990) e Resolução nº41 de 1995 intitulada Direitos da Criança Hospitalizada e os de ordem internacional, como a Carta da Criança Hospitalizada (Leiden, 1988).

Sendo assim a presente pesquisa tece a problemática por meio das seguintes questões: a) qual o amparo legal que assegura a escolarização do estudante em tratamento de saúde; b) de que forma os discursos dos sujeitos parentais se configuram como elementos importantes de análise para identificar as identidades no que concerne às concepções do direito à escolarização por parte dos mesmos?

Para responder às questões acima, o objetivo geral se configura da seguinte forma: compreender e interpretar como os sujeitos parentais, diante da situação de adoecimento dos filhos, estabelecem estratégias ou não para possibilitar o direito à escolarização dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

mesmos e quais os desafios que enfrentam neste caminho. Os objetivos específicos permeiam contextualizar a pesquisa realizando levantamento dos aspectos históricos e legais da educação hospitalar e domiciliar no âmbito da educação básica e elaborar um recurso educacional no formato de vídeo com informações referentes aos resultados desta pesquisa.

Assume-se como pressuposto nesta pesquisa que apesar da Constituição Federal descrever a educação como direito de todos em seu artigo 205 (Brasil, 2008), o atendimento ao estudante em tratamento de saúde não possui regulamentação suficiente, apesar de muitos Estados e Municípios ofertarem este atendimento, mas ainda com insuficientes recursos humanos e materiais para dar conta da demanda. Da mesma forma, havendo falta de uma regulação e diretriz, a organização e a vigência da obrigatoriedade para que este atendimento ocorra fica sob a dependência da interpretação dos governantes sobre a sua pertinência.

Historicamente o atendimento ao estudante em tratamento de saúde apresenta um marco internacional importante citado por vários pesquisadores que localiza a França como o local que evidenciou a importância deste tipo de atendimento (Peters, 2024) assim como providenciou estratégias de formação de professores para esta especificidade (Menezes, 2018). No Brasil, Fonseca (1999) define o Hospital Jesus no Rio de Janeiro como um importante marco histórico e que permanece até os dias atuais como a escolarização de estudantes internados na instituição.

Na década de 90 a legislação e documentos surgem no contexto internacional e brasileiro e, de certa forma, impulsionaram a garantia do direito à escolarização do estudante em tratamento de saúde. Exemplos desse arsenal são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU,1959) que apontam para a garantia do direito à instrução independente da condição da criança (Menezes, 2018). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos onde estabelece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos corrobora no discurso da importância de se estabelecer caminhos para que todos tenham garantia de educação por meio da universalização da mesma (Jomtien, 1990). A Declaração de Salamanca (1994) também

ISBN: 978-85-54997-33-5

determina a importância de verificação dos diferentes desafios dos sistemas escolares para que todos tenham acesso ao conhecimento, independentemente de sua condição.

No território brasileiro a Lei nº 1.044 de 1969 estabeleceu a garantia de tratamento especial para alunos portadores de afecções e outras enfermidades (Brasil, 1969), mas garantindo apenas os exercícios domiciliares. Com a Lei nº 6.202 de 1975, se estabelece que a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante receberia exercícios domiciliares. A Lei nº 7.853 de 1989 obriga a oferta de programas de Educação Especial para estudantes internados por longos períodos (1 ano). Em 1994 o Ministério da Educação pública a Política Nacional de Educação Especial onde defende a necessidade das Classes Hospitalares. A Resolução nº 41 de 1995 que trata dos Direitos das Crianças e Adolescente Hospitalizados e reforça o direito de desfrutar de programas de educação e acompanhamento do currículo escolar.

Ainda no território brasileiro a Resolução nº 2 de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Neste documento a escolarização hospitalar está claramente presente no artigo 13º quando detalha que “os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (Brasil, 2001). Em 2002 o Ministério da Educação pública o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” o que configurou um documento significativo no que concerne aos seus objetivos, porém sem atualização e revisão até o presente momento. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tendo a sua escrita voltada para a ampliação da escolarização para todos, foi somente em 2018 que se criou uma alteração por meio da Lei nº 13.714, onde se assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (Brasil, 2018).

Como os sujeitos parentais de estudantes da Educação Básica se apropriam destas transformações, em termos de direito à escolarização, num momento onde a condição de saúde acaba sendo prioridade, principalmente em enfermidades crônicas ou que demandam

ISBN: 978-85-54997-33-5

longo tempo de tratamento? Como estes mesmos sujeitos parentais percebem o cumprimento da função de inclusão das unidades escolares onde seus filhos estão matriculados e também das unidades de saúde onde estão internados?

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa de perspectiva social e o interesse está na compreensão e interpretação das entrevistas realizadas com os participantes, optou-se por uma abordagem qualitativa (Minayo, 1992) e de perspectiva etnográfica (Geertz, 2008) para permitir também interpretar os dados à luz das diferentes perspectivas culturais apresentadas pelos participantes.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos parentais, dentro de suas perspectivas vêm identificar questões referentes aos conceitos abordados a partir do entendimento da importância da escolarização e do direito da mesma em momento de tratamento de saúde do estudante. Para além do recurso utilizado o que dá caráter qualitativo é o referencial teórico/metodológico escolhido para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material gerado no campo (Duarte, 2004). A análise das entrevistas terá como amparo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Segundo Dalla Vale e Ferreira (2023) a Análise de Conteúdo, deve ser compreendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestos pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão.

Resultados e discussão

Os resultados produzidos até este passo da pesquisa configuram a necessidade de ampla divulgação do amparo legal existente até momento no que se refere ao direito da escolarização do estudante em tratamento de saúde. Pelos estudos propostos para responder a uma das problemáticas deste trabalho entendeu-se que é urgente a proposição de políticas públicas que regulamentem esta modalidade de ensino no âmbito federal e se

ISBN: 978-85-54997-33-5

proponha diretrizes atualizadas para a execução do trabalho de escolarização em ambiente hospitalar (Peters, 2024). Por se tratar de uma pesquisa em andamento as análises das entrevistas ainda se encontram em processo. Por meio das entrevistas já realizadas analisou-se que o encontro das informações sobre o direito da escolarização em ambiente hospitalar e/ou doméstico chega aos sujeitos parentais por meio da intervenção das professoras que atuam em ambiente hospitalar e que as mesmas realizam as orientações necessárias quando fazem a entrevista inicial com as famílias. Para tal consideração utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Considerações finais

A busca de documentos e pesquisas que retratam o perfil deste atendimento reflete a necessidade de ampliação de políticas públicas que regulamentem e descrevam diretrizes que possibilitem a ampliação deste serviço para garantir o direito à educação a todos os estudantes em tratamento de saúde, conforme indica a Constituição Federal. A ampliação retratada nos últimos anos ainda não é suficiente para a demanda existente e a ausência de diretrizes e regulamentações que estabeleçam um perfil deste tipo e atendimento faz com que o mesmo não seja percebido como uma política pública e um direito garantido por lei por aqueles que mais necessitam desta modalidade de ensino.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1969). *Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm

Brasil. (1975). *Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1989). *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (1994). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. MEC/SEESP. https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf

Brasil. (1995). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995*. https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucoes-1-a-99.pdf

Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*. MEC. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf

Brasil. (2018). *Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm

Fonseca, E. S. (1999). A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa, 25*(1), 117–129. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100009&script=sci_arttext

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas* (13ª impr.). LTC.

Menezes, C. V. A. de. (2018). *Atendimento escolar hospitalar e domiciliar: Estudo comparado das políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Galícia/Espanha* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná). https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56250

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos

Organização das Nações Unidas (ONU). (1959). *Declaração universal dos direitos da criança*. https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU). (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial de Educação para Todos. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

ISBN: 978-85-54997-33-5



Organização das Nações Unidas (ONU). (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Peters, I. (2024). *Formação docente e educação hospitalar na área de letramentos: Ensino linguístico e a afirmação de um campo reflexivo* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná). Universidade Federal do Paraná.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM

Joelma Aparecida Krepel – UEPG –
joelma.krepel.uepg@gmail.com
Lucia Mara de Lima Padilha – UNENP e UEPG –
lmlpadilha@uepg.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que investiga a relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com foco nas possibilidades de aprendizagem de alunos PEE (Público da Educação Inclusiva) na educação inclusiva nas escolas do campo em Ponta Grossa, Paraná, Brasil. A metodologia utilizada baseia-se na análise das legislações que regulamentam a educação especial inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares. O referencial teórico adotado neste estudo é embasado na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico, abordagens que investigam as relações sociais e educacionais considerando as contradições de classe e as condições materiais dos sujeitos. A Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada na teoria marxista, defende que a educação deve contribuir para a formação integral do indivíduo, visando à transformação social, especialmente no contexto das escolas do campo, onde a luta por direitos e as condições materiais são centrais. A relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo desponta não só os desafios, mas também as oportunidades para refletir sobre a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência nas escolas do campo. Apesar de suas particularidades, ambas as modalidades convergem nos princípios de inclusão e igualdade. No entanto, a educação inclusiva no campo ainda enfrenta barreiras significativas, exigindo maior visibilidade e atenção às especificidades regionais e culturais para assegurar que o direito à educação seja efetivamente garantido a todos.

Palavras-chave: Igualdade; Inclusão escolar; Políticas educacionais; Ponta Grossa/PR.

Introdução

Esta pesquisa apresenta resultados parciais de uma investigação em desenvolvimento sobre a relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com

ISBN: 978-85-54997-33-5

foco na possibilidade de aprendizagem na educação inclusiva das escolas do campo em Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Ao investigar essa relação, o estudo pretende contribuir para o debate sobre as estratégias necessárias para promover uma educação inclusiva e transformadora, que respeite as especificidades culturais e materiais das populações do campo, ao mesmo tempo em que garanta o direito das pessoas com deficiência de participar plenamente do processo educativo.

A relação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, portanto, se apresenta como um espaço fértil para investigar como a inclusão educacional pode ocorrer em ambientes historicamente marginalizados pelas políticas públicas. A possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas do campo é uma questão crucial, especialmente considerando as desigualdades regionais e as condições socioeconômicas das populações rurais. Garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, em igualdade de condições com os demais, é um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro. (Padilha, Krepel,2024, p.3)

Sob essa perspectiva, (Orso, 2016) destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica, embasada na teoria marxista, propõe uma educação voltada para a transformação da sociedade, partindo das condições materiais e das contradições sociais vividas pelos indivíduos. No contexto das escolas do campo, essa perspectiva teórica é particularmente relevante, pois destaca a luta dos trabalhadores rurais não apenas por terra e direitos econômicos, mas também por uma educação que valorize suas identidades e contribua para a emancipação social. Dessa forma, a educação inclusiva deve ser vista como parte dessa luta mais ampla por justiça social e igualdade de condições.

O princípio da educação inclusiva, que se tornou proeminente em documentos internacionais a partir da década de 1990, sustenta que a educação é um direito fundamental para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas ou de gênero. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o primeiro marco regulatório na garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum no Brasil. Conceitua a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2008).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para fomentar os direitos das pessoas com deficiência, a política definiu claramente seu público-alvo: indivíduos que apresentam limitações de longo prazo de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagirem com várias barreiras, enfrentam obstáculos para sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com outros cidadãos (Brasil, 2008, p. 2).

A Educação do Campo, como modalidade educacional, consolidou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, especificamente em seu Artigo 28, que estabelece a adaptação curricular como uma opção viável para as escolas do campo. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem prover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: Conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A mudança da abordagem educacional do meio rural para a concepção da Educação do Campo reflete uma transformação significativa tanto na percepção quanto no tratamento dado às comunidades rurais, ribeirinhas e florestais. A Educação Rural, focada em homogeneizar os povos do campo, foi substituída pela Educação do Campo, que valoriza a diversidade dessas comunidades, propondo modelos educacionais específicos, como escolas do campo, indígenas e quilombolas. (Brasil,1996)

Nesse sentido, as políticas educacionais devem assegurar que os habitantes das áreas rurais tenham acesso a uma educação que seja tanto realizada no campo quanto voltada para as necessidades e características do campo. Segundo Caldart (2002) “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (Caldart,2002, p.18).

Diferentemente da visão de que a escola rural deve "salvar" um povo supostamente incapaz, a Educação do Campo vê a educação articulada a outras políticas públicas de garantia de direitos sociais e humanos, valorizando a participação ativa de educadores,

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes e comunidades na criação de uma escola emancipadora. (Padilha, Krepel,2024, p.4)

No Paraná, a Resolução n.º 4783/2010 - GS/Seed, institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, com vistas à garantia e qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, em diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Ela é destinada ao atendimento da população rural, identificada pela comunidade local. A resolução define que as Escolas do Campo estão localizadas em comunidades ligadas ao trabalho com a terra, independentemente de onde se situem. Tais escolas devem possuir infraestrutura adequada ao ensino e à aprendizagem. A Secretaria de Estado da Educação é responsável por desenvolver e implementar políticas públicas que assegurem qualidade e manutenção da Educação do Campo, promovam a formação continuada de educadores e integrem práticas de Agroecologia às atividades escolares (SEED, 2010).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), o estado conta com cerca de 800 Escolas Municipais do Campo, mais da metade das quais são multisseriadas. Além disso, há mais de 540 Escolas e Colégios Estaduais do Campo, que atendem uma diversidade de grupos rurais, como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, pessoas afetadas por barragens, assentados e arrendatários. Entre as particularidades dessas escolas, destacam-se as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, as Escolas Estaduais do Campo Multianos, as Escolas Itinerantes e os Colégios de Assentamento da Reforma Agrária do Paraná.

Assim, a relação entre Educação Especial e Educação do Campo está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que especificam no Artigo 2º que as escolas rurais devem adaptar seus projetos institucionais para incorporar os princípios da Educação Especial. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, no parágrafo 5º do Artigo 1º, enfatiza a obrigação dos sistemas educacionais de garantir que crianças e adolescentes com necessidades especiais residentes no campo tenham acesso à educação básica, preferencialmente nas escolas regulares da rede comum de ensino (Brasil, 2008b). Esta articulação entre documentos reflete um esforço contínuo

ISBN: 978-85-54997-33-5

para assegurar que a educação seja inclusiva e acessível a todos, independentemente de onde vivam.

Em Ponta Grossa, as Diretrizes Curriculares (2020), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, orientaram o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, fundamentadas em princípios democráticos e na busca por equidade no tratamento de todos os alunos. No entanto, a inclusão nas escolas rurais ainda ocorre de forma gradual, exigindo atenção contínua para assegurar que os estudantes com deficiência tenham igualdade de condições e oportunidades. Isso destaca a importância de acompanhar os avanços e as mudanças nas legislações internacionais, nacionais e estaduais. A principal contribuição deste estudo foi refletir sobre a adaptação das políticas de educação especial ao contexto das escolas do campo, incentivando o debate sobre a necessidade de ajustes normativos que considerassem as particularidades dessas áreas.

Metodologia

A presente pesquisa está sendo conduzida em uma escola do campo situada no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa – PR. O estudo conta com a participação de professores e demais profissionais da educação dessa instituição, os quais responderão a um questionário composto por 12 (doze) questões abertas e 11 (onze) questões fechadas. No total, serão 23 questões que servirão como base para a análise da hipótese da pesquisa, e a participação em uma capacitação presencial, com 4 encontros.

Esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, onde Alvarenga e Rosa (1999) descrevem que estudos qualitativos são aqueles estudos abrangentes ligados aos conjuntos maiores ajudando a compreender os elementos da pesquisa, relevando suas limitações consideradas com opções na definição de alternativas das investigações.

Quanto à natureza da pesquisa considera-se como participante, pois permite a interação entre o pesquisador e os participantes presentes nas intervenções práticas, diretamente no campo, permitindo a troca de experiências e práticas entre os professores.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir de forma significativa tanto para o campo acadêmico quanto para a prática dos profissionais da educação que atuam em escolas do campo. A intenção é fomentar reflexões críticas e oferecer subsídios práticos que fortaleçam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade, uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos sujeitos do campo.

Considerações finais

Com base na metodologia adotada, compreende-se que a pesquisa possibilite uma aproximação significativa entre pesquisador e participantes, favorecendo a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas voltadas à realidade da escola do campo. A utilização do questionário e dos encontros de capacitação presencial contribuiu para ampliar o olhar sobre os desafios e potencialidades desse contexto, permitindo não apenas a coleta de dados, mas também a reflexão crítica e a troca de experiências entre os profissionais da educação. Dessa forma, a pesquisa não se limitou à análise da hipótese proposta, mas também promoveu um espaço formativo e colaborativo, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática na educação do campo.

Para a conclusão do estudo, faz-se necessário avaliar os encontros formativos, considerando não apenas sua organização e desenvolvimento, mas, sobretudo, a contribuição efetiva que proporcionaram ao processo de formação continuada dos professores do território em que foram realizados. Essa análise permite compreender em que medida os momentos formativos favoreceram a reflexão crítica, a troca de experiências e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, reafirmando o compromisso com uma educação do campo mais significativa e alinhada às necessidades da comunidade escolar de mãos dadas com a educação especial na perspectiva inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Registro meus agradecimentos aos professores do PROFEI, pelo incentivo e pela confiança em minha capacidade, mesmo diante das dificuldades cotidianas; ao grupo de pesquisa GEP-Proa, pelo acolhimento, partilha de saberes e estímulo constante ao crescimento acadêmico e pessoal; e à Fundação Araucária, pelo apoio financeiro, essencial para a realização e continuidade da pesquisa.

Referências

Alvarenga, M. A. de F. P., & Rosa, M. V. de F. P. (1999). *Apontamentos de metodologia para a ciência e técnicas de redação científica*. Sérgio Antônio Fabris.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.

Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Plano Nacional de Educação 2001–2010*. MEC.

Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*.

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In J. E. Kolling, P. R. Cerioli, & R. S. Caldart (Orgs.), *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília.

Orso, P. J. (2016). Pedagogia histórico-crítica no campo. In J. D. Basso, J. L. dos Santos Neto, & M. C. dos Santos Bezerra (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: História, desafios e perspectivas atuais* (pp. 90–113). Pedro & João.

Padilha, L. M. de L., & Krepel, J. A. (2024). Estado da arte: A educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas do campo. In *Anais do V CINTEDI*. Realize Editora. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108362

Saviani, D. (2016). A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In J. D. Basso, J. L. dos Santos Neto, & M. C. dos Santos Bezerra (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: História, desafios e perspectivas atuais* (pp. 16–44). Pedro & João Editores.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: BREVE ANÁLISE DOS PPPs DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ-PR

Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon – UNESPAR – camibizzon@gmail.com
Mara Zilda Machado do Rozário – UNESPAR – mmarazilda@yahoo.com.br
Mary Sylvia Miguel Falcão – UNESPAR – mayfalcao@gmail.com

Resumo

Este trabalho teve como objetivo conhecer e analisar a forma como a Educação Especial é compreendida nas escolas da rede pública municipal de Paranaguá-PR, e como as crianças e estudantes, público alvo desta, são contemplados em seu direito à educação sob a perspectiva da inclusão. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e o procedimento metodológico compreendeu a pesquisa documental. Para atender ao objetivo proposto foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas instituições públicas de ensino que atendem desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Fundamental. Este artigo está dividido em três momentos. No primeiro, são apresentadas as definições conceituais aqui utilizadas de PPP sob a perspectiva da gestão democrática, Deficiência, Educação Especial e Inclusão, sob a perspectiva de garantia de direitos por meio das Políticas Públicas para a Educação Especial. No segundo momento são apresentados os dados dos PPPs e as análises pertinentes. Buscou-se no terceiro momento apresentar a síntese da análise e as considerações finais. A análise dos documentos evidenciou que há diferença nas concepções que as escolas têm de inclusão e garantia de direitos. A falta de clareza conceitual demonstra que há confusão entre as ações de incluir e integrar. Entretanto, observa-se um esforço em articular o que a legislação prevê e as práticas.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Direito à Educação; Projeto Político Pedagógico.

Introdução

A Educação Especial, voltada a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve, sob a perspectiva inclusiva, promover a valorização das diferenças e a eliminação de barreiras. Contudo, o conceito de inclusão ainda não está claro para todos. No Brasil, a trajetória dessa modalidade passou de práticas de exclusão a propostas inclusivas, com destaque para ações assistencialistas no

ISBN: 978-85-54997-33-5

século XIX e para o fortalecimento dos debates sobre direitos e gestão democrática a partir da Constituição Federal de 1988.

A trajetória da Educação Especial no Brasil revela um percurso de transformações significativas, marcado inicialmente por práticas de exclusão social legitimadas e, posteriormente, pela busca efetiva da inclusão. A partir da Constituição Federal de 1988, intensificaram-se os debates em torno da gestão democrática e da construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), associados à garantia de direitos. No século XIX, destacaram-se iniciativas de caráter assistencialista voltadas a pessoas com deficiência, como a surdez e a cegueira, que, embora limitadas, tiveram relevância histórica.

Já na década de 1990, consolidaram-se políticas de inclusão inspiradas em movimentos internacionais, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação Especial de 1994 e a Declaração de Salamanca, em um contexto influenciado pelo avanço do Neoliberalismo. Ressalta-se, ainda, o papel das mobilizações familiares desde a redemocratização nos anos 1980, fundamentais para o reconhecimento de direitos. Esse processo culminou, em 2008, na criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**,** que regulamentou a matrícula de estudantes com deficiência na escola comum.

Dentro desse contexto, a escola pública é contemplada nos marcos regulatórios como espaço responsável pela inclusão escolar. Nessa perspectiva, não cabe ao estudante se adequar à sociedade, mas sim, a sociedade se adequar para que todos tenham os seus direitos respeitados enquanto sujeito de direitos.

De acordo com Matos (2013) a nossa sociedade faz a divisão entre identidade e diversidade, considerando-as como coisas opostas. Nessa perspectiva, a contradição entre identidade e diversidade se apresenta ao conceituar a identidade como sendo o que aproxima e identifica o ser humano enquanto pessoa, enquanto em contraposição, o princípio da diversidade pode resultar em discriminação.

Diante dessa constatação, cabe a escola utilizar-se de meios que contribuam para que os sujeitos pensem a respeito, do que chamaremos aqui de diversidade das identidades, rompendo com práticas excludentes e inserindo por meio do processo educativo mais do que a aceitação das diferenças, mas sim a compreensão dos direitos de todos e todas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

A metodologia que orienta esta pesquisa é de cunho qualitativo. O percurso metodológico escolhido é a pesquisa qualitativa. A fonte de dados utilizada foi a página eletrônica oficial da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá – PR. Com base nos marcos legais como a LDB 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o estudo iniciou a análise dos PPPs dos CMEIs e das escolas do Campo do município, observando a presença dos termos Educação Especial, inclusão e AEE.

Em seguida, foram analisados os PPPs de duas escolas de Ensino Regular: uma localizada em região central (Escola A) e outra em área periférica (Escola B). A distinção entre centro e periferia considera não só a localização geográfica, mas também aspectos sociais e urbanos, entendendo as periferias como espaços marcados por adversidades e lutas por justiça e direitos sociais (Ivo, 2010, p. 10).

Resultados e Discussão

Apresentaremos a seguir os dados obtidos por meio das pesquisas realizadas, bem como as analises pertinentes. Desse modo, apresenta-se abaixo os dados observados nos Projetos Político Pedagógicos dos Centro Municipais de Educação Infantil, das Escolas do Campo, bem como de 2 escolas de ensino regular.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de instituições de Paranaguá revela avanços normativos, mas também contradições na efetivação da educação inclusiva. Nos 26 Centros Municipais de Educação Infantil, apenas três mencionam a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e nenhum reconhece formalmente a Educação Especial como modalidade. Em geral, a inclusão é tratada como sinônimo de Educação Especial e frequentemente reduzida ao acompanhamento de professores de apoio, como expresso no excerto: “[...] os alunos amparados pelas leis inclusivas nas Políticas de Inclusão, são acompanhados pelas agentes de apoio educacional, as quais os

ISBN: 978-85-54997-33-5

auxiliam conforme suas necessidades diárias" (PPP, CMEI). Nas 12 escolas do campo, a política de inclusão aparece de forma superficial, atendendo mais a exigências normativas do que à efetiva garantia de direitos.

Nas escolas de ensino regular, a Escola A apresenta uma concepção integracionista, vinculando a inclusão à atuação do professor de apoio e à manutenção de classes especiais, definidas como espaço para alunos com "deficiência mais acentuada" (PPP, Escola A). Tal concepção contrasta com a perspectiva defendida pela Declaração de Salamanca, que destaca que "a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola" (Unesco, 1994), e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que a inclusão é uma política que garante o direito de todos aprenderem juntos, sem discriminação (Brasil, 2008).

Já a Escola B explicita a importância do planejamento coletivo e da gestão democrática, reconhecendo a necessidade de adaptações curriculares baseadas nas singularidades dos estudantes. Contudo, mantém a contradição da existência de uma Classe Especial destinada a estudantes com "[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros de deficiência intelectual com ou sem comorbidades [...]" (PPP, Escola B).

As análises mostram que as Escolas A e B, embora situadas em contextos diferentes (uma central e outra periférica), demonstram preocupação em abordar o conceito de inclusão. A Escola A o faz de forma breve e pouco clara, aproximando-se mais da ideia de integração, ao garantir matrícula e apoio docente, mas sem promover condições efetivas para a inclusão escolar. Já a Escola B dedica maior atenção ao tema, revela cuidado no planejamento das ações e adota práticas democráticas na tomada de decisões.

Apesar das abordagens distintas, tanto a Escola A quanto a Escola B mantêm Classes Especiais, o que contradiz o princípio da inclusão por promover a separação dos estudantes. Os PPPs revelam que a Escola A entende inclusão como matrícula e apoio docente, enquanto a Escola B se aproxima de uma concepção mais alinhada à inclusão escolar discutida no estudo. No entanto, destaca-se a necessidade de ampliar a amostra e o tempo de análise para identificar qual concepção é predominante nos documentos do município.

Perceber isso é preocupante, já que grande parte das queixas de professores e professoras é com relação ao atendimento, no chão da escola, ao público alvo da educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

especial, que por meio das políticas de inclusão, felizmente (apesar das contradições) está chegando diariamente nas instituições de ensino regular. Tal inferência nos leva a refletir sobre o ideal de normalidade que está impregnado nos nossos pensamentos, mesmo que de forma subjetiva. Se não fizermos o exercício da reflexão sobre as nossas próprias práticas, falas e ações, não só estaremos trabalhando em escolas que reproduzem as exclusões, mas seremos também agentes nesse processo de legitimação da exclusão.

Conforme destaca Iacono (2021), a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda está em construção no Brasil, marcada pelas contradições do sistema capitalista. Apesar das garantias formais asseguradas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996, pela PNEEPEI de 2008 e pela LBI de 2015, a efetivação da inclusão enfrenta limites materiais e conceituais. Os PPPs analisados confirmam que a Escola A mantém práticas ligadas ao paradigma da integração, enquanto a Escola B apresenta avanços, mas ainda não rompe integralmente com a lógica excludente. Como reforça Iacono (2021, p. 60), trata-se de um processo contínuo de “pensar, agir e repensar” as práticas escolares.

Assim, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas adequações pedagógicas, mas também transformações sociais, políticas e econômicas mais amplas. Caso contrário, prevalecerão processos de integração intitulados como inclusão, sem romper com a exclusão histórica.

Considerações finais

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é algo que, historicamente, se construiu no Brasil e que vem se consolidando por meio de um conjunto de leis e políticas que determinam a garantia do direito de todos. No entanto, considera-se que o grande desafio é encontrar caminhos para que a inclusão escolar se torne uma prática como garantia de direitos e que cada indivíduo seja respeitado em suas diferenças e características. Não somos todos iguais, e isso não é um problema. O problema está na forma como a sociedade busca padronizar tudo e todos como se vivêssemos em um mundo sem heterogeneidades.

Isto posto, é importante considerar que, a garantia do acesso aos estudantes público alvo da educação especial à escola comum, denotaria que a política está se efetivando, no

ISBN: 978-85-54997-33-5



entanto, mesmo o acesso ainda é uma disputa. Sendo assim, a perspectiva de efetivação da inclusão escolar prescinde que, como educadores, nos responsabilizemos pela luta pelos direitos e pela inclusão, com a eliminação de barreiras para de fato pensar uma educação que respeite as diferenças e que, assim, seja para todos e todas.

Esta pesquisa constitui uma reflexão inicial sobre como os PPPs das escolas do município compreendem a inclusão, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados para verificar sua efetivação prática. Busca, ainda, contribuir para o debate entre profissionais da educação sobre essa temática urgente e necessária.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil. (2015a). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2015b). Câmara dos Deputados. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* (Série Legislação, n. 200). Edições Câmara.
Iacono, J. P. (2021). *Deficiência intelectual e terminalidade específica: Novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada*. Navegando Publicações.

Ivo, A. B. L. (2010). A periferia em debate: Questões teóricas e de pesquisa. *Caderno CRH, 23*(58), 9–15. https://doi.org/10.1590/S0103-49792010000100001

Matos, M. A. S. (2013). *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: Um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus*. EDUA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MEIO AMBIENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL, PLANETÁRIA E HUMANIZADORA

Michelle Martins Francisco - PROFCIAMB/ASSOCIADA-UFPR
franciscomichelle270@gmail.com
Silvana Cassia Hoeller - PROFCIAMB/ASSOCIADA-UFPR
silvanahoeller@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa partiu da necessidade de construir uma escola realmente inclusiva, reconhecendo que esse processo ainda está em consolidação e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. A investigação fundamentou-se na compreensão de que todos somos cidadãos de um mesmo planeta, rico em diversidade humana e biodiversidade, e que a escola é o espaço privilegiado para iniciar esse movimento, por reunir aprendizado, convivência e descobertas. Foi essencial resgatar o percurso histórico da pessoa com deficiência e a luta por direitos e respeito, refletindo sobre a passagem da Educação Especial para a Educação Inclusiva. Em um mundo ainda marcado por preconceitos e exclusões, evidenciou-se a urgência de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam uma educação humanizadora, como defendem Glat (2007) e Freire (2005). A pesquisa uniu Educação Inclusiva e Educação Ambiental, conforme as perspectivas de Gadotti (2011) e Freire (2015), destacando que, além de respeitar a diversidade humana, é necessário cuidar da natureza e do Planeta Terra, nossa casa comum. Para tanto, foram criados bonecos que representavam diferentes características, ressaltando potencialidades e habilidades, todos apaixonados pela Mata Atlântica e pela biodiversidade de Paranaguá/PR. A metodologia foi conduzida pela pesquisa qualitativa, Minayo (1994) com abordagem na pesquisa-ação, Thiollent (2011), desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal em Tempo Integral Nascimento Júnior, em Paranaguá/PR, por meio de oficinas lúdicas, aula de campo e teatro de bonecos. Esse processo possibilitou práticas pedagógicas participativas, que estimularam a imaginação, o diálogo e a consciência ecológica. A análise dos dados, à luz das categorias freirianas Natureza e Educação Humanizadora, revelou avanços significativos na construção de aprendizagens lúdicas, inclusivas e transformadoras, aproximando os estudantes do que Freire (2005) denomina “inédito viável”.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação inclusiva; Percepção ambiental; Educação humanizada.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A presente pesquisa aborda a temática da Educação Inclusiva em diálogo com a Educação Ambiental, compreendendo que ambas constituem dimensões essenciais para a formação integral do sujeito e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A escola, enquanto espaço de convivência, aprendizagem e diversidade, apresenta-se como local privilegiado para iniciar esse processo de transformação social e planetária (Gadotti, 2011).

A problemática que norteou este estudo surgiu da constatação de que, embora os avanços legais e pedagógicos tenham ampliado a visibilidade da inclusão escolar, a prática cotidiana ainda apresenta desafios, como a falta de formação continuada dos professores, barreiras atitudinais e metodológicas, e dificuldades em promover aprendizagem que valorize as diferenças humanas e a relação dos estudantes com o meio ambiente (Minetto, 2021).

O objetivo central da pesquisa foi compreender de que forma a integração entre Educação Inclusiva e Educação Ambiental pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a preservação da vida em todas as suas formas. Fundamentou-se em referenciais que sustentam esta perspectiva integradora, defendem a inclusão como direito e processo de valorização das diferenças (Glat, 2007; Mantoan, 2011; Minetto, 2021), e a educação humanizadora e dialógica (Freire, 2005), a sustentabilidade (Gadotti, 2011) e o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento das potencialidades humanas (Vygotsky, 2007).

A pesquisa articulou os fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Ambiental por meio de práticas pedagógicas criativas e transformadoras, como oficinas lúdicas e teatro de bonecos, com alunos do 3º ano da Escola Municipal Nascimento Júnior, em Paranaguá/PR. O intuito foi fortalecer vínculos entre estudantes e comunidade escolar, independentemente de suas dificuldades, tornando a escola um espaço de reflexão e valorização da diversidade (Gadotti, 2011; Loureiro, 2014). Um processo de aprendizagem que vai além dos muros da escola, deve ser levado para vida.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

O estudo foi uma pesquisa qualitativa com abordagem de pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011) como pesquisa social com base empírica, realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de forma cooperativa.

A primeira fase incluiu levantamento exploratório de temáticas, publicações acadêmicas e autores sobre educação inclusiva e meio ambiente. Foram inicialmente consultados Thiollent (2011) e Minayo (1994), posteriormente aprofundando com McKernan (2009), Morin (2007) e Brandão (1999). A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Em Tempo” Integral Nascimento Júnior, envolvendo estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, em parceria com a Sala de Recursos Multifuncional. Conduzido pela pesquisadora que é professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Foram utilizadas estratégias lúdicas, como mascotes, fantoches e oficinas de jogos pedagógicos (Vigotski, 2009), visando promover educação inclusiva, valorização da diversidade e conhecimento da biodiversidade local, especialmente da Mata Atlântica (Tuan, 1983; Freire, 1967).

A segunda fase incluiu a coleta de dados por Observação Participante, Diário de Bordo e registros escritos, por meio de oficinas e rodas de conversa, conforme Freire (1967) e Holliday (2006). Foi elaborado um plano de ensino por meio de uma sequência didática, tornando a aprendizagem mais atrativa para os estudantes (Zabala, 1998). O mascote Pedrinho (fantoche autista) e seus amigos, fantoches da educação inclusiva e personagens que representam a biodiversidade local, criados e confeccionados pela pesquisadora, com especificidades diversas, contextualizaram a educação inclusiva e a biodiversidade, culminando em Aula de Campo no Aquário Municipal de Paranaguá e na apresentação do teatro de bonecos *Pedrinho e sua Turma – Viva a Diversidade/Uma Aventura na Mata Atlântica*. O roteiro do teatro foi elaborado de forma coletiva pelos estudantes do 3º ano.”

A análise dos dados foi orientada pelas categorias freirianas de natureza e educação humanizadora, emergindo como palavras geradoras que fundamentaram a prática educativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Observou-se o desenvolvimento de competências, trabalho em equipe e prática colaborativa, com produção de novos conhecimentos (Freire, 1996).

Resultados e Discussão

A pesquisa demonstrou que a escola é um espaço de todos, promovendo educação inclusiva e valorização da biodiversidade local. Os estudantes desenvolveram curiosidade e compreensão ecológica, reconhecendo sua integração ao planeta (Capra, 2006).

As práticas educativas realizadas contribuíram para um ambiente humanizador e dialógico, fortalecendo laços de amizade, respeito e colaboração. Segundo Freire (1979, p.29) “Não há educação sem amor. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. O uso de bonecos foi essencial para estimular a imaginação, criatividade e compreensão de diversidade humana e ecológica (Vigotski, 2018). Os bonecos retratam a diversidade humana e suas diversas tonalidades, mostrando que ser diferente é normal. Abrindo espaço para falar sobre a representatividade negra (Ribeiro, 2019), assunto de extrema relevância. Através da fantoche Malu, uma boneca negra, com seus cabelos cacheados, linda e super inteligente.

Observou-se que os estudantes passaram a compreender o ser humano como parte integrante da natureza, adquirindo consciência de cidadania planetária (Gadotti, 2008). Além disso, a participação ativa nas oficinas, nas rodas de conversa e Aula de Campo consolidou aprendizagens significativas sobre inclusão e meio ambiente, através de uma prática dialógica que valoriza a escuta do outro, segundo Freire (2005, p. 16). “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização”. A comunicação é inerente à comunicação humana, sendo ponto central da atividade de ensinar.

E também reforçando a importância do trabalho no coletivo e da amizade, conforme Minetto (2021, p.79). “É fundamental reconhecer as relações afetivas que se estabelecem no contexto escolar como fundamentais para organizar a escola de forma mais cooperativa e menos competitiva”. Criando no educando o vinculo de afetividade entre seus pares e a natureza, através da construção de um mundo possível, de respeito e amor pela natureza.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Sobre essa experiência de conhecimento, cuidado e valorização do bioma local, Freire (2015) nos fala sobre seu amor por sua terra, Recife: Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios, de praias, de vales, de florestas, de bichos, de aves. Ele conhecia profundamente a biodiversidade de sua região e tinha um imenso vínculo de amorosidade pela natureza, o pertencimento local, começando no quintal de sua casa. Sobre suas experiências partindo da valorização do local para o global, Freire (2015, s.p) nos descreve sobre sua experiência com a natureza a partir do quintal de sua casa: “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tem de me espraiar, de me mundializar.

O mais importante foi o ambiente de respeito dos estudantes e a forma que foi tratado o assunto sobre a diversidade no ambiente escolar através do diálogo. Sobre essa experiência nos fala Freire (2005, p.10) Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências.

Além das frases a respeito da Educação Inclusiva, relato dos estudantes, que vão de acordo com pensamento de Mantoan (2003, p.14) em relação à construção da educação inclusiva. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Observamos que as falas sobre Meio Ambiente tomou uma nova forma, com desenhos mais criativos e coloridos. Principalmente a respeito do ser humano, que agora está inserido na natureza. Não é um ser isolado que usufrui o meio ambiente, é parte integrante do planeta, um cidadão planetário, Gadotti (2008, p.30), menciona em seu livro a profundidade, sobre o saber ser cidadão do mundo, através da letra do cantor brasileiro Milton Santos: Estrangeiro eu não vou ser? Cidadão do mundo eu sou. Que fala sobre o pertencimento do ser humano ao planeta Terra como cidadão planetário, superando todas as barreiras geográficas e preconceitos étnicos: “Se as crianças de nossas escolas entendessem em profundidade o significado das palavras desta canção, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular” (Gadotti, 2008, p.30).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Acredito que a mensagem de Moacir Gadotti poderia ser o foco principal desta pesquisa, despertando nos estudantes a consciências de que todos somos parte do mesmo planeta, o planeta Terra. Este planeta é caracterizado pelo respeito à diversidade humana e à biodiversidade, onde seres humanos e a natureza convivem em harmonia e respeito. Uma educação que reconhece que a diversidade é a característica mais normal do planeta. Segundo Freire (2005), inédito viável. Algo que pode se tornar realidade.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que práticas pedagógicas lúdicas e integradoras podem construir um ambiente escolar inclusivo, humanizador e sustentável. A participação ativa dos estudantes mostrou-se fundamental para fortalecer vínculos afetivos entre os pares e com a natureza, despertando consciência ecológica e valorização da diversidade.

Contribuindo para consolidar a compreensão de que a diversidade humana e a biodiversidade local são riquezas que devem ser respeitadas e preservadas. A inserção do projeto “Viva a Diversidade”, fruto da pesquisa inserido no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino garante continuidade e expansão das ações, promovendo educação ambiental, cidadania planetária e educação humanizadora, em que todos têm lugar e voz (Gadotti, 2011).

E saber que o projeto continua a ser desenvolvido na escola e que Pedrinho e sua turma estão presentes em todas as atividades escolares e apresentações é muito gratificante. Acredito que a pesquisa deve estar presente na escola, e não apenas passar por ela. O mascote Pedrinho e sua turma tornaram-se referências do projeto, fortalecendo a aprendizagem sobre diversidade e preservação ambiental. Assim, a pesquisa ultrapassa o espaço escolar imediato e se consolida como experiência significativa, demonstrada pelo vínculo afetivo dos estudantes com os personagens.

No campo da investigação, este estudo contribui para o fortalecimento do diálogo entre educação inclusiva e educação ambiental, evidenciando o potencial dos recursos lúdicos, como fantoches, na promoção da consciência crítica e da valorização da diversidade. Os resultados indicam que a articulação entre diversidade humana e biodiversidade pode

ISBN: 978-85-54997-33-5

constituir um caminho eficaz para práticas pedagógicas mais significativas e transformadoras.

Referências

Brandão, C. R. (Org.). (1999). *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense.

Deslandes, S. F., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (26. ed.). Vozes.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *À sombra desta mangueira* (11. ed.). Paz e Terra. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7293836/mod_resource/content/1/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf

Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: Contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável?* Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2011). *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido* (2. ed.). Instituto Paulo Freire.

Glat, R. (Org.). (2007). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 7 Letras.

Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências* (2. ed. rev.). Ministério do Meio Ambiente.

Iacono, J. P. (2021). *Deficiência intelectual e terminalidade específica: Novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada*. Navegando Publicações.

Loureiro, C. F. B., & Torres, J. R. (Orgs.). (2014). *Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire*. Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5

McKernan, J. (2009). *Currículo e imaginação: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Artmed.

Minayo, M. C. S., & Deslandes, S. F. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (25. ed. rev. e atual.). Vozes.

Minetto, M. F. (2021). *Currículo na educação inclusiva: Entendendo esse desafio* (2. ed. rev., atual. e ampl.). InterSaberes.

Morin, A., Gadoua, G., & Potvin, G. (2007). *Saber, ciência e ação*. Cortez.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.

Stone, M. K., & Barlow, Z. (Orgs.). (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Cultrix.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18. ed.). Cortez.

Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. Difel.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico: Livro para professores* (Z. Prestes, Trad.). Ática.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE PRISIONAL: ENTRE OS DIREITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Jessica Gebiluka Machado – PPGE UEPG – jessgebiluka@gmail.com
Tabita Vanessa Ruppel – PPGE UEPG – tabitaruppel@gmail.com
Rita de Cassia da Silva Oliveira – PPGE UEPG – soliveira@uepg.br
Aretusa Ruppel Sklarski – PROFEI UEPG – aretusa.sklarski@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo a) apresentar os dados quantitativos da população prisional brasileira e paranaense; b) ressaltar a importância dos direitos humanos, do direito à educação e das políticas públicas para a ocorrência de uma educação prisional digna. Para isso, realizou-se um levantamento documental a partir do Relatório de Informações Penais, com dados referentes ao 2º semestre de 2023, nos meses de julho a dezembro a nível estadual (Paraná) e nacional (Brasil). Entre os referenciais teóricos utilizados, destacam-se Foucault (1987), Julião (2011), Flores (2009), Di Pierro; Joia (2001). No artigo foi apresentado reflexões acerca dos Direitos Humanos, do direito à educação, das políticas públicas, da educação de jovens e adultos e da educação prisional. Como resultado, foi possível verificar que, apesar de existirem leis que garantam a obrigatoriedade da educação, inclusive nos ambientes prisionais, isso não acontece na prática, principalmente por falta de políticas públicas direcionadas para essa área, mostrando desrespeito aos direitos da pessoa humana.

Palavras-chave: Acesso educacional; EJA; ensino carcerário; relatórios de informações penais.

Introdução

A verdade indubitável acerca da educação é que ela é importante para a sociedade e que através dela os sujeitos passam a ter novas oportunidades. Reconhecida como um direito inegável, a educação apresenta-se como uma possibilidade de constituição de um futuro melhor, mesmo que ainda não esteja disponível para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O Brasil desfruta de um amplo compilado legislativo, que aborda diversas temáticas e organiza a sociedade, visando o bem estar social e a justiça. Está presente no corpo dessas leis um rol de direitos essenciais a todas as pessoas, entre eles o direito à educação. Essa, que precisa acontecer em todos os lugares e chegar a todas as pessoas, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Para que a educação prisional aconteça com qualidade, não basta apenas a formulação de leis escritas, se faz necessária a criação de políticas públicas efetivas, apoio financeiro e comprometimento do Estado em proporcionar condições para que a educação prisional realmente aconteça como a lei orienta.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo: a) apresentar os dados quantitativos da população prisional brasileira e paranaense; b) ressaltar a importância dos direitos humanos, do direito à educação e das políticas públicas para a ocorrência de uma educação prisional digna. Para isso, o trabalho se apoia em teóricos como Foucault (1987), Julião (2011), Flores (2009), e Di Pierro; Joia (2001), ligando-os à discussão sobre vigilância, punição e o direito à educação e a dignidade humana, que guiarão a presente discussão.

Metodologia

Os pressupostos metodológicos utilizados no presente artigo foram estabelecidos com a intenção de gerar uma base estruturada do assunto. Para isso foi realizada inicialmente uma análise documental do Relatório de Informações Penais (RELIPEN), com dados referentes ao 2º semestre de 2023, compilando o 15º ciclo do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN). Esse documento traz informações acerca da população prisional do Brasil e dos estados, sendo analisado principalmente o Paraná.

Além das informações dos relatórios, foi estabelecido um apanhado teórico, trazendo para a discussão as contribuições de teóricos que abordam as temáticas da realidade prisional, da Educação de Jovens e Adultos e também dos Direitos Humanos. Entre todos os autores destacam-se Foucault (1987), Julião (2011), Flores (2009), Di Pierro e Joia (2001).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Ao se falar sobre educação inclusiva no ambiente prisional, aborda-se a questão dos direitos. Para Flores (2009, p. 21) “falar de direitos humanos é falar da abertura de processos de luta pela dignidade humana”. Os direitos humanos precisam ser compreendidos como essenciais a todas as pessoas, e em um cenário onde nem todas as pessoas acessam esses direitos, é também preciso falar sobre a necessidade de nunca deixar de lutar por isso.

Não basta apenas que os direitos existam, eles precisam ser vivenciados por todos, sem distinção. Uma sociedade que tem seus direitos colocados em prática é uma sociedade atuante, equilibrada e crescente. A falta de acesso aos direitos gera desigualdade, prejudicando o bom andamento da sociedade.

> [...] nosso objetivo é empoderar e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem essas violações, dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade? Por isso nossa insistência para que uma visão atual dos direitos humanos parta de novas bases teóricas e induza a práticas renovadas nas lutas universais pela dignidade (Flores, 2009, p. 32).

O contexto histórico que permeia os direitos humanos é marcado por muitas lutas e por muitas conquistas. Apesar de todo o esforço já realizado, ainda é essencial a continuidade a essas lutas, para que sejam acessados os bens necessários para a vida humana.

Entre esses direitos inegáveis e essenciais, destaca-se nesse artigo, o direito à educação. Essa que deve ser inclusiva, garantindo o acesso, participação e aprendizagem de todos, principalmente dentro das unidades prisionais. Quando a educação realmente acontece para todos, ela passa a ser uma ferramenta essencial para a sociedade, contribuindo ativamente para a implementação de uma cidadania ativa e crítica e gerando novas oportunidades.

> O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (Cury, 2002, p. 260).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Por meio da educação há a aquisição de conhecimento teórico, o qual amplia a visão de mundo e capacidade de raciocinar e argumentar sobre diferentes situações, promovendo a possibilidade de debates mais efetivos e posicionamentos bem firmados, sendo uma niveladora das desigualdades sociais prévias.

A educação está descrita nas leis e é entendida como benéfica para a sociedade, porém ela nem sempre está disponível para que todos possam acessá-la. É nesse contexto que as políticas públicas precisam ser pensadas e postas em ação, sendo esse o seu papel principal, consolidar a cidadania e desenvolver integralmente o ser. A educação já é garantida por lei, então as políticas públicas precisam ligar as pessoas a esse direito, oportunizando que todos possam acessar esse direito, garantindo o ensino público, gratuito e de qualidade.

Políticas públicas não são um favor para a sociedade ou um ato de bondade, mas sim uma responsabilidade do Estado, que planeja ações e medidas visando a atender as necessidades da sociedade, são uma resposta às lutas de classes existentes nos atuais contextos sociais.

> O processo de formulação de uma política envolve a identificação dos diversos atores e dos diferentes interesses que permeiam a luta por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação como política pública. Assim, pode-se perceber a mobilização de grupos de representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, no sentido de regulamentar direitos sociais e formular uma política pública que expresse os interesses e as necessidades de todos os envolvidos (Cunha; Cunha, 2002, p. 15).

O Estado precisa organizar maneiras de oportunizar o acesso aos direitos, principalmente a escolarização. Uma ação que faz essa ligação é a da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi elaborada como uma modalidade de ensino regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que garante o acesso a educação para aquelas pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade correta.

Segundo Di Pierro, Joia (2001, p. 58, 59) a EJA é “necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das áreas importantes onde vêm se desenvolvendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O objetivo da EJA é gerar uma educação que emancipa e gera novas oportunidades às pessoas que desejam concluir seus estudos.

Atrelado à EJA está a educação prisional, debatido pelo Ministério da Educação e da Justiça e pelo Conselho Nacional de Educação e de Política Criminal e Penitenciária. A educação prisional é garantida por lei e é uma medida que oportuniza o acesso e conclusão da educação básica dentro das unidades prisionais, para as pessoas que estão em privação de liberdade.

Foucault (1987), aborda conceitos que denunciam a organização das unidades prisionais e como elas são pensadas para vigiar e punir os sujeitos, se distanciando da ressocialização e reinserção social. Julião (2011) defende que as unidades prisionais precisam se desvincular desse viés punitivo e passar a buscar meios para possibilitar às pessoas privadas de liberdade um retorno positivo à vida em sociedade, como cidadãos. Foucault (1987, p. 224) cita que: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”.

Visando estruturar e nortear a educação prisional, o PNE elaborou a meta 17, que explicita a implementação de programas de educação de nível médio e fundamental e formação profissional em todas os estabelecimentos penais (Brasil, 2001). Porém, alguns dados fornecidos pelo Relatório de Informações Penais demonstram que essa meta não foi atingida.

De acordo com o RELIPEN, no 2º semestre de 2023 a população prisional brasileira era de 642.491 sujeitos, dos quais 615.615 são do sexo masculino e 26.876 do sexo feminino. Já no Paraná a população prisional era de 36.099 sujeitos, sendo 34.308 do sexo masculino e 1.791 do sexo feminino. A Tabela 1 mostra algumas informações a respeito da estrutura dos estabelecimentos penais do Paraná.

ISBN: 978-85-54997-33-5

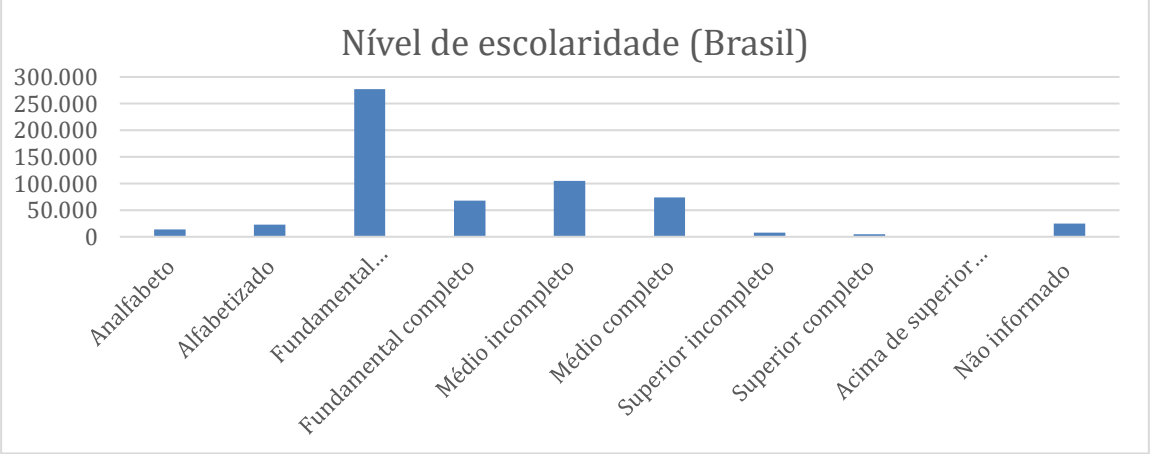
Tabela 1: Categorias e quantidades dos módulos de educação no estado do Paraná no ano de 2022.

Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcentagem de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimento com sala de aula	44	38%	184	2.667
Estabelecimento com sala de informática	22	19%	36	322
Estabelecimento com sala de encontros/ reunião	22	19%	34	681
Estabelecimento com biblioteca	44	38%	50	548
Estabelecimento com sala de professores	36	31%	36	266
Estabelecimento com outros espaços de educação	1	1%	10	70
Estabelecimento sem módulo de educação	66	58%	-	-

Fonte: Sistema Nacional de Informações Penais – Paraná - SISDEPEN (2022)

O dado referente aos estabelecimentos penais sem módulo de educação corresponde a 58%. Mostrando que a meta 17 não foi alcançada e que para muitas pessoas privadas de liberdade não há como acessar o direito à educação. Os gráficos a seguir representam os dados do nível de escolaridade da população prisional brasileira e paranaense.

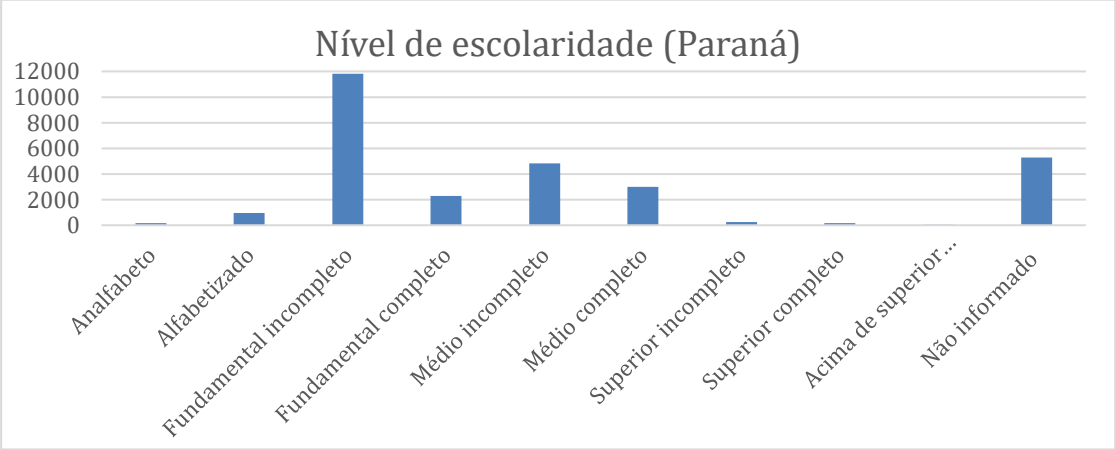
Gráfico 1: Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Brasil do ano de 2022.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

ISBN: 978-85-54997-33-5

Gráfico 2: Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Paraná do ano de 2022.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Nos gráficos 1 e 2 é possível perceber que a maior parte da população prisional, não tem a educação básica concluída, destacando a barra que mostra o quantitativo do Ensino Fundamental incompleto. Apesar da educação básica ser obrigatória, nem todos estão tendo a oportunidade de acessar esse direito. É para preencher essa lacuna que a educação prisional surge, visando oportunizar o término dos estudos àqueles que não concluíram os estudos.

A presente pesquisa se mostra relevante para várias discussões do campo educacional, principalmente por elucidar sobre discrepâncias existentes entre a legislação vigente como a LDB, PNE e a meta 17, e a realidade prisional observada por meio do documento de informações penais.

As limitações do trabalho podem ser identificadas pela falta de acesso às informações, poucos documentos expõem dados sobre a realidade prisional, e os documentos como o RELIPEN não podem ser considerados como fidedignos, pois são preenchidos pelos próprios estabelecimentos penais, sendo assim, podem haver equívocos, erros e ausências de informações.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

Com base na construção teórica e reflexiva apresentada no decorrer do presente artigo foi possível compreender que a temática envolvendo a educação inclusiva precisa de mais destaque nas discussões atuais, principalmente por ser necessária e se fazer presente onde mais se precisa dela.

Com relação às informações obtidas por meio do relatório, foi observado um problema que impede a efetivação da educação inclusiva nos estabelecimentos penais, que é a falta de módulos de educação e de salas de aulas. Apenas 38% dos estabelecimentos penais no Paraná têm salas de aulas.

A educação inclusiva abrangendo a educação prisional é uma urgência social e um direito. É de responsabilidade do Estado garantir os direitos e também possibilitar que essas pessoas os acessem, principalmente por meio de políticas públicas assertivas e focadas no cumprimento do que é proposto pelas leis. Criar condições mínimas para que a educação aconteça nos estabelecimentos penais é necessário, principalmente salas de aulas e módulos de educação. É por meio dessa educação que novas possibilidades serão apresentadas às pessoas privadas de liberdade.

Agradecimentos

Deixo registrado um agradecimento ao CNPQ que segue financiando pesquisas de qualidade e oportunizando a realização de sonhos.

Referências

Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Institui o Plano Nacional de Educação.* Diário Oficial da União.

Cunha, E. da P., & Cunha, E. S. M. (2002). Políticas públicas sociais. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães, & W. Ude (Orgs.), *Políticas públicas*. Editora UFMG/ProEx.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245–262.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Di Pierro, M. C., & Joia, O. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55).

Flores, J. H. (2009). *Teoria crítica dos direitos humanos:* os direitos humanos como produtos culturais. Lumen Juris.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão (21ª ed.). Vozes.

Julião, E. F. (2011). Educação e o trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista de Criminologia e Ciências Penitenciárias*, 1(2), 1–47.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO COLABORATIVO COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nayara de Paiva Barbosa da Costa - UEM – nayara.costa001@gmail.com
Patrícia Goulart da Silva - UEM – patricia.silva.uem.turma5@gmail.com
Silvana Penteado de Souza- UEM – silvana.souza.uem.turma5@gmail.com
Aparecida Meire Calegari-Falco - UEM – amcalegari@uem.br

Resumo

Este relato de experiência aborda o ensino colaborativo como prática pedagógica voltada à consolidação da Educação Inclusiva, especialmente no atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares. Partindo do reconhecimento de que, apesar do respaldo legal, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios marcados por práticas excludentes, o trabalho tem como objetivo refletir sobre o potencial do ensino colaborativo como estratégia para superar barreiras e construir uma escola democrática e de qualidade social. A metodologia consistiu na análise crítica do artigo *"Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar"*, de Márcia Marin e Patrícia Braun, seguida de debates coletivos entre três mestrandas em Educação Inclusiva. Esse processo envolveu a articulação entre estudo teórico, troca de experiências docentes e sistematização reflexiva. As discussões foram fundamentadas nas contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991, 2001), nas concepções de inclusão escolar de Mantoan (2003) e na defesa do ensino colaborativo apresentada por Marin (2020), além da problematização do uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico. Os resultados indicam que o ensino colaborativo amplia as possibilidades de aprendizagem ao valorizar a corresponsabilidade entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores, famílias e demais profissionais da escola. Evidenciou-se que práticas coletivas favorecem a participação dos alunos, fortalecem o vínculo entre escola e família e permitem adequações pedagógicas que beneficiam todos os estudantes, não apenas aquele público-alvo da Educação Especial. Conclui-se que o ensino colaborativo, mais do que uma metodologia, constitui uma postura ética e política que sustenta a transformação da cultura escolar. Sua efetiva integração ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às ações do AEE representa um caminho promissor para consolidar práticas inclusivas fundamentadas na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade.

Palavras-chave: Corresponsabilidade docente; Ensino-aprendizagem; Inclusão escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A temática deste relato de experiência insere-se no campo da Educação Inclusiva, com foco no ensino colaborativo como prática pedagógica que possibilita transformar o cotidiano escolar e promover a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Apesar de os marcos legais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantirem o direito à escolarização de todos, ainda persistem desafios significativos quanto à efetivação de práticas que assegurem a aprendizagem e o pertencimento dos alunos com deficiência em salas regulares de ensino. Tal problemática se justifica pela distância que, muitas vezes, existe entre as normativas inclusivas e a realidade vivenciada nas escolas, onde práticas pedagógicas excludentes ainda se fazem presentes.

Diante desse contexto, o objetivo principal deste trabalho é relatar e refletir sobre a experiência de estudo, discussão e sistematização em torno da proposta de ensino colaborativo, destacando sua relevância como alternativa pedagógica para consolidar a inclusão escolar. Entendemos o ensino colaborativo como um caminho que rompe com práticas fragmentadas e isoladas, ao propor a atuação conjunta entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais atores da comunidade escolar.

A fundamentação teórica deste relato dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991, 2001), ao reconhecer o papel da mediação social na aprendizagem e no desenvolvimento humano, sobretudo no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Também se apoia em Mantoan (2003), que ressalta a necessidade de reorganizar a cultura escolar para que a inclusão se efetive, e em Marin (2020), que defende o ensino colaborativo como prática de corresponsabilidade e de construção de redes de apoio. Além disso, o Plano Educacional Individualizado (PEI), discutido em diferentes estudos, é compreendido como instrumento pedagógico que orienta práticas inclusivas, possibilitando adequações sem promover segregação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Assim, este relato pretende evidenciar como o ensino colaborativo pode contribuir para a superação de barreiras pedagógicas e institucionais, fortalecendo o papel dos diferentes atores envolvidos no processo educativo e reafirmando a inclusão escolar como princípio ético, político e pedagógico que fundamenta uma escola democrática e de qualidade social.

Metodologia

A metodologia adotada para a realização deste relato de experiência baseou-se na articulação entre estudo teórico, discussão coletiva e sistematização reflexiva. Inicialmente, procedeu-se à leitura e análise crítica do artigo *"Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar"*, de Márcia Marin e Patrícia Braun, que fundamenta a proposta do ensino colaborativo como alternativa pedagógica para a inclusão escolar. Na sequência, realizou-se um processo de debate entre as mestrandas participantes, no qual se buscou relacionar os conceitos abordados na literatura às práticas vivenciadas em contextos educacionais inclusivos. Por fim, os resultados das discussões foram sistematizados em forma de relato de experiência, de modo a explicitar avanços, desafios e possibilidades da prática do ensino colaborativo.

Os procedimentos empregados contemplaram a análise do conceito de ensino colaborativo, com ênfase na atuação conjunta do professor da sala comum e do professor do AEE, na individualização do ensino e na construção do PEI. Essa etapa foi seguida por momentos de discussão coletiva, em que foram partilhadas experiências em turmas inclusivas, destacando-se os desafios relacionados à conciliação entre o currículo escolar e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. A etapa final consistiu na sistematização reflexiva, que evidenciou a relevância do diálogo entre diferentes atores escolares, professores, gestores e famílias e a necessidade de integrar as práticas inclusivas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A experiência relatada encontra respaldo teórico na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991, 2001), ao reconhecer a mediação social como elemento central no desenvolvimento humano. Também se apoia em Mantoan (2003), que enfatiza a

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidade de transformar a cultura escolar para efetivar a inclusão, e em Marin (2020), que ressalta o ensino colaborativo como prática de partilha de responsabilidades. Além disso, o uso do PEI é destacado na literatura como instrumento essencial para adequar práticas pedagógicas às especificidades dos alunos, sem promover segregação. Nesse sentido, a experiência confirma que o ensino colaborativo amplia as possibilidades de aprendizagem ao beneficiar todos os estudantes, respeitando a diversidade em sala de aula.

Resultados e Discussão

As discussões realizadas a partir da análise da base teórica e das nossas próprias vivências docentes acerca do ensino colaborativo evidenciaram a urgência de se avançar de um discurso normativo da inclusão para práticas pedagógicas concretas e efetivas. Embora a legislação educacional brasileira assegure o direito à escolarização de todos, constatamos que, no cotidiano das escolas, ainda persistem práticas excludentes, como reprovações recorrentes, flexibilizações insuficientes e improvisações pedagógicas que fragilizam o processo inclusivo.

Nessa perspectiva, nossas experiências como professoras em sala regular, em sala de recursos e em contextos de acompanhamento do AEE mostraram que o ensino colaborativo representa uma alternativa consistente para enfrentar tais desafios. Conforme destaca Vygotsky (1991, 2001), o desenvolvimento humano se dá na interação com o outro, mediada pela cultura e pelas trocas sociais. A prática colaborativa, ao integrar diferentes saberes, o olhar pedagógico do professor da sala comum, a expertise do profissional do AEE e o conhecimento da família sobre o estudante, cria condições favoráveis para o avanço na ZDP dos alunos com deficiência.

Além disso, a análise de nossas vivências confirmou a concepção de Mantoan, segundo a qual a inclusão não se resume à presença física do estudante com deficiência na sala de aula, mas exige a transformação da cultura escolar.

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas

ISBN: 978-85-54997-33-5

> deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 31).

Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa o campo das adaptações pontuais e se configura como uma mudança paradigmática, que demanda repensar as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano educacional. Trata-se de compreender que todos os estudantes, com ou sem deficiência, têm direito a um ambiente de aprendizagem que valorize suas singularidades e potencialidades. Assim, a verdadeira inovação inclusiva reside na capacidade da escola de se reinventar continuamente, reconhecendo-se como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Ao organizarmos oficinas e momentos de escuta com as famílias, bem como ao desenvolvermos estratégias articuladas entre AEE e sala regular, identificamos que a corresponsabilidade entre os diferentes atores potencializou não apenas o aprendizado dos estudantes PAEE, mas também o engajamento de toda a turma. Os resultados demonstraram, ainda, a relevância do PEI como instrumento que orienta adaptações pedagógicas sem fragmentar o processo educativo. Em consonância com Marin (2020), compreendemos que a individualização do ensino, quando articulada ao coletivo, garante equidade e amplia as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.

> […] individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (Marin, 2020, p. 56).

Dessa forma, a individualização do ensino deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica que, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades de cada estudante, fortalece o caráter coletivo da aprendizagem. Longe de promover segregação, ela possibilita que todos os alunos participem ativamente das experiências educacionais, garantindo que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como potenciais para enriquecer o processo formativo. Ao articular a singularidade de cada indivíduo com a

ISBN: 978-85-54997-33-5

dimensão social da escola, constrói-se um ambiente inclusivo, no qual a equidade não se limita ao acesso, mas se materializa em condições reais de aprendizagem e de desenvolvimento para todos.

Assim, ficou evidente que o ensino colaborativo não pode ser compreendido apenas como técnica ou metodologia, mas como uma postura ética e política que transforma a escola em um espaço democrático, participativo e inclusivo. Nossas experiências, alinhadas ao referencial teórico, confirmam que sua efetiva implementação depende da articulação com o PPP e da criação de condições institucionais, como tempo de planejamento conjunto e formação continuada, que deem sustentação a essa prática.

Considerações finais

O relato de experiência evidenciou que o ensino colaborativo se constitui como um caminho promissor para a efetivação da Educação Inclusiva, uma vez que favorece a articulação entre professores da sala regular, profissionais do AEE, gestores e famílias, em uma rede de corresponsabilidade. Mais do que uma estratégia metodológica, ele se caracteriza como uma postura ética e política comprometida com a equidade e a justiça social, fundamentos indispensáveis a uma escola verdadeiramente democrática.

Nossas vivências confirmaram que práticas colaborativas possibilitam superar a fragmentação do ensino e ampliar a participação dos estudantes PAEE no cotidiano escolar. Tais resultados dialogam com Vygotsky (1991, 2001), ao reafirmar que o desenvolvimento humano é potencializado por meio da mediação social, e com Mantoan (2015), que defende a reorganização da cultura escolar para que a inclusão seja efetiva. Ao mesmo tempo, corroboram as reflexões de Marin (2020) acerca da necessidade de partilhar responsabilidades e construir redes de apoio que sustentem a aprendizagem de todos.

Nesse processo, o PEI se consolidou como um recurso pedagógico central, capaz de orientar adaptações e estratégias sem promover segregação, reafirmando a perspectiva da individualização do ensino em consonância com a coletividade da sala de aula. A experiência demonstrou, ainda, que o envolvimento ativo da família é elemento imprescindível, não

ISBN: 978-85-54997-33-5

apenas como apoio periférico, mas como parceira na construção de práticas inclusivas significativas.

Concluímos que a consolidação do ensino colaborativo exige que essa prática seja organicamente incorporada ao PPP das escolas, com respaldo em políticas públicas que garantam condições institucionais, como tempo para o planejamento conjunto e formação continuada. Assim, ao reconhecer a diversidade como valor e ao promover a corresponsabilidade entre os sujeitos educativos, o ensino colaborativo configura-se como uma prática transformadora, capaz de ressignificar o cotidiano escolar e fortalecer a inclusão como princípio fundante da educação.

Agradecimentos

As autoras agradecem à Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo apoio institucional que viabilizou a realização deste trabalho, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa, por meio de bolsa concedida a uma das autoras. Estendem, ainda, seus agradecimentos aos professores, gestores escolares, colegas de estudo e famílias que, com suas experiências e contribuições, enriqueceram as discussões aqui apresentadas. Reconhecem, igualmente, a relevância das produções teóricas de Vygotsky, Mantoan e Marin, que fundamentaram as reflexões desenvolvidas, reafirmando o compromisso com a construção de uma educação inclusiva de qualidade social.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2015). *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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marin, M., & Braun, P. (2020). Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In M. Marin (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013 (Cap. 3, p. 50–65).

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENSINO COLABORATIVO ENTRE A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tanilde de Carvalho Pearce – UEMA –
tanilde.pearce.uema.t5@gmail.com
Marcia Raika e Silva Lima -UEMA, campi Timon-
marciaraika@gmail.com

Resumo

O presente estudo insere-se no tema *Formação Docente: Caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva* e tem como objetivo relatar experiência formativa com a estratégia metodológica do ensino colaborativo. Esta, foi realizada entre professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública de ensino fundamental II no município de Paço do Lumiar – Maranhão. A iniciativa fundamenta-se nos dispositivos legais que asseguram a inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.611/2011, e em referenciais teóricos que defendem o ensino colaborativo como estratégia para potencializar a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional* cursada no programa de mestrado PROFEI/UEMA no primeiro semestre do ano vigente, onde foram colocados em práticas as teorias apreendidas. Foram realizadas etapas de diagnóstico, análise do planejamento pedagógico, construção do perfil da aluna acompanhada e elaboração e implementação conjunta de plano de aula com a partir do modelo de coensino. Os resultados evidenciaram avanços significativos na participação e no desenvolvimento da aluna. A experiência demonstrou que o trabalho colaborativo favoreceu a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e flexíveis, respeitando o ritmo de aprendizagem e ampliando as potencialidades da estudante. Contudo, foram identificadas fragilidades, como a ausência inicial de adequações curriculares e a falta de conhecimento prévio da professora do ensino comum acerca da dinâmica do coensino. Conclui-se que o ensino colaborativo constitui uma prática promissora para a promoção da equidade educacional.

Palavras-chave: Coensino; Escolarização; Inclusão escolar;

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/1996, constitui o marco legal que orienta a organização da educação brasileira e assegura o direito universal

ISBN: 978-85-54997-33-5

à escolarização. Em seu Capítulo V, a legislação trata da Educação Especial, compreendida como modalidade da educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo aos estudantes público-alvo da educação especial, currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos e formas de organização adequadas às suas especificidades. Esse dispositivo legal reforça o compromisso do Estado com a inclusão educacional e com a promoção da equidade no acesso e na permanência de todos os educandos no ambiente escolar. Temos também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como normativa o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Esses amparos legais tem como objetivo garantir uma educação de qualidade e aprendizado significativo para aluno público alvo da educação especial. Porém, a realidade de algumas escolas ainda não contempla todas as necessidades de aprendizado do aluno.

Dessa forma, o presente relato de experiência tem como objetivo relatar experiência formativa com a estratégia metodológica do ensino colaborativo entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do ensino comum especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública de ensino fundamental II do município de Paço do Lumiar –MA. A experiência emergiu enquanto estudante do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI, pela Universidade Estadual Do Maranhão-UEMA após cursar uma disciplina eletiva intitulada de Ensino Colaborativo no apoio a inclusão educacional que ampliou o olhar para um novo serviço além do AEE. Compreendi, como nos ensina Mendes e Vilaronga (2014), Vilaronga (2016), Stopa et al (2022), Zerbato (2014) que, o ensino colaborativo ou coensino como também é conhecido é uma prática pedagógica que surgiu no final da década de 1980, nos Estados Unidos, visando favorecer a escolarização de estudantes público da educação especial em classe comum e tem sido apontado como uma estratégia bastante promissora.

A iniciativa desse trabalho buscou não apenas atender às especificidades dos alunos com deficiência, mas também promover um ambiente pedagógico mais equitativo e colaborativo para todos com uma ação intencional de garantir a efetiva inclusão desses estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina eletiva do mestrado PROFEI, intitulada *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional*. Durante esse percurso, foi possível acompanhar a situação de uma aluna com deficiência intelectual que embora estivesse matriculada em uma turma regular e frequentasse o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, e ainda que tivesse o acompanhamento do tutor, a aluna não conseguia acompanhar os conteúdos do ensino comum.

Diante dessa realidade, recorreu-se à leitura da normativas que assegura o direito à inclusão, bem como a referenciais teóricos que evidenciam a importância do ensino colaborativo, Vilaronga e Mendes (2014), Vilaronga (2016), Zerbato (2014), Stopa et al. (2022) para a aprendizagem e a efetiva participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, inicialmente foi necessário apresentar a proposta do serviço à professora da disciplina de Língua Portuguesa, que até então desconhecia a dinâmica do Ensino Colaborativo, a escolha da disciplina se justificou pela necessidade de alfabetização da aluna. Para viabilizar a prática, foram realizadas reuniões entre os docentes e a coordenação pedagógica, com o objetivo de planejar e organizar passo a passo as ações que seriam implementadas. No que se refere as etapas do desenvolvimento do trabalho, foram realizadas a Avaliação Diagnostica Pedagógica (ADP) [5] da aluna, análise do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Roteiro do perfil do aluno[6] que seria acompanhado, e por fim, Plano de Aula para o coensino e implementação.

[5] A ADP é um instrumento utilizado na SRM para avaliação dos alunos público alvo da educação especial elaborado pela Secretaria de Educação do Município,

[6] Ficha sistematizada com base na obra: MENDES, Enicéia Gonçalves (et al). **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar:** unindo esforços entre o ensino comum e especial. São Carlos. EdUFSCAR. 2014 p.160

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

No percurso da disciplina em *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional*, percebemos o quão é importante a atualização de estudos na área da educação. Apesar do amparo legal que dar suporte à inclusão escolar e o advento as tecnologias e fluidez das informações, alguns docentes, ainda apresentam suas práticas pedagógicas presas no tradicional.

No que se refere a realização do ensino colaborativo e na análise da execução do trabalho o resultado foi organizado em quatro etapas, para melhor compreensão:

Etapa 1 - Avaliação Diagnóstica Pedagógica: A aluna XXXX [7]apresentava bom nível de socialização, interage de forma espontânea, demonstra empatia, coopera em atividades em grupo e respeita regras escolares. Mostra afinidade com desenho e contribui positivamente quando mediada. Sua comunicação é verbal, fluente e coerente, embora com vocabulário infantilizado e argumentação em amadurecimento. Na leitura e escrita, apresenta alfabetização funcional, compreendendo palavras simples, mas com dificuldades em textos densos, sendo beneficiada por recursos adaptados, como destaque de palavras-chave, pistas visuais e leitura compartilhada. No desenvolvimento motor, demonstra bom equilíbrio, coordenação e motricidade fina, realizando com êxito atividades de escrita, recorte e desenho. Compreende instruções simples, mantém atenção alternada e apresenta noção de sequência lógica e temporal. Necessita de apoio em situações que envolvem raciocínio lógico, mas contribui com oralidade e representações gráficas quando mediada. Apresenta avanços cognitivos significativos com suporte adequado, narrando experiências com coerência e participando ativamente das dinâmicas. É motivada, autônoma, assídua, bem relacionada com colegas e professores, gosta da escola e demonstra autoestima, cuidando de sua apresentação pessoal.

Etapa 2 - Analise do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE): O planejamento em análise foi desenvolvido para uma turma do oitavo ano, onde a aluna XXX era matriculada, a turma

[7]Nome fictício para zelar pelo anonimato da estudante

ISBN: 978-85-54997-33-5

possuía quarenta alunos, sendo uma delas, a aluna XXX. O planejamento em questão é da área do conhecimento - Linguagens, componente curricular- Língua Portuguesa, para o período de 05/05 até 30/05 de 2025, a unidade de investigação – Leitura – Artístico/literário – Gênero textual – Crônica, referente a primeira semana do mês. O planejamento apresentou fragilidades ao não contemplar adequações pedagógicas, embora todos os campos estivessem preenchidos, o item destinado às adaptações curriculares estava em branco, desconsiderando as necessidades da aluna com deficiência intelectual. A ausência de estratégias inclusivas no planejamento e na prática em sala de aula desconsidera a diversidade da turma e reforça barreiras de aprendizagem. Sobre o PAEE, foi constatado que o documento sugeria no campo cognitivo, propostas - situações que desenvolvesse habilidades que favoreciam tanto a aprendizagem acadêmica quanto o fortalecimento socioemocional da aluna, que estimulasse o raciocínio lógico e a resolução de problemas de forma gradual e mediada , bem como, a consolidação da alfabetização, competências de expressão artística, interpretação de textos e produção de narrativas visuais, ampliando a compreensão de conteúdo, atividades que ampliem seu vocabulário e favoreçam a construção de argumentação também foram encontradas no documento.

Etapa 3 – Roteiro do Perfil do Aluno: O instrumento utilizado, fornecido na disciplina eletiva do mestrado PROFEI, serviu como norteador da prática pedagógica. A partir dele, foi possível traçar o perfil da aluna, contemplando sua identificação e as características observadas pela escola no momento de seu ingresso. O documento também registrava se a instituição já possuía conhecimento prévio sobre o tipo de atendimento ou apoio necessário e quais eram essas demandas. Além disso, incluía sugestões de encaminhamento, bem como informações sobre saúde, socialização, linguagem, aspectos familiares, deficiência e potencialidades. Esse levantamento foi construído de forma colaborativa pelas professoras.

Etapa 4 - Plano de Aula para o coensino e implementação: Foi elaborado um plano de aula a partir de um modelo disponibilizado pela disciplina eletiva *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional*, desenvolvido de forma colaborativa entre os professores. O documento contemplava a definição do modelo de coensino adotado, as instruções específicas para cada docente, os materiais necessários, bem como os apoios e serviços demandados pelos alunos. Incluía ainda as acomodações previstas, a descrição das ações

ISBN: 978-85-54997-33-5

a serem realizadas pelos professores antes, durante e após a aula, além da unidade de investigação com seu percurso metodológico. Também foram registrados os resultados esperados, os critérios de avaliação e as possíveis adaptações necessárias para dar continuidade ao processo pedagógico.

No que se refere a realização do ensino colaborativo e na análise da execução do trabalho, levantamos os seguintes resultados: que a prática do ensino colaborativo tem sido essencial para promover o desenvolvimento integral da aluna XXXX, o trabalho conjunto entre o professor do ensino comum e o co-professor de AEE possibilita a criação de estratégias pedagógicas inclusivas, que respeitam o ritmo, favoreça a participação e potencializa as habilidades. Não houve dificuldade em acessar a sala de aula ou ao planejamento do professor. A coordenação pedagógica demonstrou aberta e interessada na proposta do serviço de ensino colaborativo e sugeriu a abertura de um campo para adequações pedagógicas no modelo de plano de aula sugerido pelo trabalho, bem com, foi observado que a aluna respondeu bem a propostas.

Considerações finais

A experiência descrita evidencia que a atividade que foi realizada com a estratégia metodológica do ensino colaborativo, apesar de não fazer parte das escolas do sistema de ensino do município de Paço do Lumiar - MA, se constituiu como uma prática pedagógica relevante para a efetivação da inclusão escolar da estudante XXX, uma vez que favoreceu a integração entre o professor da sala comum e o professor de AEE, potencializando as habilidades da estudante e promovendo sua participação ativa nas atividades. O trabalho coletivo entre docentes, a construção do perfil da aluna e a abertura da coordenação pedagógica demonstraram avanços significativos na criação de estratégias inclusivas, revelando que a articulação entre diferentes profissionais é essencial para garantir uma educação equitativa.

Entretanto, o estudo também apontou fragilidades, como a ausência inicial de adequações curriculares no planejamento e a falta de conhecimento da professora do ensino comum acerca do ensino colaborativo, fatores que ainda reforçam práticas tradicionais e

ISBN: 978-85-54997-33-5

dificultam a plena inclusão. Esses aspectos ressaltam a importância da formação continuada e da revisão dos instrumentos de planejamento escolar, de modo que contemplem efetivamente a diversidade dos estudantes.

Assim, conclui-se que o ensino colaborativo, pode ser considerada uma estratégia metodológica relevante para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, sobretudo quando é planejado e executado de forma intencional. Pode-se considerar que o ensino colaborativo, mostrou-se uma estratégia promissora para a inclusão educacional, devendo ser fortalecido nas práticas pedagógicas e incorporado de maneira sistemática às políticas escolares.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Co-Teaching Lesson Plan Template. (n.d.). https://www.csun.edu/sites/default/files/Co-Teaching_Lesson_Plan_Template.pdf

Mendes, E. G., & Vilaronga, C. A. R. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95*(239), 139–151. https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt

Secretaria Municipal de Educação. (2025). *Avaliação diagnóstica pedagógica*. Supervisão de Atendimento Educacional Especializado.

Stopa, P. C., Costa, J. D. V., Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., Piccolo, G. M., & Santos, J. R. S. (n.d.). *Ensino e consultoria colaborativa: Da teoria à prática*. EDESP-UFSCar. https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf

Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino* (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934

ISBN: 978-85-54997-33-5



Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor da Educação Especial na proposta do coensino* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES ENTRE 2015-2025

Karina Cristina dos Santos Costa-UNESPAR-
karina.costa.unespar.t5@gmail.com
Denise Maria Vaz Romano França-UNESPAR –
denise.franca@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo é uma revisão de literatura que mapeia a produção de pesquisas publicadas entre 2015 e 2025, sobre o ensino colaborativo ou coensino, como uma estratégia para a educação inclusiva no Brasil, articulando o marco jurídico da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e bases de 1996; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; do Plano Nacional de Educação de 2014; da Lei Brasileira de Inclusão de 2015; da suspensão do Decreto nº 10.502, 2020 e sua revogação em 2023, pelo Decreto nº 11.370, com evidências empíricas e ensaios teóricos, de um corpus amostral de publicações. Os estudos convergem ao indicar que o coensino qualifica a participação e aprendizagem de estudantes público da educação especial quando amparado por planejamento conjunto, tempo institucional e formação continuada. Conclui-se pela necessidade de políticas de apoio como gestão, formação, tempo de planejamento e de monitoramento vinculado ao Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Educação; Estratégias educacionais; Coensino.

Introdução

Falar sobre ensino colaborativo na educação inclusiva é discutir uma prática que vem ganhando cada vez mais espaço nas instituições de ensino, principalmente como estratégia fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos. A educação inclusiva, consolidada por meio de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforça o direito das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades de estarem inseridas nas salas de ensino regular. No entanto, apesar dos avanços legais, é no cotidiano escolar que surgem os maiores desafios para tornar essa inclusão uma realidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ensino colaborativo surge justamente como uma resposta prática a esses desafios. Ele propõe uma atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), compartilhando responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas. Segundo Mendes e Galvani (2017), essa prática tem demonstrado resultados positivos, principalmente na educação infantil, onde as intervenções colaborativas favorecem o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, público da educação especial.

O presente artigo busca analisar em uma revisão de literatura, que mapeia a produção de pesquisas publicadas entre 2015 e 2025, as contribuições do ensino colaborativo para a prática docente, considerando a formação inicial e continuada dos professores, bem como os desafios enfrentados em sua implementação. O estudo demonstra a formação de educadores como uma abordagem fundamental para a implementação do ensino colaborativo, especialmente no âmbito da educação escolar voltada para alunos com deficiência. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um tema relevante, sendo compreendido como uma rede integrada de serviços. Essa abordagem enfatiza a importância da colaboração, que se manifesta como um trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial e o docente da educação regular.

Metodologia

Este estudo constituiu uma revisão de literatura. Teve como critérios de inclusão o período entre 2015 e 2025. Sendo estes, com o foco em ensino colaborativo na educação básica; os estudos brasileiros; o acesso ao texto integral. As fontes foram buscadas em periódicos e repositórios como SciELO, portais de universidades e revistas científicas. Os estudos selecionados foram de Mendes e Galvani (2017); Vilaronga e Mendes (2017); Zaboroski et al. (2017); Buss et al. (2019); Silva (2024); Pereira (2024); Castro (2025). Foi realizado em 2025 com a finalidade de se levantar e analisar as produções nacionais sobre o tema.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

O ensino colaborativo e a educação inclusiva no Brasil possuem respaldo em um conjunto de marcos legais que garantem o direito de acesso e permanência na escola comum. Essas legislações asseguram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração docente e a valorização da diversidade no processo de ensino-aprendizagem, configurando uma prática pedagógica que propõe a atuação conjunta entre professores do ensino regular e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mendes e Galvani (2017), destacam que essa estratégia favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos que são públicos da educação especial. Cabral, Postalli e Orlando (2014) enfatizam a necessidade de formação docente adequada, que contemple tanto aspectos teóricos quanto experiências práticas inclusivas. Já Vilaronga e Mendes (2017) reforçam que o ensino colaborativo ultrapassa a simples presença de dois profissionais em sala, demandando planejamento conjunto, partilha de saberes e corresponsabilidade.

Por sua vez, Zaboroski et al. (2017) ressaltam que essa prática se constitui também como espaço formativo contínuo, realizado no cotidiano escolar. A literatura reporta ganhos em participação e aprendizagem quando há coensino planejado e corresponsável, especialmente na educação básica, mas também aponta fragilidades na formação inicial e continuada e barreiras institucionais como tempo, gestão e cultura, que dificultam a implementação sustentável.

No Brasil, a base normativa consolidada desde 1988 orienta um sistema educacional inclusivo e respalda o AEE preferencialmente na rede regular, abrindo espaço para modelos colaborativos na sala comum (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, 1996; PNEE, 2008; Decreto nº7.611, 2011; Lei Brasileira de Inclusão, 2015).

Considerando-se os textos analisados pela revisão, publicados entre 2015-2025, sintetizou-se no quadro a seguir, a sua comparação, com a exposição dos objetivos, método, etapa correspondente de Ensino e os achados principais. Assim, observa-se no quadro 1:

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro1- análise comparativa de produções selecionadas da amostra 2015–2025

Autor(es) / Ano	Objetivo	Método / Corpus	Etapa de ensino	Achados centrais
MENDES; GALVANI, 2017	Analisar coensino na EI	Estudo teórico-aplicado	Educação Infantil	Coensino favorece participação e aprendizagem requer planejamento conjunto.
VILARONGA; MENDES, 2017	Formação para ensino colaborativo	Pesquisa-ação/formação	Ensino Fundamental	Formação **in loco** fortalece colaboração e redefine papéis.
ZABOROSKI et al., 2017	Ensino colaborativo e formação permanente	Revisão/ discussão	—	Coensino como **formação contínua** situada no trabalho.
BUSS et al., 2019	Interações pedagógicas no ensino colaborativo	Estudo empírico	Ensino Fundamental	Coensino = **parceria sem hierarquia**; foco em objetivos comuns.
PEREIRA, 2024	Desafios do trabalho colaborativo	Estendido/ experiências	Ensino Médio	Desafios: **atingir colaboração real**, integrar **DUA**.
SILVA, 2024	Práticas de sucesso	Revisão temática	Educação Infantil Ensino Fundamental	Identifica **boas práticas** de coensino e gestão.
CASAGRANDE; OLIVEIRA, 2024	Propostas de ensino EE	Revisão 2018–2023	—	Destaca **consultoria colaborativa** e SSM; relevância para coensino.
CASTRO, 2025	Coensino e inclusão de PEE	Revisão narrativa	—	Síntese de **potencialidades e desafios** do coensino.

Fonte: As autoras (2025)

ISBN: 978-85-54997-33-5



Com relação aos marcos legais, pode-se dizer que eles criam condições normativas para parceria no ensino colaborativo sendo a Constituição Federal, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases, e a revogação do Decreto 10.502 de 2020, que em 2023 removeu incertezas, restabelecendo a coerência com o sistema educacional inclusivo. Os Desafios que persistem se situam quanto ao tempo institucional para coplanejamento, a gestão escolar comprometida, e a formação continuada baseada em problemas reais do cotidiano escolar.

Pode-se observar a convergência de ideias encontradas nos textos selecionados ao definir o ensino colaborativo como parceria paritária que exige coplanejamento, corregência e coavaliação; apontam a formação continuada em serviço como eixo estruturante; destacam que tempo institucional e apoio da gestão são condições para a prática; e reportam melhorias na participação e, com menor consistência, ganhos de aprendizagem quando o modelo é implementado com fidelidade. Avançam ainda na defesa de Plano Educacional e Atendimento Individualizado, articulado ao Desenho Universal de Aprendizagem e valorizam parcerias entre a Universidade e a Escola.

As Divergências que aparecem nos textos estão concentrados na terminologia e nos arranjos operacionais de coensino contínuo e consultoria colaborativa; no formato e duração da formação; na disponibilidade de tempo remunerado para coplanejamento e de recursos; nas comparações de resultado, quando se observam os dados qualitativos e quantitativas e na robustez dos efeitos em Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Há variação na tradução local do marco legal para rotinas escolares tais como: calendário, portarias, carga horária de planejamento em dupla.

Considerações finais

A literatura entre 2015 e 2025, indica que o ensino colaborativo potencializa a inclusão quando ancorado em formação situada no trabalho; arranjos claros de Co

ISBN: 978-85-54997-33-5

ensino; condições institucionais; planejamento curricular acessível; parcerias entre universidade e escola. Apesar de sua importância, o ensino colaborativo ainda enfrenta obstáculos, especialmente no que se refere à formação dos professores. Muitos docentes da sala regular não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos, uma vez que a formação inicial ainda é bastante falha nesse aspecto. Como apontam Cabral, Postalli e Orlando (2014), a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, precisa ser repensada, incorporando não apenas conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas também vivências práticas que fortaleçam o trabalho colaborativo.

A análise indica que o ensino colaborativo é relevante para a efetivação da educação inclusiva, mas sua implementação não se sustenta como solução isolada, exigindo apoio estrutural e político. Sua implementação real esbarra em desafios estruturais, como a falta de investimento na formação continuada, ausência de políticas públicas robustas e, principalmente, uma cultura escolar que ainda resiste às mudanças. Quando não há um compromisso coletivo da gestão escolar, dos sistemas educacionais e de toda a comunidade, o ensino colaborativo corre o sério risco de se tornar apenas um discurso, sem reflexo prático no cotidiano das salas de aula.

Assim, os resultados apontam que a simples aplicação de métodos é insuficiente; o avanço depende de uma revisão das concepções pedagógicas que orientam ensino, aprendizagem e inclusão, compreendendo que a diversidade não é um obstáculo, mas uma oportunidade de enriquecer o processo educativo e transformar, de forma concreta, a realidade escolar.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (revogado). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

Brasil. (2023). *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023: Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm

Buss, B., et al. (2019). As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(3), 345–360. https://www.scielo.br/j/rbee/

Cabral, L. S. A., Postalli, L. M. M., Orlando, R. M., & Gonçalves, A. G. (2014). Formação de professores e ensino colaborativo: Proposta de aproximação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 90–100.

Casagrande, R. C., & Oliveira, J. P. (2024). Propostas para o ensino na Educação Especial. *Práxis Educativa, 19*, e22614. https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Castro, E. B. (2025). O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes PEE. *Revista Cocar, 19*(2). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar

Kaminski, F., Flor, F., & França, D. M. V. R. (2025). Possibilidades do ensino colaborativo na sala de aula regular. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 17*(1). https://www.eumed.net/rev/cccss

Mendes, M. T. S., & Galvani, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 45–60. https://revistas.marilia.unesp.br

Pereira, A. de F. (2024). O desafio do trabalho colaborativo no contexto da inclusão. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Comunicação (SEMIEdu)*.

Silva, C. G. (2024). Ensino colaborativo e práticas de sucesso na inclusão escolar. *Cadernos Pedagógicos, 20*(2). https://cadernos.ufrgs.br

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, D. K., Menezes, V. I., & Capellini, V. L. F. (2025). Ensino colaborativo: Desafios e possibilidades (rede municipal, TEA). *Arace – New Science, 3*(2). https://newscience.org/arace

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 61–78.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira – UERN - jackelinne.nathya.uern.t4@gmail.com
Débora Maria do Nascimento – UERN – deboramaria@uern.br
Olga Maria da Fonseca e Silva Dias – UERN- Olgadias82@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho aborda o ensino colaborativo na Educação Infantil, destacando sua relevância para a efetivação da inclusão escolar no cotidiano. Partindo da vivência profissional e da necessidade de assegurar o direito à aprendizagem de todas as crianças, o estudo evidencia que a inclusão só se torna possível quando cada sujeito da comunidade escolar compreende seu papel nesse processo. O ensino colaborativo surge como estratégia essencial, pois promove a parceria entre professores da sala regular e o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fortalecendo o planejamento conjunto e o trabalho em sala de aula. A pesquisa combina estudo bibliográfico, com base em autores como Paulo Freire, Mittler e Beber & Silva, e pesquisa de campo realizada em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró-RN. Foram observadas turmas do maternal II e as práticas colaborativas entre duas professoras da sala comum e uma especialista da sala de recursos multifuncionais. Os resultados evidenciam que a atuação conjunta favorece a adaptação de atividades, a participação ativa das crianças público-alvo da educação especial (PAEE) e o fortalecimento do protagonismo infantil. Durante as observações, notou-se que o ambiente escolar se organiza de modo inclusivo, respeitando singularidades, tempos e modos de aprender, criando condições para uma aprendizagem significativa. Conclui-se que o ensino colaborativo constitui um caminho fundamental para a construção de uma escola inclusiva e democrática, em que o trabalho em equipe, a formação continuada e o compromisso ético dos profissionais são indispensáveis para consolidar práticas que garantam pertencimento, equidade e qualidade educacional para todos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas; Trabalho em equipe; Protagonismo infantil.

Introdução

Em nossa vivência profissional, na sala de aula, no ambiente escolar, nos deparamos com uma realidade cada vez mais heterogênea, exigindo-nos ao ensinar

ISBN: 978-85-54997-33-5

atualizações constantes. Essa busca por atualizações nos impulsiona, principalmente pela necessidade de tonar a inclusão escolar, um direito que deve estar assegurado. Apesar de toda a atual conjuntura, de defesa de uma educação inclusiva, esse direito ainda não está totalmente assegurado, pois ainda é presente a resistência.

Ressaltamos que para alcançarmos uma educação inclusiva, é necessária uma mudança de dentro para fora, ou seja, de dentro de cada sujeito que compõe a escola, compreendendo assim, que essa inclusão só será alcançada quando cada sujeito, entender sua importância nesse processo, e a partir dessa aceitação, é que a escola iniciará seu processo de mudança para proporcionar uma educação inclusiva para todos.

Para o desenvolvimento de práticas inclusivas surge o ensino colaborativo, onde um professor especialista vai auxiliando o outro professor, no planejamento, na sala de aula, em comum acordo em busca de um mesmo objetivo. Dessa maneira, as práticas pedagógicas inclusivas devem permitir que as crianças/estudantes Público Alvo da Educação Especial - PAEE aprendam juntas aos demais com as mesmas oportunidades. Esse ensino colaborativo, entre profissionais, enriquece a prática docente e como nos faz refletir Mittler, 2003, p. 139)

> Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças.

É na sala de aula, é no dia a dia da escola que podemos impulsionar a tão almejada inclusão escolar, o papel do professor é de extrema importância para ser o impulsionador e ao refletir sobre as práticas colaborativas, notamos sua importância para a inclusão, pois podemos entende-las como a forma de construir o conhecimento, a forma de cativar as crianças para mergulharem nesse universo escolar, então, essa prática é dotada de um valor imensurável. (Almeida, Tartuce, Gatti, Sousa, 2021).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, nessa pratica pedagógica colaborativa é necessário que a empatia e o amor pelo próximo façam presentes.

A sala de aula é um lugar de muitos desafios, singularidades, e de constante aprendizado, é preciso estar aberto a buscar o novo, a se auto avaliar, esse ambiente escolar nos faz refletir sobre a pratica, e “é pensando a pratica de hoje que podemos melhorar a pratica de amanhã” (Paulo Freire, 1996).

Em sua essência ensinar é ajudar, apoiar a criança no seu caminho escolar, o professor está ali para proporcionar esse aprender, desta forma entendemos que o ensino colaborativo vem somar e proporcionar uma leveza na maneira de planejar e desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma significativa. Para isso, é importante destacar também que a escola não é formada somente pelos professores e as crianças/estudantes, a escola é formada por toda a equipe escolar, então é fundamental que o trabalho em equipe, o planejamento geral da instituição, caminhem juntos e estejam presentes nos documentos que regem a escola, como o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Desta forma, teremos uma escola comprometida em cumprir sua missão, uma escola que busca uma prática pedagógica inclusiva e colaborativa. Diante disso, transcorreremos nosso objetivo de identificar experiências inclusivas na educação infantil.

Metodologia

Como metodologia utilizamos pesquisa bibliográfica referenciando autores como Paulo Freire (1996), Christo (2019), Mittler (2003), Beber e Silva (2018), entre outros autores que clarificaram ideias e conceitos relacionados ao tema. Este estudo também se enquadra em pesquisa de campo, pois foram realizadas visitas para observações na sala de aula comum, no período de dois dias, buscando vivenciar na rotina escolar experiências inclusivas, com três professoras, sendo duas da sala comum, turma do

ISBN: 978-85-54997-33-5

maternal II e uma professora especialista da sala de recursos multifuncionais, de uma Unidade de Educação Infantil, situada na zona urbana da cidade de Mossoró-RN.

Resultados e Discussão

O local observado foi uma Unidade de Educação Infantil da cidade de Mossoró – RN, situada na zona urbana da cidade, A Unidade está localizada na Rua Rafael Mossoroense da Glória, S/N, Conjunto Nova Vida, Bairro Dom Jaime Câmara, na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte.

A UEI atende a crianças de 2 a 6 anos de idade, pertencentes às comunidades do bairro Dom Jaime Câmara, bairro esse que compreende as comunidades dos conjuntos Liberdade II, Nova Vida, Sonho Meu, Parque das Rosas, Nova Esperança, Novo Teto, Loteamento Alto da Liberdade e bairro Alto do Sumaré, Assentamento Paulo Freire procedentes, em sua maioria, de famílias com renda mínima e de mães que trabalham como diaristas para complementar a renda familiar.

Na sua estrutura física há 06 salas de atividades, sendo 01 Sala de Recursos Multifuncionais e 05 salas comuns, 01 secretaria, 01 área de banho com cascata e piscina, 03 banheiros (01 para adultos e 02 para crianças), 01 salão de recreio (área coberta), área externa ampla e arborizada, 01 cozinha com dispensa, área de serviço e 01 depósito.

A sala que tivemos a oportunidade de observar foi a turma do maternal II com crianças entre três e quatro anos de idade, no total são vinte e quatro crianças na sala de aula, para duas professoras e uma auxiliar. Nossa intenção foi observar a interação entre as crianças, a adaptação de atividades, se os conteúdos e atividades são os mesmo para todos, incluindo as crianças público alvo da educação especial – PAEE.

Para garantir o anonimato, identificamos as professoras por letras. Nesta pesquisa foram observadas três professoras, duas da sala de aula regular e uma professora especialista da sala de recursos multifuncionais, serão as letras “A, B,C”, respectivamente. Ao conversar com as professoras regentes, sobre algum apoio em

ISBN: 978-85-54997-33-5

relação as crianças público alvo da educação especial (PAEE), nos foi relatado que há esse apoio e parceria colaborativa, a professora da sala de recursos multifuncionais que oferta o Atendimento Educacional Especializado – AEE, sempre mantém contato, buscando formas colaborativas para possibilitar a criança um verdadeiro pertencimento ao ambiente escolar, e de fato uma inclusão.

Essas trocas são percebidas no dia a dia, na rotina, na forma de se comunicar e trabalhar, as professoras planejam e executam suas atividades e, nessas práticas, foi possível observar o entrosamento e segurança delas em seu exercício da docência. E o ambiente escolar flui, com crianças que estão em constante movimento, brincam, interagem, realizam as atividades propostas, respeitam regras.

O trabalho com as crianças autistas é realizado de maneira que, envolvendo-as de forma harmônica e respeitando o seu tempo, contribui com sua participação ativa no cotidiano escolar. “É um trabalho que vem sendo desenvolvido desde o início do ano letivo” destacou a professora A, essa forma de conduzir o ensinar, garante que todas as crianças participem das atividades, igualmente como as demais crianças, mas também é importante destacar que são realizadas atividades especificas que atendam às suas necessidades particulares. Neste mesmo pensamento Beber e Silva (2018, p.2) ressalta a importância de:

> [...] considerar-se o protagonismo das crianças nas iniciativas e as formas de conhecer, entendendo a experimentação como modo privilegiado da criança aprender, para tanto é necessário que a escola de Educação Infantil se constitua num espaço social respeitando o tempo de ser criança e viver plenamente a infância.

Entendemos a importância de reconhecer e valorizar o protagonismo das crianças desde pequenas, elas gostam do aprender, do tocar, do sentir. As experiências na Educação Infantil são momentos para a efetivação de uma aprendizagem significativa, onde esse espaço deve garantir um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Durante o período de observação, e acompanhando o cumprimento da rotina, na hora destinada a leitura em sala, a professora “A” organizou as crianças numa meia lua no chão e sentou-as, de uma forma que todas pudessem ver o livro, a professora manuseava o livro: Bem lá no alto (de autoria de Susanne Straber) e realizava a leitura com uma didática incrível que deixavam as crianças encantadas, até as mais “inquietas” movimentavam as mãos, mas permaneciam ali, fisgadas no mundo da leitura.

Ao concluir esse momento de leitura, a professora B, que a todo momento acompanhou a contação da história, iniciou a atividade continuando a temática da história lida, as crianças iriam preencher uma árvore bem alta e outra baixa com bolinhas de papel crepom, cada criança recebeu pedaços de papel crepom e foram fazendo suas bolinhas, todas participaram. Diante desta prática pedagógica colaborativa, entre as professoras, percebemos que:

> O aluno é instigado a participar da aula, por trabalhos em grupo ou discussão de problemas. Ele é assim retirado de uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para um contexto em que poderá desenvolver novas competências, se tornando o centro do processo de ensino aprendizagem (Borges; Alencar, 2014).

A criança se torna protagonista da sua história, da sua aprendizagem, e esse ser ativo, participativo tende a buscar mais e mais, pois ele passa a gostar de aprender. É muito gratificante ver a participação ativa das crianças. O ensino colaborativo entre professores configura-se como uma estratégia pedagógica essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Quando os professores compartilham responsabilidades, planejam em conjunto e reconhecem a turma como um espaço coletivo de atuação, criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento de todos os alunos/crianças, respeitando suas singularidades e potencialidades. Essa abordagem rompe com concepções individualistas do trabalho docente e fortalece uma cultura escolar baseada na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade. Desta forma, abrindo caminhos para praticas colaborativas permanentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

Dessa forma, mediante tudo que discutimos, ressaltamos que a esperança para o alcance de um ambiente escolar inclusivo e demais espaços sociais, começa em cada um de nós. Em momentos de diálogos com as professoras, elas afirmaram que essas trocas, esse trabalho em parceria, colaborativo, não foi do dia para o outro, são passos lentos, no início houve a necessidade de quebrar o enraizamento de querer o pertencimento da sala, do individualismo, foi um quebra-cabeça que a cada dia conseguíamos montar uma pecinha

E como aborda Christo (2019, p. 43) “o trabalho coletivo não é uma prática fácil e que acontece rapidamente, ele é um processo. Os professores precisam aprender a trabalhar em conjunto, desmistificar essa prática e perder medos”. E assim vão poder usufruir de todos os prêmios que esse trabalho oferece, como as professoras puderam confessar em suas falas, “que atualmente não querem mais parar com o trabalho colaborativo, os resultados são encantadores e a parceria é fortalecida a cada conquista da criança” destacou as professoras regentes.

Nesse caminho o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído bastante na busca por um ambiente acolhedor e inclusivo e na orientação, parceria de atividades e dinâmicas a serem realizadas nas salas de aula do ensino comum.

Outro fator considerado como de grande relevância na construção de uma sociedade inclusiva é a formação continuada de profissionais e sujeitos que constituem a comunidade escolar. Neste aspecto, tomar como responsabilidade a formação de cidadãos críticos, éticos e respeitosos possibilita a diminuição de grande parte dos conflitos sociais existentes; assim, seria possível com a busca de conhecimentos, eliminar muitas atitudes que excluem sujeitos de espaços sociais em detrimento às suas diferenças. Portanto, “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 101).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Almeida, P. A., Tartuce, G. L., Gatti, B. A., & Souza, L. B. (Orgs.). (2021). *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: O que evidenciam as pesquisas em educação*. UNESCO.https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedag%C3%B3gicas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-do-Brasil.pdf

Beber, I. C. R., & Silva, I. C. da. (2018). A ação pedagógica na educação infantil: O protagonismo das crianças. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, 8*(1), 152–162. https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f429901dbcf5711ed976d71393b4c16ff/a-acao-pedagogica-na-educacao.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa na educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora.

Christo, S. V. de. (2019). *Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: Concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática* [Dissertação de mestrado].

Ferreira, B. C., Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Heredero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education, 32*(2), 193–208. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf

Scavoni, M. P. P. (2016). *Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político-pedagógico: A escola em movimento* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências). Repositório Institucional UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Thais Aparecida Nemer – UNESPAR Paranaguá-
thais.nemer.unespar.t5@gmail.com
Denise Maria Vaz Romano França – UNESPAR Paranaguá-
denise.franca@unespar.edu.br

Resumo

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui um dos principais desafios da educação básica brasileira, especialmente no ensino de Matemática, disciplina que exige abstração e raciocínio simbólico. Este estudo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas utilizadas por professores do Ensino Fundamental, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as perspectivas relacionadas à inclusão de alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa, de caráter exploratório e bibliográfico, dentro de uma abordagem qualitativa na análise dos dados, fundamentada na análise de dissertações defendidas entre 2021 e 2023. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) permitiu organizar os achados em categorias como formação docente, estratégias pedagógicas, mediação e recursos didáticos. Os resultados revelam a predominância de metodologias tradicionais, pouco eficazes para o aprendizado de estudantes autistas, bem como lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores. Em contrapartida, observa-se abertura para o uso de recursos lúdicos, materiais manipulativos, recursos visuais e tecnologias assistivas, ainda que aplicados de forma esporádica e não sistematizada. Conclui-se que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas em Matemática depende de formação docente intencional e permanente, aliada ao apoio institucional e a políticas públicas que assegurem condições adequadas de ensino. O estudo contribui para o debate sobre equidade na educação inclusiva e aponta caminhos para o fortalecimento do planejamento pedagógico voltado a estudantes com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Matemática; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem se consolidado como um dos principais desafios

ISBN: 978-85-54997-33-5

contemporâneos da educação básica brasileira, exigindo não apenas mudanças estruturais no sistema educacional, mas também uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas. A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou, no plano legal, o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais. Nesse contexto, a presença de alunos com TEA nas salas de aula regulares tornou-se cada vez mais frequente, colocando em evidência as fragilidades do sistema educacional frente às demandas específicas dessa população (APA, 2014 e Brasil, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento, apresentando uma ampla variedade de manifestações e níveis de suporte necessários. Em virtude dessa heterogeneidade, a atuação docente demanda uma compreensão profunda das particularidades de cada estudante, bem como a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, adaptadas e fundamentadas em pressupostos inclusivos. No entanto, o que se observa na prática, é uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem as especificidades dos alunos com TEA (APA, 2014 e Brasil, 2020).

A disciplina de Matemática, por sua natureza abstrata e simbólica, impõe desafios adicionais ao processo de aprendizagem de estudantes com autismo. Muitos desses alunos apresentam dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, na resolução de problemas que envolvem múltiplas etapas ou na manutenção da atenção diante de conteúdos tradicionalmente ensinados de forma expositiva. Assim, o papel do professor de Matemática torna-se ainda mais relevante na construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, o uso de recursos visuais e tecnológicos, e o planejamento de atividades personalizadas que respeitem o ritmo e

ISBN: 978-85-54997-33-5

os modos de aprendizagem dos estudantes com TEA. (APA, 2014 e Brasil, 2020, Silva, Mendes, 2010 e Shmidt, 2015).

Diante desse panorama, torna-se essencial compreender os desafios enfrentados cotidianamente pelos professores de Matemática no processo de inclusão de alunos com TEA, bem como identificar as estratégias e os recursos que vêm sendo utilizados para minimizar essas dificuldades e promover uma aprendizagem mais significativa (Silva; Lima, 2018; Schmidt, 2019). Compreender essas experiências é fundamental para subsidiar políticas públicas voltadas à formação docente e à construção de práticas pedagógicas inclusivas, que garantam o direito à educação de qualidade para todos os estudantes (Mendes, 2010; Brasil, 2008).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores de Matemática do Ensino Fundamental no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista, com ênfase nos desafios enfrentados, nas estratégias utilizadas e nas perspectivas educacionais associadas à inclusão (Schmidt, 2019; Silva; Lima, 2018). Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada pela abordagem exploratória, que buscou aprofundar o entendimento das experiências vividas por docentes atuantes na rede pública de ensino (Minayo, 2010; Bogdan; Biklen, 1994). A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de captar as percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos professores ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA na disciplina de Matemática (Mendes, 2010).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e bibliográfico, com análise dos dados em uma abordagem qualitativa voltada para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

análise das práticas pedagógicas de professores de Matemática no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, enquanto a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, sistematização e análise de produções acadêmicas já existentes. Assim, este estudo utilizou como corpus dissertações defendidas entre 2021 e 2023 que abordam o ensino de Matemática para estudantes com TEA, possibilitando identificar desafios, estratégias e perspectivas apontadas pela literatura recente.

Procedimentos metodológicos

Foram selecionados trabalhos acadêmicos disponíveis em bases digitais e bibliotecas institucionais, com os seguintes critérios:

Período de publicação: 2021 a 2023;

Temática central: ensino de Matemática e inclusão de alunos com TEA;

Tipo de documento: dissertações e pesquisas aplicadas em escolas de educação básica.

A seleção foi feita por meio de descritores como “Transtorno do Espectro Autista”, “Matemática”, “práticas pedagógicas e educação inclusiva”.

Técnicas de coleta e análise

Os dados foram organizados em quadro de síntese, que destacou os principais desafios, estratégias pedagógicas e recursos relatados nos trabalhos analisados. A análise seguiu a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), contemplando as fases de: leitura flutuante e pré-análise, depois a categorização dos dados em eixos temáticos (formação docente, estratégias pedagógicas, mediação e recursos); seguida da interpretação crítica à luz do referencial teórico adotado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa escolha metodológica possibilitou não apenas sistematizar os achados, mas também compará-los, evidenciando convergências, divergências e lacunas.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta os principais achados obtidos a partir da análise das dissertações selecionadas, que investigam práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As pesquisas analisadas revelam uma série de desafios enfrentados por professores, bem como estratégias e recursos que favorecem a aprendizagem desses alunos. A discussão dos resultados está fundamentada na literatura especializada utilizada nas próprias pesquisas.

Desafios na Prática Pedagógica Inclusiva

Os estudos analisados sugerem que os professores de Matemática enfrentam desafios significativos para adaptar suas práticas ao contexto da inclusão de estudantes com TEA. Em quatro das cinco dissertações (80%), identificou-se a predominância de metodologias tradicionais, centradas na exposição oral e na resolução de exercícios padronizados, pouco eficazes diante das necessidades específicas desses alunos (Silva, 2021; Silva, 2022; Leandro, 2022; Nascimento, 2022).

Silva (2022) e Leandro (2022) destacam que a ausência de preparo específico compromete a capacidade dos educadores de selecionar metodologias diferenciadas e planejar intervenções pedagógicas intencionais. Por outro lado, algumas pesquisas evidenciam abertura para a inovação pedagógica: Nascimento (2022), por exemplo, identificou professores que, mesmo diante da carência de formação formal, buscaram estratégias alternativas por meio da experimentação de recursos lúdicos e tecnológicos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Esses achados dialogam diretamente com as recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece a formação continuada como um dos pilares da inclusão, e com a BNCC (Brasil, 2018), que defende metodologias diversificadas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

Estratégias e Recursos Utilizados pelos Professores

Apesar das dificuldades, os estudos apontam para práticas e recursos que se mostram promissores no processo de inclusão de estudantes com TEA. O Quadro 1 apresenta uma síntese das principais estratégias pedagógicas identificadas nas dissertações:

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas destacadas nas dissertações analisadas

Estratégia	Frequência nas dissertações	Exemplos práticos
Uso de jogos adaptados	Alta (Nascimento, 2022; Leandro, 2022)	Jogos de tabuleiro, dominó com operações, jogos digitais
Materiais manipulativos	Alta (Nascimento, 2023; Silva, 2021)	Escala de Cuisenaire, blocos lógicos, figuras geométricas
Recursos visuais e pictográficos	Média (Leandro, 2022; Silva, 2021)	Cartazes, esquemas, pictogramas
Tecnologia assistiva	Média (Nascimento, 2022; Silva, 2022)	Softwares educativos, vídeos interativos
Atividades colaborativas	Baixa (Nascimento, 2023)	Trabalho em dupla, tutoria entre pares
Oficinas formativas com professores	Alta (Leandro, 2022)	Troca de experiências, estudo de caso

Fonte: Dados das dissertações analisadas (2021–2023).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Apesar dos desafios, todas as dissertações analisadas apontaram a utilização de recursos que contribuem, em maior ou menor grau, para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Quatro delas (80%) destacam o uso de jogos adaptados e materiais manipulativos como estratégias de maior impacto positivo (Nascimento, 2022; Leandro, 2022; Nascimento, 2023; Silva, 2021). Os jogos, tanto digitais como analógicos, mostraram-se eficazes não apenas no engajamento dos alunos, mas também na compreensão de conceitos complexos, como frações e noções geométricas, confirmando a importância do lúdico no ensino, como defendido por Vygotsky (1991).

O uso de materiais concretos, como a escala de Cuisenaire e blocos lógicos, foi relatado em três estudos (60%), reforçando as contribuições de Kamii e Housman (2000) sobre a relevância de recursos manipuláveis na construção da autonomia cognitiva. Já os recursos visuais (cartazes, pictogramas, esquemas) apareceram em duas pesquisas (40%), sendo apontados como facilitadores, embora aplicados de forma pontual e pouco sistematizada (Silva, 2021; Leandro, 2022).

Outro aspecto relevante é a tecnologia assistiva, mencionada em duas dissertações (40%) como potencial aliada para a inclusão (Silva, 2022; Nascimento, 2022).

Esses resultados revelam que os professores estão dispostos a experimentar novas práticas, mas ainda enfrentam barreiras institucionais e formativas que dificultam a continuidade e a sistematização das estratégias.

Mediação Docente e Planejamento Intencional

Dessa forma a mediação docente surgiu como um fator decisivo em quatro das cinco dissertações analisadas (80%). Nascimento (2022) demonstra que a presença ativa do professor, ajustando e reorientando o uso de jogos e recursos pedagógicos, foi essencial para que os alunos com TEA avançassem na aprendizagem matemática. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem se constrói na interação social e no apoio de um mediador qualificado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por outro lado, Silva (2022) evidencia que, na ausência de planejamento intencional, a mediação tende a se reduzir a uma mera explicação de conteúdos, aplicada de forma mecânica e sem conexão com as necessidades reais do estudante. Esse contraste reforça a importância de compreender o planejamento pedagógico como um ato político e ético (Freire, 1996), capaz de assegurar não apenas a adaptação superficial das atividades, mas a efetiva garantia do direito de aprender.

Assim, os resultados indicam que a maioria das dissertações (4 de 5) apontou o planejamento intencional como um aspecto pouco explorado, o que compromete a qualidade da mediação docente e a consistência das práticas inclusivas.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as práticas pedagógicas adotadas por professores de Matemática no ensino fundamental ainda apresentam limitações significativas para o atendimento adequado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A predominância de metodologias tradicionais e a escassez de formação específica comprometem a efetividade da inclusão, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos na capacitação docente. Verificou-se que a utilização de recursos diversificados, como jogos, materiais manipulativos e recursos visuais, quando mediada por professores qualificados, potencializa o processo de aprendizagem desses alunos. Portanto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a formação continuada, o planejamento pedagógico intencional e a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, a fim de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade no ensino da Matemática para estudantes com TEA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (revogado). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

Brasil. (2023). *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023: Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm

Buss, B., et al. (2019). As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(3), 345–360. https://www.scielo.br/j/rbee/

Cabral, L. S. A., Postalli, L. M. M., Orlando, R. M., & Gonçalves, A. G. (2014). Formação de professores e ensino colaborativo: Proposta de aproximação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 90–100.

Casagrande, R. C., & Oliveira, J. P. (2024). Propostas para o ensino na Educação Especial. *Práxis Educativa, 19*, e22614. https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Castro, E. B. (2025). O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes PEE. *Revista Cocar, 19*(2). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar

ISBN: 978-85-54997-33-5



Kaminski, F., Flor, F., & França, D. M. V. R. (2025). Possibilidades do ensino colaborativo na sala de aula regular. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 17*(1). https://www.eumed.net/rev/cccss

Mendes, M. T. S., & Galvani, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 45–60. https://revistas.marilia.unesp.br

Pereira, A. de F. (2024). O desafio do trabalho colaborativo no contexto da inclusão. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Comunicação (SEMIEdu)*.

Silva, C. G. (2024). Ensino colaborativo e práticas de sucesso na inclusão escolar. *Cadernos Pedagógicos, 20*(2). https://cadernos.ufrgs.br

Silva, D. K., Menezes, V. I., & Capellini, V. L. F. (2025). Ensino colaborativo: Desafios e possibilidades (rede municipal, TEA). *Arace – New Science, 3*(2). https://newscience.org/arace

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 61–78.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE MAPAS E RUAS: LEITURA DE MUNDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO RECURSO INCLUSIVO

Daniele Moura da Silveira – UNESPAR – daniele.silveira.estudante@unespar.edu.br
Carlos Fernando de França Mosquera - UNESPAR - carlos.mosquera@unespar.edu.br
Ana Maria de Barros - UNESPAR – ana.barros@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma Escola Municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, entre os meses de julho e agosto do ano de 2025, com a turma do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que contou com a participação de dois estudantes público-alvo da educação especial. A atividade, intitulada *Entre Mapas e Ruas*, teve como propósito adaptar o conteúdo de Organização Territorial e Mapas, aproximando o ensino formal da realidade dos discentes por meio do uso de placas de sinalização, fotografias do bairro e outros símbolos urbanos. O objetivo foi analisar como a flexibilização curricular e a leitura de mundo podem favorecer a inclusão, a participação ativa e o protagonismo dos estudantes com deficiência na EJA. A metodologia adotada seguiu a pesquisa-ação, caracterizada pela atuação direta do pesquisador na realidade investigada com vistas à sua transformação. O percurso incluiu a descrição da prática docente, os desafios enfrentados, as reflexões teóricas que sustentaram as escolhas pedagógicas e os resultados obtidos. Os dados evidenciaram avanços na compreensão e na autonomia dos estudantes, demonstrando que a substituição de mapas convencionais por elementos concretos do cotidiano possibilitou aprendizagens mais significativas. Assim, o estudo conclui que a flexibilização curricular fundamentada nas vivências dos sujeitos constitui-se em recurso pedagógico potente e inclusivo, capaz de promover maior engajamento e valorização das experiências individuais no processo educativo.

Palavras-chave: Adaptação curricular; alfabetização cartográfica; realidade vivida.

Introdução

Nos últimos anos a discussão sobre a Educação Inclusiva ganhou notoriedade. No entanto, com essa temática surgem questionamentos sobre a sua efetiva aplicabilidade no solo escolar. Em termos gerais, quando nos referimos à Educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

Inclusiva, estamos focando no direito básico de todos os estudantes à escolarização, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiencia (Lei nº 13.146/2015) reafirma a oferta da educação em todos os níveis e modalidades, assim como o aprendizado ao longo da vida. Já a Declaração de Salamanca (1994) destacou a necessidade de que as escolas regulares acolhessem todas as crianças, independentemente de suas condições, reconhecendo a diversidade como parte que constitui o processo educativo (Unesco,1994).

Tendo essas questões em foco, desenvolveu-se a experiência aqui relatada, realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma turma de 9º ano da Escola Municipal Presidente Castello Branco, em São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2025. O trabalho teve como foco central a alfabetização cartográfica, uma vez que os mapas tradicionais, em muitos casos, representavam barreiras de compreensão para os dois estudantes da Educação Especial.

Para minimizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano, optou-se por subistituir os mapas tradicionais por elementos concretos do entorno da escola, como placas de sinalização, nomes de fotografias do bairro. Essa estratégia possibilitou maior aproximação entre o conteúdo curricular e as vivência do estudante.

Assim, o objetivo central desse relato é analisar o processo de flexibilização curricular realizado, evidenciando de que maneira a leitura do bairro, por placas e símbolos urbanos, pode ser incorporada como recurso pedagógico inclusivo, capaz de ampliar a participação do estudante e favorecer a interação no processo de aprendizagem.

Metodologia

Este relato de experiência foi desenvolvido na Escola Municipal Presidente Castello Branco, localizada em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, durante os

ISBN: 978-85-54997-33-5

meses de julho e agosto de 2025, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com a turma do 9º ano. A experiência aconteceu no acompanhamento diário em sala de aula regular, envolvendo diretamente dois estudantes público-alvo da educação especial, um com diagnóstico de autismo e outro com deficiência intelectual associada a psicose não orgânica, tendo como objetivo central analisar o processo de flexibilização curricular e compreender de que forma a leitura do bairro, por meio de placas de sinalização, símbolos urbanos e demais elementos do cotidiano, poderia ser incorporada como recurso pedagógico inclusivo, capaz de ampliar a participação dos discentes e favorecer sua interação no processo de aprendizagem.

A proposta buscou criar um espaço acessível e acolhedor, no qual a adaptação curricular se voltasse à alfabetização cartográfica, valorizando o cotidiano como caminho pedagógico. As atividades envolveram práticas em sala de aula, rodas de conversa com os alunos e professores da instituição, momentos de produção colaborativa e palestras informativas. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante e de registros descritivos, com foco nas interações e estratégias de aprendizagem, reconhecendo, conforme aponta Gil (2008), que a observação constitui um recurso privilegiado para compreender as particularidades das experiências vividas no contexto educacional.

A análise foi fundamentada em referenciais teóricos que defendem a inclusão e a flexibilização curricular como práticas necessárias (Mantoan, 2011), na concepção freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989) e nas contribuições metodológicas de Gil (2008), que reforçam a observação como estratégia de compreensão da realidade educacional.

Resultados e Discussão

O relato de experiência compreendeu os meses de julho e Agosto de 2025, período em que o acompanhamento ocorreu na sala de aula regular, porém cabe ressaltar que, no município de São gonçalo, o atendimento do professor de apoio

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional especializado acontece diariamente em sala de aula, junto com o estudante, oferecendo suporte contínuo, auxiliando-o nas atividades, adaptação sempre que necessário os conteúdos planejados pelos professores regentes com a finalidade de estimular a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

O acompanhamento diário, em determinadas situações se tornava desafiador, principalmente, por se tratar de dois alunos com necessidades especificas diferentes. O estudante com TEA marcado por dificuldades na comunicação, com a momentos de falas repetitivas e episódios de gritos inesperados, dificultava o andamento da atividade. Inicialmente, se apresentou tímido, demonstrando falta de atenção devido a agitação e as repetições constantes. No entanto, um dos pontos positivos era o interesse em realizar as atividades propostas, fato que contribuiu para a sua evolução na aprendizagem.

Figura 1- O estudante identificando o bairro no mapa de São Gonçalo



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Na Figura 1, observa-se que a estudante aponta para a região relacionada ao seu bairro no mapa do município de São Gonçalo. A atividade teve como objetivo relacionar a cartografia à vivência escolar aproximando os conteúdos de histórias e Geografia a realidade concreta do discente. A turma identificou os bairros próximos, relatando curiosidades sobre lugares que já haviam frequentado, como a comunidade conhecida

ISBN: 978-85-54997-33-5

como “Buraco da Cobra”, devido à abundância de serpentes na região. Esse momento despertou o interesse coletivo e possibilitou que os dois discentes com deficiência interagissem com os demais, sobretudo quando ouviram sobre o bairro Boaçu, verbalizando reconhecer o espaço em que vivem.

A dinâmica dialoga com as concepções freireanas segundo as quais “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1970, p. 11), evidenciando que a aprendizagem ganha sentido quando parte da vivência concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e articulando-os ao conhecimento escolar.

Figura 2- Estudante com figuras de placas de sinalização



Figura 3- Estudante realizando atividade de identificação de símbolos urbanos



Fonte: arquivo pessoal 2025

Na figura 2 a imagem mostra a estudante manuseando os cartões com símbolos de trânsito, como semáforo e placas de “pare”. A proposta objetivou a substituição dos mapas abstratos pelos elementos visuais mais concretos. Na figura 3, a imagem apresenta o momento em que o aluno está recortando os símbolos urbanos que consegue identificar. Essa dinâmica favoreceu a leitura de mundo por meio de signos visuais familiares, fortalecendo a participação desses estudantes.

A leitura aconteceu de forma participativa, com incentivo para que os alunos verbalizassem o significado dos símbolos e relacionassem os elementos às suas

ISBN: 978-85-54997-33-5

experiências pessoais. Nesse sentido, retoma-se a perspectiva freireanas de que “ensinar a ler não é apenas repetir palavras, mas criar condições para que o educando compreenda criticamente o mundo” (Freire, 1996, p. 24). Essa prática está em consonância com a semiótica, que segundo ela a imagem é um texto passível de significação e sentido (Santaella, 1983), bem como com a ideia de que *“a leitura crítica implica a relação entre texto e contexto”* (Freire, 1970, p. 13). De modo semelhante, a “gramática do design visual” de Kress e van Leeuwen (2021) permite compreender como imagens e símbolos organizam socialmente a leitura do mundo.

Os resultados da experiência evidenciaram que a flexibilização curricular pode promover avanços concretos no processo de inclusão. O estudante com Transtorno do Espectro Autista, que inicialmente reconhecia apenas dois símbolos, passou a identificar e reproduzir graficamente cinco placas de trânsito,associando-as a situações reais do cotidiano. De modo semelhante o estudante com deficiência intelectual e psicose não orgânica, antes restrito à distinção de cores, passou a reconhecer três símbolos de forma contextualizada, demonstrando compreensão por meio de sua fala espontânea:”-Não pode atravessar fora da faixa não né, tia?”. Esses progressos individuais confirmam a perspectiva freireana de que “não há ensino verdadeiro da leitura sem a compreensão crítica da realidade” (Freire, 1996, p. 39).

No aspecto coletivo, a construção do “ mapa simbólico do bairro”, realizado por dezoito estudantes, presentificou-se como um instrumento pedagógico capaz de estabelecer vínculos, valorizar a memória local e reafirmar a leitura do espaço urbano como um texto social. Essa prática confirmou que o ato de ler vai além da codificação de sinais.

Ao mesmo tempo, a experiência trouxe desafios a serem considerados, como a necessidade de ampliar recursos visuais, destinar mais tempo para execução das atividades e assegurar a mediação contínua do professor de apoio educacional especializado. Essas demandas encontram respaldo em evidências que destacam o papel de imagens, mapas e suportes visuais para ampliar a comunicação e a participação em ambientes inclusivos (Holloway et al., 2022). Além disso, o professor mediador atuou como elo essencial no processo educativo, confirmando que “a leitura

ISBN: 978-85-54997-33-5

não pode ser reduzida a um ato mecânico de decifrar letras, mas entendida como prática de liberdade" (Freire, 1996, p. 51) e que "toda leitura da palavra supõe uma leitura anterior do mundo" (Freire, 1970, p. 22).

Sendo assim, a substituição dos mapas convencionais por elementos mais concretos placas, fotografias e o percurso casa/ escola promoveu consideráveis avanços na leitura de mundo e no desenvolvimento da autonomia para a vida diária. Logo, a "alfabetização é mais do que o simples domínio da técnica de ler e escrever, é a compreensão crítica da leitura do mundo" (Freire, 1970, p. 24), nesse sentido, a flexibilização curricular deve atender não apenas a adaptação de conteúdos, mas também a incorporação de recursos pedagógicos que ampliem a participação e o protagonismo dos estudantes.

Considerações Finais

A Educação Especial tem avançado no que se refere a termos legislativos e de políticas públicas, no entanto persiste o desafio em implementar tais garantias em práticas no dia a dia escolar. Neste processo, o professor de Apoio Educacional Especializado é essencial para mediar os conteúdos curriculares, os professores regentes e os estudantes, garantindo que a adaptação das atividades estimule a autonomia.

O relato de experiência aqui apresentado demonstrou que a inclusão não depende só de condições financeiras, mas sim da força de vontade, da sensibilidade e da empatia no ambiente educacional. A substituição dos mapas por elementos concretos do cotidiano, mostrou-se uma estratégia inovadora de alfabetização cartográfica na EJA, capaz de expandir a compreensão, estimular a participação e favorecer a interação social dos estudantes com deficiência na sala de ensino regular.

Essa contribuição reforça a potencialidade da flexibilização curricular quando ancorada nas vivências locais, demonstrando que o território pode ser lido como um texto social e ressignificado como um recurso pedagógico inclusivo. Embora tenha surgido desafios, como a ampliação de recursos visuais e o tempo necessário as

ISBN: 978-85-54997-33-5

atividades, a experiência aponta caminhos para práticas futuras, como o uso de tecnologias digitais e percursos guiados pelo bairro além da construção de maquetes.

Assim,este estudo contribuiu para a Educação Inclusiva ao propor a alfabetização cartográfica como um recurso original e aplicável, incentivando e fortalecendo o protagonismo dos discentes da EJA, além de evidenciar a escola como um espaço democrático de leitura crítica do mundo, reafirmando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos como um local de resistência, inovação e multiplicação de saberes.

Referências

Araújo, O.da S., & Silva, A.J.da.(2025). *O papel do professor de apoio/mediador no processo de inclusão educacional*. RECIMA21- Revista Científica Multidisciplinar,6(7),e676540. https://doi.org/10.47820/recima21.v6i7.6540

Brasil.(1988) *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da Republica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiuicao/contituicao.htm

Carvalho, R.E.(2012). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (9ª ed.). Mediação.

Costa, C.G dos S.(2021). *BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: Movimentos atuais de "construção" dos ensino médio brasileiro,a partir da Lei 13.415/2017. Revista Margens Interdisciplinar*,14923),43-62. https://doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23ªed.) Cortez.

Holloway, J.,Majdak,P.,& Locke,J.(2022). *Supporting the inclusion and retention of autistic students. Teaching Exceptional Children*,55(2),120-132. https://doi.org/10.1177/00400599221114432

Kress,G.,& van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design(3rd ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099857

Mantoan, M.T.E. (2017). *Educação inclusiva: O que é,por quê e como fazer* . Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Morais, C.C., Lastória, A.C., & Assolini, F.E.P. (2017). *O letramento cartográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. *Ateliê Geográfico*,11(2),36-50. https://doi.org/10.5216/ag.v11i2.40126

Santaella,L. (1983). *O que é semiótica*. Brasiliense.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: A APLICAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Andréa Brito de Sousa – UNIVASF – andrea.sousa.profei.t5@gmail.com
César Augusto do Prado Moraes – UNIVASF – cesarmatbori@hotmail.com

Resumo

O presente relato traz experiências vivenciadas pela autora, professora da rede municipal de ensino de Bom Jesus – PI e mãe atípica de uma criança autista que estuda na mesma rede. O objetivo é analisar o processo de implementação e aplicabilidade do plano educacional individualizado (PEI) na trajetória escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no Centro de Educação Infantil Professora Amélia Parente Elvas Coelho. O PEI documento previsto em normativas nacionais como o Parecer 50 – CNE/CP Nº 50/2023, visa organizar estratégias pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem, respeitando o ritmo e as especificidades de cada aluno. Para a construção deste relato foram observadas ações diretas em sala de aula, acompanhamento em reuniões pedagógicas e diálogo entre a dupla gestora (coordenador e gestor), de forma a compreender como o PEI foi elaborado e posto em prática. Os resultados apontam que apesar da relevância do documento para a inclusão, a sua aplicabilidade ainda encontra desafios, como ausência de formação docente específica, a fragilidade no acompanhamento das metas propostas e a limitação de recursos pedagógicos. Por outro lado, foram observados avanços significativos na participação dos alunos nas atividades escolares, no fortalecimento entre família e escola e na sensibilização da equipe pedagógica quanto à importância da inclusão. Chegando ao seguinte resultado que o PEI, quando implementado de forma colaborativa e sistemática, representa um instrumento potente para a construção de práticas inclusivas mais consistentes.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Educação especial; Práticas escolares.

Introdução

A inclusão escolar no Brasil consolida-se a partir das legislações, políticas públicas, discussões e debates entre os pesquisadores que defendem o direitos educacionais a todos os estudantes, inclusive aqueles que é público-alvo da educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei n° 9.394/96) e a Política

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destacam o dever do Estado e da escola assegurarem condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem ao alunos público alvo da educação especial.

Nessa conjuntura, o Plano Educacional Individualizado (PEI) se apresenta como um documento fundamental, pois organiza objetivos, estratégias e adaptações necessárias para o desenvolvimento do aluno. O PEI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo professores, gestores, equipe de apoio, especialistas que acompanham a criança e a família, garantindo que o estudante tenha um percurso pedagógico que respeite as suas especificidades.

Contudo, a implementação do PEI nas escolas enfrenta desafios. Muitas vezes, observa-se que o documento é elaborado de forma burocrática, sem acompanhamento sistemático, ou ainda que professores não recebem formação adequada para utilizá-lo em sua prática pedagógica. Essa realidade gera a problemática deste estudo: como o PEI tem sido efetivamente implementado e aplicado na prática escolar dos estudantes público-alvo da educação especial em uma escola pública municipal?

O objetivo deste relato é apresentar e analisar a experiência de implementação e aplicabilidade do PEI em uma creche municipal, destacando avanços, desafios e contribuições escolares nas narrativas da equipe gestora. A discussão é fundamentada em autores como Mantoan (2015) e Silva (2012), que reforçam a centralidade de práticas pedagógicas inclusivas como caminho para garantir a aprendizagem e a cidadania.

Ao trazermos nas discussões a inclusão como fator essencial para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, é importante destacarmos que a escola inclusiva deve superar práticas de integração e caminhar para um modelo onde todos aprendem de forma equitativa, aprendem juntos e respeitam as diferenças. O PEI é um importante instrumento que operacionaliza essa visão, com possibilidade de flexibilizar o currículo. De acordo com Mantoan (2015) a inclusão escolar visa romper com a lógica homogeneizadora da escola tradicional e construir práticas pedagógicas que atendam à singularidade dos estudantes. Sendo assim, podemos evidenciar que essas práticas podem ser concretizadas através do planejamento individualizado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, realizado no contexto da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em uma creche da rede municipal de Bom Jesus-PI. As informações apresentadas foram construídas a partir de: observações diretas em sala de aula e nas atividades escolares; análise do PEI elaborado para os estudantes, participação em reuniões pedagógicas envolvendo coordenação, professora regente, professora de apoio; registros de acompanhamento fornecidos pela escola, relatos e percepções no processo de escolarização através de um questionário para a dupla gestora do Centro de Educação Infantil Professora Amélia Parente Elvas Coelho.

O questionário elaborado para a dupla gestora, com o total de cinco questões, contemplou os seguintes questionamentos:

1. Como tem sido o processo de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na escola e quais atores costumam participar dessa construção?
2. Na sua percepção de que forma o PEI pode contribuir para potencializar a aprendizagem e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial ao cotidiano escolar?
3. Quais são os principais desafios enfrentados pela equipe gestora e docente na aplicação prática do PEI, considerando aspectos como comunicação, mobilidade ou habilidades sociais?
4. Você poderia compartilhar exemplos de avanços ou experiências exitosas já observadas na escola a partir da aplicação do PEI?

5. De que maneira a gestão escolar avalia o impacto do PEI no processo de inclusão e quais perspectivas ou ações futuras poderiam fortalecer sua aplicabilidade no contexto da escola?

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para a análise de dados, optamos pela Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2006), que nos possibilitou analisar, organizar e interpretar padrões presentes nas narrativas. O método permite a flexibilidade e pertinência em estudos qualitativos que buscam compreender experiências e significados descritos pelos participantes. Os relatos da equipe gestora foram organizados em categorias temáticas a partir da leitura do material. Assim buscou-se entender os desafios, possibilidades e as estratégias implementadas e os resultados alcançados na implementação do PEI.

O espaço temporal deste trabalho compreendeu os meses de fevereiro a setembro do ano letivo de (2025), permitindo acompanhar desde a elaboração até as tentativas de execução do PEI. A metodologia adotada buscou compreender a experiência de forma contextualizada, trazendo elementos que revelam tanto os limites quanto as potencialidades do processo inclusivo.

Resultados e Discussão

O foco deste relato de experiência foi a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) com os estudantes do público-alvo da educação especial no Centro de Educação Infantil Professora Amélia Parente Elvas Coelho. A vivência permitiu identificar as possibilidades e os desafios que surgem no cotidiano escolar, evidenciando tanto as conquistas importantes quanto os obstáculos que ainda precisam ser superados para consolidar as práticas inclusivas. A partir das narrativas da equipe gestora emergiram diferentes categorias temáticas que revelam o percurso de implementação do Plano Educacional Individualizado.

O processo de elaboração e os atores envolvidos - segundo a equipe gestora, tem início com avaliações diagnósticas que permitem identificar tanto as dificuldades quanto as potencialidades dos estudantes. Destaca-se ainda a importância do planejamento colaborativo, envolvendo professores, coordenação pedagógica e familiares, que contribuem conjuntamente para a definição de objetivos educacionais, estratégias pedagógicas e recursos a serem utilizados.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Contribuições do PEI para a aprendizagem e a participação - Na percepção dos gestores, o PEI favorece a inclusão ao possibilitar estratégias individualizadas, ajustadas às necessidades específicas dos alunos. Evidencia-se que o documento contribui para o desenvolvimento de habilidades diversas, tais como comunicação, mobilidade e habilidades sociais, promovendo maior participação dos estudantes no cotidiano escolar.

Os desafios na Implementação – a equipe gestora ressaltou desafios significativos para a efetividade do PEI. Entre eles, estão a falta de formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, a escassez de recursos materiais e humanos, e as dificuldades no monitoramento e avaliação do progresso dos alunos. Além disso, apontaram obstáculos para consolidar um trabalho colaborativo consistente entre professores, equipe escolar e famílias.

Experiências exitosas - os gestores relataram que dentre os efeitos positivos do PEI destacam-se: a redução de comportamentos agressivos mediante rotinas estruturadas; o aumento do tempo de atenção durante as atividades; avanços nas habilidades motoras e sociais; progressos na compreensão leitora, decodificação e fluência; bem como melhorias na comunicação e interação com colegas em diferentes espaços escolares.

Avaliação do impacto e perspectivas futuras - a gestão avalia de forma positiva o impacto do PEI, reconhecendo a necessidade de ampliar recursos e estratégias que potencializem a inclusão. As perspectivas futuras incluem a motivação da equipe para participação em formações continuadas, além da oferta de espaços e instrumentos pedagógicos que auxiliem no acolhimento dos estudantes em momentos de desregulação emocional.

Ao relatarmos essa experiência, buscamos nas narrativas descritas no questionário pela equipe gestora suas percepções, desafios, conquistas, dificuldades e perspectivas para o fortalecimento da inclusão. As suas descrições revelaram os avanços na elaboração do PEI, como o acompanhamento mais próximo e sensibilização dos professores, desafios enfrentados, relacionamentos, escassez de formação especializada, sobrecarga das demandas pedagógicas e a limitação de recursos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

As falas da equipe gestora evidenciam a importância do PEI como um instrumento que orienta as práticas pedagógicas que visa garantir a participação e aprendizagem dos estuantes. Nessa conjuntura podemos evidenciar as reflexões de SILVA (2012), onde destaca que a inclusão escolar só é concretizada mediante a oferta de apoio e estratégias que atendam a singularidade de cada aluno. Assim os observamos na escrita das gestoras um apontamento relevante com relação as suas dificuldades, mas também encontramos em seus relatos o que foi realizado para superar os desafios, que foram operacionalizados mediante o compromisso coletivo da escola em construir os caminhos que assegurassem uma educação equitativa para todos.

Considerações finais

A experiência de implementação do PEI no Centro de Educação Infantil Professora Amélia Parente Coelho Elvas evidenciou os avanços significativos no tocante a inclusão escolar, dando ênfase nas possibilidades no planejamento das ações pedagógicas individualizadas, respeitando as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Alguns pontos positivos podemos destacar o envolvimento da equipe gestora na organização do processo, a sensibilização do corpo docente para a importância do PEI, e o acompanhamento efetivo e mais próximo do percurso das aprendizagens dos estudantes.

No entanto, a vivência também apontou dificuldades que ainda precisam ser superadas, como a falta de formação continuada e especializada, a limitação de recursos pedagógicos e humanos e a necessidade de maior envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar.

Em suma, os ganhos evidenciados com a implementação do PEI, comprovam que este é uma ferramenta potente para promovera inclusão, mas sua operacionalização demanda uma postura colaborativa e um compromisso constante com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Podemos descrever que essa experiência contribuiu para fortalecer o debate sobre a importância de um planejamento individualizado e

ISBN: 978-85-54997-33-5

aponta caminhos possíveis para superar barreiras que ainda existem no contexto escolar.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – (FAPEPI).

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023: Orientações para o atendimento educacional ao estudante com Transtorno do Espectro Autista*.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Silva, A. M. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Intersaberes.

Silva, A. M. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Intersaberes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A EVOLUÇÃO DAS APAES NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E DOCUMENTAL COM ÊNFASE NA EXPERIÊNCIA DA APAE DE CARIRÉ

Márcio Araújo Alves – UEMA – marcio.alves.uema.t5@gmail.com
Márcia Raika e Silva Lima – UEMA, campi Timon - marciaraika@gmail.com

Resumo

O presente estudo trata-se de pesquisa em andamento, que se propõe analisar acerca da evolução histórica das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil, com ênfase na experiência da APAE de Cariré, Ceará, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborou-se como objetivo compreender de que forma essas instituições se consolidaram historicamente, dialogaram com as políticas públicas de Educação Especial e enfrentam desafios contemporâneos na promoção da inclusão escolar. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações, relatórios institucionais e documentos específicos da APAE de Cariré, permitindo articular o contexto histórico nacional com a realidade local. Os resultados indicam que as APAEs desempenharam papel central no atendimento a pessoas com deficiência, especialmente em períodos de ausência de políticas públicas abrangentes, contribuindo para a escolarização e o desenvolvimento social desse público. A análise também revelou que, apesar dos avanços promovidos pela legislação inclusiva, persistem desafios relacionados à integração plena das APAEs às redes de ensino regular, à formação continuada de profissionais e ao financiamento adequado das ações. Conclui-se que a APAE de Cariré representa um exemplo da trajetória histórica das APAEs no Brasil, evidenciando tanto a relevância dessas instituições quanto a necessidade de ajustes e articulações para atender às demandas contemporâneas da Educação Inclusiva. O estudo contribui para a compreensão crítica do papel das APAEs e aponta para futuras pesquisas que investiguem a prática educativa, a gestão institucional e a participação da comunidade na promoção da inclusão escolar.

Palavras-chave: Atendimento especializado; Educação inclusiva; Políticas públicas; Trajetória histórica.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por diferentes paradigmas, que vão desde práticas assistencialistas e segregadoras até a consolidação de políticas públicas orientadas pela perspectiva da inclusão escolar. Nesse cenário, destaca-se a atuação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições criadas a partir da década de 1950 com o objetivo de oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Ao longo dos anos, tais instituições assumiram papel central na oferta de serviços educacionais e de assistência, configurando-se como parte importante da história da Educação Especial brasileira (Mazzotta, 2011).

As APAEs, inicialmente pautadas em um modelo de atendimento assistencial, foram se consolidando em um período em que o Estado brasileiro ainda não assumia plenamente sua responsabilidade educacional com as pessoas com deficiência. Essa característica contribuiu para que tais instituições se tornassem, em muitos municípios, a principal – e por vezes a única – forma de escolarização de pessoas com deficiência intelectual (Bueno, 2018). Com a ampliação das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, intensificaram-se os debates sobre o papel das instituições especializadas, gerando tensões entre o paradigma da integração escolar e a defesa do direito à inclusão em escolas comuns (Glat; Fernandes, 2020).

A motivação para a escrita deste estudo está vinculada justamente a essas tensões entre o modelo institucional das APAEs e as diretrizes da Educação Inclusiva estabelecidas pelas políticas educacionais contemporâneas. Alinha-se ao que está consolidada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que defendeu o acesso de todos os estudantes ao ensino regular, fomentando um debate sobre a função das instituições especializadas na atualidade. Mais recentemente, a proposta da Política Nacional de Educação Especial de 2020 reacendeu as controvérsias sobre a permanência e a função das escolas e instituições

ISBN: 978-85-54997-33-5

especiais no contexto inclusivo, gerando intensas discussões acadêmicas e jurídicas (Oliveira; Anache, 2021; Prieto, 2022).

Nesse contexto, compreender a evolução histórica das APAEs é essencial não apenas para resgatar a memória da Educação Especial no Brasil, mas também para problematizar os desafios e contradições que ainda permeiam a efetivação da inclusão escolar. Autores como Baptista (2019), Mendes (2021) e Garcia (2022) destacam que uma análise crítica das instituições especializadas permite identificar avanços importantes, mas também revela permanências de práticas excludentes que precisam ser superadas.

Justifica-se, portanto, a relevância deste trabalho ao evidenciar a trajetória das APAEs no Brasil e discutir a experiência específica da APAE do município de Cariré, Ceará. Essa abordagem, de caráter exploratório e descritivo, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, permitindo analisar de que forma tais instituições se consolidaram historicamente, como dialogam com as políticas de Educação Especial e Inclusiva e quais desafios permanecem tanto em âmbito nacional quanto local.

O objetivo central deste artigo é analisar a evolução histórica das APAEs no Brasil, com ênfase na experiência da APAE de Cariré, destacando os tensionamentos entre práticas institucionais, políticas públicas e o movimento em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva. Busca-se, assim, contribuir para o campo da Educação Especial e Inclusiva, oferecendo elementos para futuras pesquisas e reflexões críticas sobre o papel das instituições especializadas no cenário educacional brasileiro.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa permite compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da interpretação de significados e contextos, em vez da quantificação de dados (Minayo, 2016). O caráter exploratório justifica-se pela busca em ampliar o conhecimento sobre a evolução das APAEs no Brasil, enquanto o caráter

ISBN: 978-85-54997-33-5

descritivo refere-se à intenção de registrar e analisar fatos históricos e documentais que marcam a trajetória dessas instituições (Gil, 2018).

Foram empregados dois eixos metodológicos centrais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a história da Educação Especial no Brasil, as políticas de inclusão escolar e a atuação das APAEs como instituições de referência nesse campo (Lakatos & Marconi, 2017). Já a pesquisa documental envolveu a análise de legislações, estatutos e políticas públicas nacionais, bem como relatórios e documentos institucionais da Federação Nacional das APAEs, acessíveis publicamente no site oficial da instituição (Federação Nacional das APAEs, 2023), e registros específicos da APAE do município de Cariré, Ceará, que fornecem informações detalhadas sobre a trajetória da instituição no contexto local (APAE de Cariré, 2024). Esses documentos permitiram situar o contexto local no âmbito da evolução nacional das APAEs e compreender as práticas adotadas para promover a inclusão escolar.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise descritiva permitindo organizar, interpretar e sistematizar informações de modo a evidenciar relações, avanços e contradições no processo estudado (Bardin, 2016). Essa técnica possibilitou identificar categorias temáticas emergentes relacionadas à história das APAEs, às políticas de Educação Especial e à perspectiva da Educação Inclusiva.

Resultados e Discussão

Com base na análise bibliográfica e documental realizada, os resultados parciais desta pesquisa foram organizados em duas dimensões centrais, de modo a articular a trajetória histórica das APAEs no Brasil com a experiência local da APAE de Cariré. A elaboração dessas subseções decorre diretamente dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos empregados, que buscaram, em um primeiro momento, compreender a evolução nacional dessas instituições e, em seguida, relacionar esse percurso histórico com a realidade concreta de uma unidade específica. Dessa forma, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

primeira seção apresenta a evolução histórica das APAEs no Brasil, a partir de referenciais teóricos e documentos oficiais, enquanto a segunda seção traz a análise da experiência da APAE de Cariré, evidenciando como as discussões gerais se materializam em um contexto local.

Evolução histórica das APAEs no Brasil

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) surgiram no Brasil em 1954, em um contexto marcado pela ausência de políticas públicas voltadas à escolarização e ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Desde a primeira fundação no Rio de Janeiro, as APAEs se expandiram rapidamente, tornando-se uma rede nacional organizada pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs). Essa expansão foi impulsionada pela atuação de famílias e voluntários, que buscavam suprir lacunas deixadas pelo Estado (Mazzotta, 2011).

Nas décadas de 1960 a 1980, as APAEs assumiram forte caráter assistencialista, articulando práticas educacionais, terapêuticas e sociais em instituições próprias. Esse modelo, embora tenha representado acesso a algum tipo de escolarização e apoio especializado, reforçou a lógica de segregação, uma vez que os estudantes permaneciam fora do ensino regular (Bueno, 2018).

A partir da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, da década de 1990, com a influência de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), intensificou-se o movimento em favor da inclusão escolar, que impactou diretamente o papel das APAEs. A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou a defesa do direito ao acesso e permanência de todos os estudantes em escolas comuns. Tal marco provocou tensionamentos entre defensores da inclusão escolar plena e aqueles que consideram as APAEs essenciais para o atendimento especializado (Oliveira; Anache, 2021; Mendes, 2021).

Estudos recentes apontam que, embora muitas APAEs tenham buscado se adequar às políticas inclusivas por meio de parcerias com redes municipais de ensino,

ISBN: 978-85-54997-33-5

ainda persistem práticas que reforçam a centralidade das instituições especializadas (Garcia, 2022). Esse cenário revela a relevância de compreender a evolução histórica dessas entidades, reconhecendo seus avanços, mas também problematizando suas contradições no contexto das políticas de inclusão escolar.

A experiência da APAE de Cariré no contexto da Educação Inclusiva

A análise documental da APAE de Cariré evidenciou a trajetória da instituição como referência local no atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Criada em um período de ausência de políticas educacionais específicas no município, a instituição assumiu um papel fundamental na garantia de escolarização e assistência para esse público, tornando-se como uma das principais alternativas educacionais para famílias com alunos atípicos da cidade.

Nos últimos anos, com a ampliação da política de inclusão escolar e o fortalecimento da rede municipal de ensino, a APAE de Cariré passou a atuar de maneira mais articulada com a Secretaria de Educação, desenvolvendo projetos de apoio pedagógico, terapias complementares e atividades de integração comunitária. Essa mudança reflete um movimento de transição: de uma instituição com papel central na escolarização segregada para uma instituição que busca se reposicionar no cenário inclusivo (Baptista, 2019). Entretanto, ainda persistem desafios, pois algumas práticas paralelas ao sistema regular, como turmas exclusivas, atividades educativas separadas e serviços especializados oferecidos fora do contexto da escola comum, podem dificultar a plena integração dos estudantes e reforçar barreiras à inclusão (Glat; Fernandes, 2020).

Assim, os resultados apontam que a experiência da APAE de Cariré ilustra, em escala local, os desafios vivenciados pelas APAEs no Brasil: a necessidade de reinventar-se diante das diretrizes inclusivas, sem perder a relevância social conquistada historicamente.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O estudo evidencia avanços na cooperação entre a instituição e a rede pública de ensino, mas também mostra a permanência de contradições que demandam maior articulação de políticas educacionais, financiamento e formação docente.

Os achados desta pesquisa contribuem para a compreensão crítica do papel das APAEs na história da Educação Especial brasileira e na consolidação da Educação Inclusiva. A análise destaca como essas instituições foram fundamentais em contextos de ausência do Estado, mas também como sua permanência desafia a implementação plena das políticas inclusivas.

A principal vantagem do estudo foi reunir literatura atualizada e documentos institucionais que possibilitam articular a análise nacional e local. Como limitação, aponta-se a ausência de entrevistas com gestores, professores e famílias, o que poderia enriquecer a compreensão sobre percepções e práticas cotidianas da APAE de Cariré.

Considerações Finais

O presente estudo analisou a evolução histórica das APAEs no Brasil, com foco na experiência da APAE de Cariré, destacando seu papel como instituição de referência na oferta de serviços voltados à Educação Especial. A pesquisa evidenciou que a trajetória da APAE de Cariré reflete tanto os avanços conquistados no campo da educação inclusiva quanto os desafios persistentes relacionados à efetivação de políticas públicas.

Constatou-se que a instituição tem desempenhado papel fundamental na garantia do atendimento educacional especializado e no fortalecimento de ações de inclusão escolar e social, articulando-se com a rede de ensino regular e com as famílias. No entanto, os resultados também indicam a necessidade de maior investimento público, de formação continuada de profissionais e de maior integração com políticas intersetoriais.

Dessa forma, o estudo contribui para a compreensão da importância das APAEs como espaços de promoção da inclusão e ressalta a relevância de novas pesquisas que

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprofundem o debate sobre o futuro dessas instituições diante das demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Referências

APAE de Cariré. (2024). *Relatórios e documentos institucionais*. Documento interno não publicado.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.

Baptista, C. R. (2019). *Educação inclusiva e educação especial: trajetórias e desafios*. Editora Mediação.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Bueno, J. G. S. (2018). Educação especial: história e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(2), 159–172.

Federação Nacional das APAEs. (2023). *Relatório de atividades 2023*. Recuperado de https://feapaesp.org.br/images/transparencia/relatorios/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%202023.pdf

Garcia, R. M. C. (2022). Políticas de educação especial no Brasil: avanços e retrocessos no contexto contemporâneo. *Educação & Sociedade, 43*, 1–19.

Glat, R., & Fernandes, E. M. (2020). Inclusão escolar e atendimento especializado: desafios e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa, 50*(176), 1–20.

Gil, A. C. (2018). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.

Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. Cortez.

Mendes, E. G. (2021). *Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas*. Editora UFSCar.

Minayo, M. C. S. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (34ª ed.). Vozes.

Oliveira, J. P., & Anache, A. A. (2021). Educação especial e políticas públicas: análises sobre a PNEE 2020. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*(2), 227–242.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Prieto, R. C. (2022). Inclusão, direitos e políticas públicas: disputas em torno da educação especial no Brasil. *Revista Educação em Questão, 60*(64), 1–25.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

Mariane Heloisa Kuch – Unespar – marianehkuch@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – Unespar – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho relaciona-se à temática da formação docente e resulta da pesquisa de mestrado intitulada “Desenho universal para aprendizagem na formação continuada em serviço: possibilidades para práticas inclusivas”. Tem como objetivo analisar de que forma a formação continuada em serviço, pautada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pode contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo, de caráter qualitativo, combinou revisão bibliográfica e pesquisa de campo com quatro professoras do Ensino Fundamental I em uma escola pública de São José dos Pinhais/PR. As etapas envolveram aplicação de questionários, realização de encontros formativos e elaboração colaborativa de planos de aula fundamentados no DUA, culminando na produção de um *ebook* como recurso educacional. Os resultados evidenciaram avanços significativos na compreensão teórica e na prática docente das participantes, destacando a diversificação de estratégias pedagógicas, a valorização do ensino colaborativo e a superação da visão médica da deficiência. O curso possibilitou reflexões críticas sobre a inclusão e o planejamento curricular flexível, favorecendo o engajamento de todos os estudantes. No entanto, persistem desafios como falta de tempo, turmas superlotadas, escassez de recursos e ausência de apoio institucional.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Formação continuada; Educação inclusiva.

Introdução

A educação inclusiva, entendida como direito fundamental, exige que a escola vá além da matrícula e promova a efetiva participação de todos os estudantes, assegurando acesso ao currículo, aprendizagem significativa e interação social (Mendes, 2017; Zerbato, 2018). No Brasil, embora os avanços legais tenham ampliado a presença de estudantes com deficiência em classes comuns (Inep, 2023), persistem desafios

ISBN: 978-85-54997-33-5

relacionados às práticas pedagógicas, muitas vezes ainda marcadas por perspectivas biomédicas e excludentes (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018; Valle; Connor, 2014).

Nesse cenário, a formação continuada em serviço apresenta-se como um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, considerando as demandas reais da sala de aula (Santos, 2010; Cirino, 2015). Diferente de cursos pontuais, a formação em serviço promove espaços reflexivos e colaborativos que permitem ressignificar práticas, aproximando o professor de situações concretas e de seus próprios desafios pedagógicos (Placco, 2014; Buffon, 2017).

Entre as propostas que fortalecem uma pedagogia inclusiva, destaca-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), concebido a partir da ideia de currículos flexíveis que ofereçam múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos (Heredero, 2020; Zerbato; Mendes, 2021). Estudos como os de Capellini, Zanata e Pereira (2008) e de Bock e Cunha (2021) apontam que a aplicação do DUA contribui para a superação de práticas normativas, permitindo que a diversidade seja compreendida como potencial e não como obstáculo.

A dissertação aqui resumida buscou justamente analisar como a formação continuada em serviço, orientada pelos princípios do DUA, poderia favorecer práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública do Paraná. A pesquisa evidencia que, ao vivenciarem processos formativos contextualizados, professores ampliam seu repertório de estratégias, ainda que enfrentem barreiras relacionadas a recursos, políticas e inseguranças quanto à efetivação da inclusão escolar.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se sob abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com inspiração colaborativa, buscando compreender como a formação continuada em serviço fundamentada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a garantia de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em

ISBN: 978-85-54997-33-5

profundidade, considerando a interpretação dos sujeitos e o contexto em que estão inseridos.

O estudo foi realizado em uma escola pública de São José dos Pinhais/PR e contou com a participação de cinco professoras do Ensino Fundamental I que atuavam em turmas inclusivas. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário inicial, contemplando aspectos profissionais e pedagógicos, seguido de encontros formativos que discutiram casos reais do cotidiano escolar e promoveram a elaboração colaborativa de planos de aula pautados no DUA. Como produto educacional, foi desenvolvido um ebook destinado a subsidiar práticas docentes inclusivas.

A análise dos dados foi conduzida a partir da Análise Temática, permitindo identificar categorias centrais relacionadas à formação continuada, ao ensino colaborativo e às práticas inclusivas. De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática é um método flexível que permite identificar, organizar e interpretar padrões de sentido presentes nos dados qualitativos. Essa metodologia possibilitou a articulação entre teoria e prática, valorizando a escuta das participantes e a construção coletiva de estratégias pedagógicas, configurando o estudo como uma experiência formativa em si mesma.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que a formação continuada em serviço pautada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, promovendo reflexões críticas sobre o planejamento e a execução das aulas.

As participantes demonstraram evolução conceitual sobre o DUA. P1, por exemplo, afirmou que a abordagem “visa contemplar todos que estão em sala de aula dentro do planejamento escolar, respeitando as especificidades individuais” (P1, 2024), evidenciando uma visão mais estruturada após o curso. Já P2 destacou a necessidade de “diferentes formas de apresentar conteúdos, realizar atividades e envolver os alunos” (P2, 2024), incorporando claramente os três pilares do DUA. Esse avanço está em

ISBN: 978-85-54997-33-5

consonância com Zerbato e Mendes (2018), que defendem o DUA como modelo para ampliar oportunidades e eliminar barreiras de aprendizagem. Por outro lado, algumas definições ainda permaneceram superficiais, como a de P4, que resumiu o DUA como "uma abordagem que facilita a aprendizagem" (P4, 2024). Tal compreensão limitada confirma a análise de Valle e Connor (2014), que alertam para o risco de uma apropriação genérica do conceito, sem conexão prática consistente.

As falas também indicam que a formação em serviço proporcionou um espaço de reflexão prática. Como afirmou P2: *"Planejando maneiras para criar um ambiente acessível para que todos os estudantes possam participar efetivamente das aulas, independente de suas habilidades"* (P2, 2024). Esse reposicionamento mostra a passagem de uma lógica de adaptação individualizada para uma prática de flexibilização curricular, alinhada ao que Heredero (2010) defende como essência da educação inclusiva. P3 reforçou esse movimento ao destacar que o curso a ajudou a "repensar práticas pedagógicas mais plausíveis e com mais envolvimento (...) não somente de forma tradicional, mas com mais recursos dentro da sala de aula" (P3, 2024). Essa mudança sugere o rompimento com um modelo médico de inclusão, em que apenas estudantes com deficiência recebem adaptações (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018), e a aproximação a uma visão de inclusão como direito coletivo.

Apesar dos avanços, os relatos apontaram dificuldades estruturais. P1 revelou que, mesmo com maior repertório, ainda precisa "usar a criatividade para pensar possibilidades dentro de um mesmo contexto" (P1, 2024). Já P2 enfatizou a falta de apoio especializado: *"Minha maior dificuldade foi a falta de suporte e um apoio especializado"* (P2, 2024). Essas falas refletem o que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Zerbato (2018) destacam: a sobrecarga docente e a ausência de apoio institucional comprometem a efetividade das práticas inclusivas.

Outro ponto recorrente foi o desafio do ensino colaborativo. Embora reconhecido como fundamental para a inclusão (Valle; Connor, 2014), os depoimentos mostraram que sua implementação ainda é restrita, em razão da falta de tempo para planejamento conjunto e da resistência institucional. Isso indica que, embora o curso tenha fortalecido

ISBN: 978-85-54997-33-5

a dimensão conceitual do DUA, a consolidação de práticas colaborativas depende de mudanças organizacionais mais amplas.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a formação continuada em serviço, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados mostraram que o curso proporcionou avanços importantes na compreensão conceitual das professoras sobre o DUA, permitindo que reconhecessem sua relevância para a flexibilização do currículo e para a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

As participantes passaram a planejar suas aulas de modo mais diversificado, reconhecendo que a inclusão não se limita a adaptações individuais, mas deve ser pensada como um processo coletivo, capaz de beneficiar todos os estudantes. Houve ainda valorização do ensino colaborativo, entendido como estratégia para compartilhar responsabilidades e enriquecer a prática pedagógica.

Por outro lado, permaneceram desafios significativos. A falta de tempo para planejamento, a sobrecarga docente, as turmas numerosas e a ausência de apoio institucional foram apontadas como barreiras que dificultam a aplicação efetiva do DUA no cotidiano escolar. Essas limitações demonstram que, embora a formação continuada tenha potencial de transformar práticas, a inclusão plena depende de condições estruturais que ultrapassam a iniciativa individual do professor.

Conclui-se que a formação continuada em serviço, pautada no DUA, mostrou-se um caminho promissor para repensar práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o repertório docente e fortalecendo o compromisso com uma escola que acolha e valorize a diversidade. Contudo, para que essas mudanças se consolidem, é necessário que haja investimento em políticas públicas, tempo formativo e suporte institucional que garantam aos professores condições reais de efetivar a inclusão escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Bock, A. M. B., Gesser, V., & Nuernberg, A. H. (2018). *Educação inclusiva: Desafios contemporâneos*. Vozes.

Bock, A. M. B., & Cunha, R. A. (2021). *Práticas pedagógicas inclusivas e o desenho universal para aprendizagem*. Autêntica.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Buffon, V. (2017). *Formação continuada de professores e práticas inclusivas*. Editora CRV.

Capellini, V. L. M. F., Zanata, E. M., & Pereira, D. (2008). O desenho universal para aprendizagem como apoio à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(2), 239–254.

Cirino, R. M. B. (2015). *Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática pedagógica*. Eduel.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Heredero, M. (2010). *Inclusión educativa: Perspectivas y prácticas*. Narcea.

Heredero, M. (2020). *Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje*. Narcea.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo escolar da educação básica 2022: Notas estatísticas*. Inep. https://www.gov.br/inep

Mendes, E. G. (2017). *Inclusão escolar e educação especial: Uma perspectiva brasileira*. Cortez.
Mendes, E. G., Vilaronga, C. A., & Zerbato, A. P. (2014). Colaboração e inclusão escolar: Perspectivas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20*(2), 179–194.

Placco, V. M. N. S. (2014). *Formação continuada de professores: Novos olhares e práticas*. Cortez.

Santos, A. A. (2010). *Formação continuada e prática docente: Desafios da educação inclusiva*. Autores Associados.

Valle, J., & Connor, D. J. (2014). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. McGraw-Hill.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Zerbato, A. P. (2018). *Práticas pedagógicas inclusivas: O desenho universal para aprendizagem em foco*. Appris.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para aprendizagem: Caminhos para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial, 31*(63), 1–18.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). *Desenho universal para aprendizagem: Reflexões e práticas docentes*. Appris.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA ALUNOS PAEE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CENTRALIDADE DA BRINCADEIRA NO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES

Sheila Micheli Vasconcelos da Silva – UNESPAR
sheilamicheli.unespar.t5@gmail.com
Rita de Cássia Pizoli – UNESPAR
rita.pizoli@ies.unespar.edu.br.

Resumo

O presente relato apresenta o projeto de pesquisa desenvolvido no PROFEI da UNESPAR, campus de Paranavaí, Linha 1, cujo objetivo é investigar a implementação das diretrizes e práticas inclusivas nos CMEIs de um município do noroeste do Paraná, com ênfase na utilização da brincadeira como estratégia pedagógica para promover a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais (PAEE). Parte-se da necessidade de compreender como a brincadeira é utilizada para favorecer a inclusão, respeitando as singularidades e potencialidades dessas crianças no contexto da Educação Infantil. Busca-se identificar de que maneira as políticas públicas e diretrizes curriculares são aplicadas na prática, destacando avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento. A fundamentação teórica baseia-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski (2006), que compreende a brincadeira como espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, favorecendo a imaginação, a socialização, a linguagem e o pensamento. Por meio do faz-de-conta, da mediação e da interação, a criança com deficiência acessa o mundo simbólico e constrói aprendizagens significativas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e será realizada por meio de entrevistas com professores regentes, gestores, coordenadores da educação especial e representantes da Secretaria de Educação. Pretende-se analisar como as práticas inclusivas se articulam aos documentos oficiais e como se concretizam na rotina das turmas da Educação Infantil, com foco nas crianças PAEE de 3 a 5 anos. Como produto final, será elaborado um e-book, com o objetivo de sistematizar os dados obtidos e contribuir com a formação de professores e demais profissionais da educação. A proposta visa refletir sobre a importância da brincadeira como instrumento de inclusão e propor caminhos que fortaleçam práticas pedagógicas equitativas no contexto escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais inclusivas. Educação Infantil. Brincadeira.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão de crianças público da Educação Especial (PAEE) na Educação Infantil tem sido um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo uma das prioridades das políticas públicas educacionais nos últimos anos. No contexto brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a inclusão escolar passou a ser orientada como um direito das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, garantir esse direito vai além do acesso à escola: exige práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral e respeitem a singularidade de cada criança.

Dentre essas práticas, a brincadeira se destaca como eixo estruturante da ação pedagógica na Educação Infantil, sendo apontada como atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico, emocional, motor, social e cognitivo das crianças. No entanto, apesar das diretrizes curriculares reconhecerem a importância do brincar, observa-se que, na prática cotidiana dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), ainda existem lacunas quanto à efetiva utilização da brincadeira como estratégia de ensino inclusiva, especialmente para crianças PAEE.

Neste cenário, o projeto de pesquisa tem como objetivo principal investigar as implicações da brincadeira no ensino das crianças PAEE de 3 a 5 anos, analisando como esse elemento aparece nos documentos curriculares e nas políticas educacionais de um município do noroeste do Paraná. A escolha da temática se justifica pela necessidade de compreender de que forma as práticas pedagógicas e os marcos legais se articulam no cotidiano escolar para garantir uma educação inclusiva que vá além da matrícula e promova, de fato, o desenvolvimento dessas crianças por meio da ludicidade.

A problemática que norteia este estudo parte do seguinte questionamento: como a brincadeira está sendo concebida, registrada e aplicada no ensino das crianças PAEE na faixa etária de 3 a 5 anos, nos documentos oficiais e nas práticas educativas dos CMEIs do município do noroeste do Paraná? Essa questão emerge da observação de que, muitas vezes, as propostas pedagógicas não contemplam suficientemente as

ISBN: 978-85-54997-33-5

especificidades das crianças PAEE, limitando o potencial do brincar como ferramenta de inclusão.

O referencial teórico desta pesquisa está entrelaçado com a Teoria Histórico-Cultural, nos estudos de Lev Vigotski e seus colaboradores, que concebem o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Barroco (2007, p. 194) afirma que:

> [...] a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vigotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial.

O retorno aos escritos de Vigotski possibilita afirmar a sua importância e a sua contribuição para o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda que nosso contexto sócio-histórico se oponha ao vivenciado pelo autor. Para Vigostski (2006), a brincadeira é a principal atividade da infância e assume papel central no processo de internalização dos signos culturais, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor destaca que, mesmo diante de limitações decorrentes de deficiências, o ser humano é capaz de se desenvolver a partir de alternativas, desde que haja mediação adequada do meio social e do ensino.

A partir dessa perspectiva, estudiosos como Leontiev (2012) e Elkonin (1987) aprofundam a noção de atividade-guia e brincadeira de papéis sociais como elementos essenciais na Educação Infantil. Barroco (2007,p.372) a partir de seu estudo da Defectologia de Vigotski afirma que “o processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com ou sem deficiências”, ou seja, a fonte do desenvolvimento humano é sempre o plano interpsíquico, isto é, as relações entre as pessoas. De acordo com a autora, para Vigotski “a deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer. A princípio, tal condição implica apenas em um modo diferenciado de desenvolvimento, e não um fator impeditivo deste. (Barroco, 2007, p.373).

Ao investigar as políticas locais, os documentos institucionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos CMEIs do município, esta pesquisa pretende identificar

ISBN: 978-85-54997-33-5

os avanços e os desafios enfrentados na promoção de um ensino inclusivo pautado na brincadeira. Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento de políticas públicas e práticas educacionais que assegurem às crianças PAEE o direito ao desenvolvimento em ambientes que respeitem suas potencialidades e especificidades.

Metodologia

Esta pesquisa, ainda em andamento, adota uma abordagem qualitativa, com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, que compreende o sujeito em constante interação com o meio social. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo caráter interpretativo da investigação, que busca compreender, a partir do contexto, como a brincadeira é incorporada ao ensino de crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) de 3 a 5 anos, conforme os documentos curriculares e políticas educacionais de um município do noroeste do Paraná.

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, os dados empíricos ainda não foram coletados, uma vez que o projeto se encontra na fase de tramitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos com seres humanos nas ciências humanas e sociais. Apesar disso, o percurso teórico já desenvolvido permite antecipar algumas reflexões e projeções que fundamentam a importância do estudo.

A análise preliminar dos documentos curriculares do município e das diretrizes educacionais revela uma valorização do brincar na Educação Infantil, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No entanto, o tratamento da brincadeira como recurso pedagógico voltado especificamente para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial (PAEE) ainda carece de aprofundamento, tanto no discurso legal quanto nas propostas pedagógicas formalizadas. Essa lacuna corrobora o alerta de Lazaretti (2013) , que aponta que, na

ISBN: 978-85-54997-33-5

prática cotidiana, o brincar muitas vezes é negligenciado ou tratado como mero passatempo, desvinculado de intencionalidade pedagógica. Por meio das brincadeiras, a criança tem a oportunidade de interagir, entender melhor as relações entre criança e mundo, como interpretar relações sociais, observar e contextualizar regras de convívio social entre seu mundo e o mundo dos adultos.

Do ponto de vista teórico, a Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vigotski (2006), Leontiev (2012) e Elkonin (1987), sustenta que a brincadeira não é apenas uma atividade espontânea, mas sim uma forma essencial de apropriação da cultura, fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No caso das crianças PAEE, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, uma vez que, assim como destaca Barroco (2007), o desenvolvimento segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento humano, mas requer mediações diferenciadas e caminhos compensatórios, construídos por meio de interações sociais e atividades significativas entre elas, a brincadeira.

Nesse processo, a linguagem exerce papel central como mediadora das funções psíquicas superiores. A criança apropria-se do mundo ao nomeá-lo, ao representá-lo simbolicamente, e ao interagir com seus pares e adultos em contextos de significação. A internalização desses signos transforma qualitativamente o funcionamento psíquico da criança. Por isso, o ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal, conceito introduzido por Vigotski (2006), a qual representa aquilo que a criança ainda não realiza sozinha, mas consegue realizar com a mediação de um adulto ou de outro mais experiente.

Dentro dessa abordagem, o estudo do desenvolvimento infantil requer considerar os períodos específicos do crescimento psíquico e suas respectivas atividades-guia, como propõe Elkonin e Leontiev. A atividade-guia, ou atividade principal, é aquela que promove as mudanças psicológicas mais decisivas em cada fase da vida. Leontiev (2012) afirma que o desenvolvimento não decorre de qualquer atividade, mas daquelas que exigem e possibilitam funções complexas, mediadas socialmente.

Na infância, essas atividades se transformam ao longo do tempo. Durante o primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade

ISBN: 978-85-54997-33-5

dominante, essencial para a constituição dos vínculos afetivos e das primeiras formas de relação com o mundo (Elkonin, 1987). Na sequência, com a manipulação de objetos e o início da linguagem verbal, emerge a atividade objetal manipulativa, marcada pela descoberta das funções sociais dos objetos e pelo uso inicial da linguagem simbólica.

É na idade pré-escolar, no entanto, que se estabelece a brincadeira de papéis sociais como atividade-guia fundamental**.** Segundo Vigotski (2008), a brincadeira simbólica, especialmente o faz de conta, é o momento em que a criança supera a impulsividade imediata e organiza sua conduta segundo regras internas, próprias da situação imaginária. Elkonin (1987) aponta que é na brincadeira que se desenvolve a capacidade de autorregulação e o pensamento abstrato. A brincadeira permite à criança operar simbolicamente com papéis, regras e relações sociais, internalizando padrões culturais que servirão de base para sua escolarização futura.

Essa compreensão da brincadeira como atividade do desenvolvimento psíquico ganha importância ainda maior no contexto da educação inclusiva**,** especialmente no trabalho com crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para Vigotski, todas as crianças estão submetidas às mesmas leis do desenvolvimento, ainda que, no caso de crianças com deficiência, o caminho até a apropriação do conhecimento seja distinto e exija mediações específicas**.** Essa é a base do que o autor denominou de defectologia, campo no qual defendeu o direito das crianças com deficiência ao acesso pleno à cultura, ressaltando a capacidade de compensação psíquica como alternativa de desenvolvimento. A compensação do defeito não se dá de forma espontânea, mas exige a criação de condições pedagógicas adequadas, que considerem **a** individualidade da criança e potencializem suas capacidades. Isso implica na necessidade de um ensino intencional, pautado em práticas inclusivas, no uso de mediações culturais e na valorização da brincadeira como espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

A relevância da pesquisa se expressa na necessidade de compreender como as políticas públicas e os documentos curriculares podem (ou não) estar contribuindo para uma prática inclusiva real nos CMEIs. Ao integrar análise documental com a escuta das professoras e gestoras da rede, espera-se alcançar uma visão mais concreta da

ISBN: 978-85-54997-33-5

realidade vivida nas instituições, com base nas práticas já existentes e nos desafios enfrentados. A proposta de construção de um recurso educacional ao final um ebook com sugestões de brincadeiras fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural pretende ser uma contribuição prática e acessível às educadoras da Educação Infantil.

Entre as possíveis limitações da pesquisa está o acesso aos dados em tempo hábil, considerando os prazos do Comitê de Ética e a disponibilidade dos participantes. Além disso, é importante reconhecer que, por se tratar de um estudo localizado em um único município, os resultados não terão caráter generalizável, embora possam oferecer subsídios valiosos para outras realidades com características semelhantes.

Considerações Finais

A pesquisa em desenvolvimento tem como foco compreender como a brincadeira é tratada nos documentos curriculares e nas políticas educacionais de um município do noroeste do Paraná, especialmente no que se refere ao ensino de crianças PAEE de 3 a 5 anos. Até o momento, foi possível identificar a importância da brincadeira como elemento previsto nos marcos legais, mas ainda pouco explorado como estratégia inclusiva nos documentos analisados.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, entende-se que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e precisa ser reconhecido como tal também no contexto da inclusão. O estudo reforça a relevância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar com intencionalidade e com mediações adequadas às necessidades das crianças PAEE.

Embora a etapa de coleta de dados com professoras e gestoras ainda esteja por acontecer, os dados preliminares levantados na análise documental já apontam a pertinência do tema. A expectativa é que os relatos das profissionais contribuam para aprofundar a compreensão sobre as práticas existentes e os desafios enfrentados nos CMEIs.

Como resultado final da pesquisa, pretende-se elaborar um recurso educacional que auxilie os professores da Educação Infantil no planejamento de atividades inclusivas

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamentadas no brincar. A investigação tem potencial para fortalecer a formação docente e colaborar para a construção de práticas mais equitativas nas instituições de educação infantil.

Referências

Barroco, S. M. S. (2007). *Educação especial do novo homem soviético e psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho].

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei

Elkonin, D. B. (1987). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.

Lazaretti, L. de C. (2013). *A brincadeira e o desenvolvimento infantil: Um olhar para a educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá].

Leontiev, A. N. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo* (2ª ed.). Centauro.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

Vigotski, L. S. (2006). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In *Psicologia e pedagogia* (pp. 107–133). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2011). *Fundamentos de defectologia* (Coleção Obras Escolhidas, Vol. 5). WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. da P. Villalobos, Trad., 11ª ed.). Ícone.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA SOCIOEMOCIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA

Patricia Furtado da Silva – UNESPAR
patricia.furtado.unespar.t5@gmail.com
Rosemiro da Silva – UNESPAR
rosemiro.silva.unespar.t5@gmail.com
Elizabeth Regina Streisky de Farias – UNESPAR –
elizabeth.farias@unespar.edu.br

Resumo

Este relato apresenta uma intervenção pedagógica desenvolvida em duas Salas de Recursos Multifuncionais no município de Araucária, com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi investigar como a gamificação, articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), favorece engajamento, protagonismo, cooperação, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e reflexão metacognitiva em estudantes com TEA. A gamificação, entendida como estratégia que utiliza elementos de jogos em contextos educacionais, exige planejamento, organização e contextualização, promovendo experiências significativas. A metodologia consistiu em pesquisa de campo com acompanhamento pedagógico, análise das produções e registro das interações dos estudantes. Foram selecionadas três fábulas (A Cigarra e a Formiga, O Leão e o Ratinho, A Cegonha e a Raposa), que deram origem a narrativas gamificadas. Os estudantes assumiram papéis de personagens, participaram de missões coletivas e tomaram decisões diante de dilemas sociais por meio de cartas de escolha, nas quais selecionavam ou negociavam coletivamente quais respostas seriam implementadas, favorecendo tolerância à frustração e respeito às opiniões. Considerando que estudantes com TEA muitas vezes interpretam textos de forma literal, foram incorporados recursos visuais e debates coletivos sobre as morais das fábulas, ampliando a compreensão de significados implícitos e favorecendo reflexão crítica. As atividades contemplaram múltiplas formas de representação, ação e expressão, além de estratégias que ampliaram o engajamento, garantindo participação ativa de todos e aproveitando os hiperfocos como estímulo motivacional. Os resultados indicaram aumento da motivação, melhoria das interações sociais, fortalecimento da empatia, ampliação das estratégias de resolução de problemas e desenvolvimento da reflexão metacognitiva. Como etapa final, os estudantes produziram uma fábula e desenvolveram um jogo baseado na narrativa criada, estimulando imaginação, criatividade, cooperação e protagonismo. Conclui-se que práticas pedagógicas que combinam gamificação, princípios do DUA e liberdade de expressão se mostram eficazes para promover aprendizagem significativa e inclusiva.

Palavras-chave: Gamificação; Inclusão; Imaginação; Metacognição; DUA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características específicas de interação social, comunicação e comportamento. Muitos estudantes demonstram interesses intensos ou hiperfocos, que podem ser utilizados estrategicamente para estimular engajamento e participação nas atividades escolares, como aponta Mendes (2010). Nessa perspectiva, a experiência relatada buscou transformar tais interesses em recursos pedagógicos, utilizando-os como ponto de partida atividades gamificadas capazes de despertar motivação, protagonismo e envolvimento ativo dos estudantes.

A inclusão escolar constitui um desafio contemporâneo, pois demanda práticas que atendam às necessidades individuais dos estudantes, respeitem diferenças e promovam equidade. Esse princípio está presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura a todos o direito à aprendizagem e à participação, consolidando a obrigatoriedade de ações pedagógicas inclusivas. Com base nisso, o planejamento da intervenção foi orientado para criar experiências acessíveis, contextualizadas e significativas, de modo a garantir a participação de todos os estudantes nas atividades propostas.

A adoção de práticas diversificadas por parte dos educadores é essencial para promover avanços na aprendizagem, conforme defendem Nogueira e Orrú (2019). Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta desenvolvida, na medida em que a gamificação, articulada ao DUA, foi utilizada como estratégia para diversificar caminhos de aprendizagem, permitindo que cada estudante se engajasse a partir de suas potencialidades, interesses e formas singulares de participação.

A linguagem desempenha papel central na formação do pensamento e do caráter, como ressalta Vygotsky (2001), e sua valorização ficou evidente na experiência quando os alunos puderam argumentar, defender ideias e tomar decisões ao vivenciarem narrativas gamificadas. Desse modo, a intervenção favoreceu a autonomia intelectual e comunicativa, elementos fundamentais no desenvolvimento dos estudantes.

O processo de aprendizagem também se constitui na relação com os outros, conforme enfatiza Leontiev (1978). Essa perspectiva sustentou a proposta de incluir

ISBN: 978-85-54997-33-5

missões coletivas e dilemas sociais, que favoreceram a cooperação, a troca de perspectivas e o respeito às opiniões dos colegas, ampliando as oportunidades de aprendizagem pela interação social.

A inclusão efetiva, segundo Vilaronga e Mendes (2014), depende de práticas colaborativas e de planejamento intencional. Esse princípio esteve presente na organização da intervenção, que buscou articular objetivos pedagógicos, interesses pessoais e estratégias de cooperação, assegurando que cada estudante se reconhecesse como parte essencial do processo.

O DUA, conforme destaca Zerbato (2019), oferece ferramentas para flexibilizar estratégias pedagógicas e ampliar oportunidades de representação, ação/expressão e engajamento, assegurando que todos os alunos contribuíssem de acordo com suas potencialidades, reforçando o caráter inclusivo da experiência.

Diante desse cenário, esta experiência investigou estratégias de gamificação para promover habilidades socioemocionais, engajamento, protagonismo, reflexão metacognitiva e cooperação em estudantes com TEA, aproveitando seus hiperfocos como estímulo para participação ativa e considerando a necessidade de recursos que auxiliem na interpretação de textos em sentido literal.

Metodologia

A experiência caracterizou-se como pesquisa de campo de abordagem qualitativa, realizada em duas Salas de Recursos Multifuncionais, com estudantes com TEA. Para compreender e estimular a participação ativa, foram utilizadas estímulos verbais e auxilio nas interações sociais.

Como procedimento pedagógico-metodológico, foram selecionadas três fábulas — *A Cigarra e a Formiga*, *O Leão e o Ratinho* e *A Cegonha e a Raposa* essas serviram de base para a criação de narrativas gamificadas, nas quais os alunos assumiam papéis de personagens, realizavam missões coletivas e tomavam decisões diante de dilemas sociais. Essa escolha metodológica se conecta ao trabalho por permitir que os

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes utilizassem seus interesses e hiperfocos como recursos de engajamento, promovendo protagonismo, cooperação e participação ativa.

As cartas de escolha continham imagens referentes às fábulas, perguntas abertas e alternativas de referência, permitindo que os alunos selecionassem ou negociassem coletivamente quais respostas seriam implementadas, favorecendo tolerância à frustração e respeito às opiniões dos colegas. Considerando que estudantes com TEA muitas vezes interpretam textos de forma literal, foram incorporados recursos visuais e debates coletivos sobre as morais das fábulas, ampliando compreensão e reflexão crítica.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura interpretativa dos registros e representações variadas realizadas pelos estudantes. As informações foram organizadas em categorias relacionadas a engajamento, protagonismo, cooperação, múltiplas formas de representação e ação, e desenvolvimento socioemocional, evidenciando como a gamificação articulada aos princípios do DUA contribuiu para experiências inclusivas e significativas de aprendizagem.

Resultados e Discussão

A intervenção evidenciou aumento significativo da motivação, participação e engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que inicialmente apresentavam menor interesse nas atividades. Observou-se que, quando os hiperfocos e interesses dos foram incorporados nas atividades, houve participação ativa, protagonismo e colaboração. A produção da fábula e do jogo permitiu consolidar imaginação e criatividade, habilidades frequentemente desafiadoras para estudantes com TEA, possibilitando vivenciar a aprendizagem de forma colaborativa e significativa. Entre as dificuldades enfrentadas, destacam-se a necessidade de constante mediação para evitar interpretações literais rígidas e a variação na receptividade de alguns estudantes às atividades coletivas. Os resultados reforçam que a participação do estudante depende de práticas pedagógicas que aproveitem suas potencialidades, interesses e hiperfocos, promovendo engajamento, cooperação e protagonismo. Esses resultados estão

ISBN: 978-85-54997-33-5

alinhados com Vygotsky (2001; 1998), que defende a mediação social como central para o desenvolvimento, e Leontiev (1978), que destaca que a atividade só se torna significativa quando vinculada a um motivo pessoal. O DUA fundamenta a necessidade de práticas pedagógicas universais, que não se limitem a adaptações pontuais, mas favoreçam a todos os estudantes. Conforme Zerbato (2021), é necessário criar contextos que valorizem as especificidades sem reduzir o aluno a elas, garantindo equidade no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

A experiência revela que a gamificação, articulada aos princípios do DUA, pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes com TEA. A incorporação dos interesses e hiperfocos dos alunos, assim como o uso de múltiplas formas de **representação, ação e expressão**, recursos visuais e debates sobre as morais das fábulas, permitiu estimular **engajamento**, participação e protagonismo, reforçando o papel da escola como espaço inclusivo e equitativo.

Os resultados indicam que a inclusão depende da transformação das práticas pedagógicas, e não da adaptação individual isolada. Estratégias inovadoras e planejadas favorecem protagonismo, cooperação, engajamento e aprendizagem significativa, fortalecendo vínculos e competências socioemocionais.

Referências

Brasil. (2015). *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).* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência e personalidade.* Horizonte Universitário.

Mendes, E. G. (2010). Inclusão escolar: Desafios e possibilidades. In M. T. E. Mantoan (Org.), *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos* (pp. xx–xx). Summus.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nogueira, J. C. D., & Orrú, S. E. (2019). Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 41*(3), e49934. https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i3.49934

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para inclusão escolar: Caminhos e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20*(3), 367–380. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300007

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente.* Martins Fontes.

Zerbato, A. P. (2019). *O desenho universal para aprendizagem e suas contribuições para a inclusão escolar.* Eduel

ISBN: 978-85-54997-33-5



GINCANA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA E POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Adriana Souza Santos Carvalho – UNIVASF
e-mail – adriana.carvalho.univasf.t5@gmail.com
Itamar Soares Oliveira – UNIVASF
itamar.oliveira@univasf.edu.br

Resumo

O presente relato descreve a experiência da realização de uma gincana pedagógica em homenagem aos 140 anos da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, com alunos do 1º ao 9 º ano do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Altamira Teixeira Fonseca. Esta atividade teve como objetivo central promover o engajamento, a participação ativa dos estudantes, o fortalecimento de vínculos, ao mesmo tempo, que resgata a identidade, valoriza a história e a cultura local. A gincana foi planejada com foco interdisciplinar, contemplando saberes de diferentes áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Arte de forma lúdica e dinâmica. A atividade possibilitou a participação de todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiência, em provas de perguntas e respostas, desafios artísticos e matemáticos e nos momentos de socialização. Observou-se que a estratégia contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação e respeito mútuo, além de estimular o protagonismo e a autoestima dos educandos. Essa metodologia lúdica, mostrou-se eficaz para facilitar a aprendizagem de conteúdos de forma contextualizada e significativa. Os resultados desta atividade evidenciam que abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas, centradas na vivência prática e na colaboração em equipe, não apenas favorecem o processo de ensino-aprendizagem na EJA, mas também enriquecem o conhecimento dos alunos sobre sua própria comunidade e cultura local, contribuindo para o fortalecimento dos laços sociais, o aumento da autoestima e do senso de pertencimento ao grupo. Nesse contexto, percebe-se que gincana pedagógica é uma ferramenta pedagógica potencialmente relevante para o ensino na EJA, capaz de tornar o processo educacional mais motivador, dinâmico e alinhado com os interesses dos alunos e com a realidade desta modalidade de ensino.

P**alavras-chave**: Educação de jovens e adultos; Educação inclusiva; Estratégias pedagógicas; Protagonismo estudantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

O debate contemporâneo sobre Educação Inclusiva e Educação Especial tem se ampliado significativamente, ainda mais quando articulado ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas múltiplas faces da exclusão social. Ao tratar da EJA, na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se importante compreender a inclusão de maneira mais ampla, que abarca não apenas as deficiências, mas também aspectos sociais, étnico-raciais, de gênero e sobretudo de multietariedade.

> […] a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao 'paradigma da identidade', favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em princípio, sobressai a percepção da 'juvenilização' do alunado da educação de jovens e adultos, mas também começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial (Passos, 2004), mesmo quando os diagnósticos indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade. Ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processos de escolarização (Di Pierro, 2005, p. 1121).

A EJA é uma modalidade que está cada vez mais jovem, com grande presença de adolescentes de 15 a 17 anos, por vezes, trabalhadores precoces, vítimas de exclusões múltiplas e com trajetórias escolares interrompidas por violências estruturais. Esses marcadores não podem ser ignorados, a inclusão, nesse contexto, exige uma abordagem interseccional e crítica, a escola precisa deixar de ser instrumento de reprodução das desigualdades e se tornar espaço de resistência, acolhimento e emancipação.

Portanto, pensar a relação entre Educação Inclusiva na EJA exige uma leitura comprometida com os direitos humanos, com a equidade, com a justiça social e reconhecer que as políticas públicas devem ir além da acessibilidade física e alcançar também acessos simbólicos, culturais e sociais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, na EJA juvenilizada, os desafios da inclusão não se limitam ao atendimento especializado, mas envolvem a criação de uma pedagogia que dialogue com as vivências dos estudantes, que valorize seus saberes e que rompa com a lógica homogênea do currículo escolar, para assim garantir a permanência e uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Freira (2009) complementa dizendo que

> Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (Freire, 2009, p 86).

A proposta de uma gincana pedagógica, fomenta um espaço inclusivo, onde as experiências dos alunos sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo a conscientização e libertação. Ideia defendida por Freire (2009) quando diz que temos que colocar em prática, na medida de nossas possibilidades, uma educação nova, quando se trata de formar homens e mulheres novos.

Mediante às reflexões aqui elencadas, a gincana pedagógica em alusão aos 140 anos da cidade de Senhor do Bonfim - Bahia, realizada no turno noturno com os alunos do 1º ao 9º ano da EJA da Escola Municipal Altamira Teixeira Fonseca, foi uma alternativa para conduzir de maneira lúdica e interativa o conhecimento sobre o município o qual eles pertencem, tendo como objetivo principal promover o engajamento, a participação ativa dos estudantes, o fortalecimento de vínculos e ao mesmo tempo, resgatar e valorizar a identidade, a história e a cultura local.

Metodologia

A Gincana Pedagógica foi planejada como uma atividade lúdica e interdisciplinar, em homenagem ao aniversário da cidade de Senhor do Bonfim, Bahia, constando de provas que resgatassem a história, a cultura e as tradições locais, além de estimular a socialização, habilidades artísticas, o trabalho em equipe e o protagonismo dos alunos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A atividade foi realizada na Escola Municipal Altamira Teixeira Fonseca, no dia 23 de maio de 2025, tendo com participantes os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA, turno noturno.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta atividade foram:

1. Planejamento

- Definição dos objetivos pedagógicos da gincana: integração, valorização da identidade local, aprendizagem de conteúdos históricos, culturais e matemáticos...
- Escolha das provas com caráter educativo, dinâmico e inclusivo.
- Organização do material.

2. Execução das Atividades

- Organização das equipes, priorizando a diversidade.
- Formação de equipes alocando em cada uma, alunos de diferentes níveis de aprendizagem e alunos com deficiência.
- Apresentação do regulamento, com regras e pontuação.
- Todos os membros da equipe, podiam dar sua contribuição e os colegas teriam que acatar e verificar se era viável ou não para aquele momento.
- Os membros de uma equipe não podiam visitar o espaço da outra equipe no momento da execução das provas.
- A equipe que primeiro concluísse a prova recebia 10 pontos, a equipe que concluísse em segundo lugar recebia 7 pontos e a terceira recebia 4 pontos.
- Explicação e distribuição das provas, uma a uma.
- Montagem do quebra-cabeça da bandeira do município.
- Problemas e desafios matemáticos envolvendo dados municipais.
- Formação de palavras fatiadas em sílabas (nomes das cidades vizinhas do município que fazem parte do mesmo território).
- Montagem do Hino do município ouvindo o áudio no celular (texto fatiado).

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Quiz sobre temas relacionados ao município, envolvendo conhecimentos de História, Geografia, Ciências e Língua Inglesa e Ensino Religioso.

3. Avaliação e Premiação

- A avaliação foi feita de forma participativa, considerando empenho, tempo de conclusão das provas, criatividade, conhecimento e espírito de equipe.
- Todas as equipes foram parabenizadas pelo desempenho nas provas e a equipe vencedora foi homenageada com uma lembrança simbólica.

4. Encerramento

- A atividade foi finalizada, após uma das equipes concluir a última prova, com um momento de confraternização, um lanche coletivo e diálogos onde os alunos expressaram seus sentimentos, compartilharam o que aprenderam e explanaram as suas experiências.

Resultados e Discussão

A realização da gincana proporcionou grande envolvimento dos estudantes, que demonstraram entusiasmo e dedicação em todas as atividades. (quebra-cabeça da bandeira do município, situações problemas envolvendo números, formação dos nomes dos municípios vizinhos que fazem parte do mesmo território, texto do Hino da cidade fatiado em frases, os alunos ouviam o hino no celular e iam organizando as frases).

Houve relatos de alunos que resgataram memórias afetivas da infância e compartilharam experiências sobre a cidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Além disso, observou-se plena integração entre os estudantes, superando barreiras geracionais e trajetórias escolares. A atividade também possibilitou a aprendizagem de conteúdos de forma significativa e prazerosa, demonstrando que a ludicidade pode ser um recurso pedagógico eficaz na EJA. De acordo com Freire (2009, p. 87):

> Esperamos que tenhas percebido que a nossa tarefa revolucionária não poderia ser a de simplesmente dar informações. A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso Povo

ISBN: 978-85-54997-33-5

> não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento. Daí a nossa preocupação em jamais sugerir aos camaradas que memorizem mecanicamente as coisas. Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade.

Freire reforça a importância de ver esses estudantes de modo integral, significa entender e trabalhar sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. E dentro dessa perspectiva inclusiva, os professores precisam alinhar as ações de ensino-aprendizagem ao trabalho com as diferenças. Assim, a atividade realizada (Figura 1) buscou tratar dessas questões.

Figura 1: Momentos da gincana



Fonte: Elaboração própria (2025).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino com práticas e reflexões que inevitavelmente devem transbordar os limites da escolarização de forma estrita. Com base na teoria da aprendizagem significativa, a opção pela gincana pedagógica foi estratégica por ser um método potencialmente indutor para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A disponibilidade dos alunos em participarem da atividade foi aproveitado como terreno fértil contribuindo para a construção de aprendizagens. Observou-se que a estratégia atingiu o propósito pedagógico planejado e contribuiu expressivamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação e respeito mútuo, além de estimular o protagonismo e a autoestima dos educandos. Essa metodologia lúdica, mostrou-se eficaz para facilitar a aprendizagem de conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada, como também, ampliou o repertório de estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas na escola.

É notório que diante de tantos desafios enfrentados por esta modalidade, o principal é desenvolver a EJA em uma perspectiva inclusiva. Também é fundamental fazer uso de práticas pedagógicas que alcancem um grupo distinto de idades e conduzir relações interpessoais entre as juventudes, adultos e idosos. A percepção do professor como pesquisador de sua prática, a fim de direcionar os modos e formas de conduzir o seu trabalho em sala, contribui bastante para a promoção de ações e projetos que favoreçam e promovam a interação e socialização entre os pares, bem como, a valorização dos jovens como protagonistas no movimento da escolarização.

Referências

Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade, 26*(92), 1115–1139. http://www.cedes.unicamp.br

Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (50ª ed.). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O HIPERFOCO COMO RECURSO MEDIADOR DE APRENDIZAGEM COM ESTUDANTES NEUROATÍPICOS

Carla F.N. Ivankio – UNESPAR – carla.ivankio.unespar.t5@gmail.com
Gilmar de Carvalho Cruz – UNESPAR- gilmailcruz@gmail.com

Resumo

O hiperfoco faz parte do cotidiano de muitos estudantes atípicos, a ponto de tornar-se um empecilho à aprendizagem ou um fator estratégico que pode contribuir para a participação do estudante com TEA nas atividades pedagógicas. O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência em sala de aula, que foi desenvolvida a partir do momento em que se identificou o hiperfoco de um aluno neuroatípico. Este relato de experiência traz a descrição das atividades desenvolvidas com um aluno de 1º. ano do ensino fundamental, com diagnóstico de TEA, que não se envolvia com a aprendizagem e que apresentava hiperfoco em carros. Foi feita uma reformulação nas estratégias e recursos a serem utilizados com a turma, incluindo-se a temática “carros” em várias situações de aprendizagem. Aos poucos, o aluno foi se desenvolvendo e criando vínculo com a aprendizagem e com a docente, demonstrando engajamento e curiosidade. Há poucas pesquisas sobre esse tema, mas a experiência prática evidenciou que se pode aproveitar o hiperfoco do estudante para o desenvolvimento de um processo de ensino com qualidade e acessível a todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodesenvolvimento; Estratégias de ensino.

Introdução

De acordo com o DSM-5 (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo é classificado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, que se caracteriza pela presença de dificuldades de comunicação e interação social e, também, de comportamentos restritos e repetitivos.

Embora não se possa afirmar que é uma regra geral, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista pode apresentar o desenvolvimento de interesses fixos, ou hiperfoco, dedicando sua atenção e dedicação a temas ou objetos restritos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

conforme descrito no DSM-V (2014, p.50). A manutenção desse comportamento pode dificultar seu desenvolvimento escolar, principalmente em relação a conteúdos ou atividades cujos temas não despertam seu interesse.

O hiperfoco é uma característica, portanto, que integra a categoria de padrões comportamentais restritos e repetitivos do TEA. Ele se constitui um fenômeno que faz parte do cotidiano de muitos estudantes atípicos, a ponto de tornar-se um empecilho à aprendizagem ou um fator estratégico que pode contribuir para a participação do estudante com TEA nas atividades pedagógicas.

No que se refere à legislação existente, o indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado pessoa com deficiência, conforme consta na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. No entanto, nem sempre a escola está preparada para atender às necessidades desses alunos, o que confirma a necessidade de se estender a educação inclusiva como uma abordagem para promover a participação desses indivíduos no ambiente escolar (Brasil, 2012).

A escola precisa considerar que o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA ocorre de maneira gradativa, principalmente considerando-se o fato de que elas podem apresentar dificuldade para manter a concentração por períodos prolongados. A capacidade de voltar a atenção especificamente para um ou vários estímulos, está diretamente relacionada com a quantidade de operações mentais que o indivíduo precisa realizar ao mesmo tempo, com maior ou menor grau de dificuldade, considerando suas possibilidades, conforme Dalgalarrondo (2008).

A atenção, conforme Cohen et al. (2006, citados por Dalgalarrondo, 2008, p. 103) apresenta quatro aspectos básicos: (1) capacidade e foco de atenção; (2) atenção seletiva; (3) Seleção de resposta e controle executivo e (4) atenção constante ou sustentada. Neste relato, vamos tratar apenas da atenção seletiva, uma vez que ela diz respeito aos processos que possibilitam e até mesmo facilitam a seleção de informações que o sujeito considera como relevantes para seu processamento cognitivo, fazendo uso da seletividade, uma das qualidades mais importantes do processo atencional e que, de certa forma, limita as informações que chegam ao sistema cerebral.

ISBN: 978-85-54997-33-5

De acordo com Dalgalarrondo (2019), essa condição pode estar atribuída à seletividade superdimensionada em determinados estímulos. Em consequência desse padrão, algumas crianças dificilmente dividem a atenção com outras atividades, mergulhando em um estado de hiperfoco, que Dupuis et al. (2022) consideram como um estado de fluxo profundo menos comum, uma vez que não é característica comum a todos os indivíduos com TEA.

Metodologia

O relato de experiência, conforme Mussi et al. (2021) é um texto com formato acadêmico-científico, que tem como finalidade contribuir para a construção do conhecimento a partir de ações de ensino e pesquisa que se apresentam como relevantes para a melhoria das ações profissionais em determinados contextos, entre os quais o contexto educacional. Para que o propósito do relato seja alcançado, há necessidade de que sua construção seja criteriosa, coerente e objetiva, para que efetivamente traga contribuições à construção de novos saberes (Mussi et al., 2021).

Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar uma experiência em sala de aula, que tanto contribuiu para que o ensino fosse possível, como possibilitou aprendizado significativo no que se refere às possibilidades de alterações no planejamento de ensino de forma a possibilitar que esse ensino fosse de fato inclusivo.

As mudanças na minha forma de ver e pensar a maneira de ensinar começaram em 2018, quando fui designada como professora de uma turma de 1º. Ano do ensino fundamental, com 28 alunos, na rede municipal de São José dos Pinhais. Muitos deles enfrentavam grandes dificuldades na alfabetização e, entre eles, um menino me marcou profundamente: ele tinha comportamento atípico, não conseguia se envolver com a aprendizagem, eu nunca tinha ouvido sua voz e percebia um forte hiperfoco em certos objetos. Era um aluno de 7 anos, com diagnóstico de TEA, que não se envolvia nem demonstrava interesse por nenhuma das atividades propostas, mas sempre tinha um carrinho no bolso. Ele passava todo o tempo desenhando carros e, mesmo quando era

ISBN: 978-85-54997-33-5

solicitado a escrever alguma palavra, ele apresentava o desenho do carro como tarefa realizada. Em resumo, a comunicação com ele parecia inexistente — ou talvez pudesse acontecer, desde que observada e compreendida sob outra perspectiva.

Um dia pedi para ele vir até o quadro para realizar uma atividade. Nicolas ficou olhando para mim como se não compreendesse – então desenhou um carro. Deduzi que ele apresentava, então, hiperfoco em carros, por ser o tema que dominava seus registros, por meio do desenho. Nesse momento, entendi que precisava construir um vínculo com esse aluno, que chamarei de Aluno X, e que seu hiperfoco por carro deveria ser considerado.

Procurei leituras sobre TEA, encontrei vários registros em blogs de psicólogos e de psicopedagogos, que traziam explicações sobre o hiperfoco em indivíduos neurodiversos. A partir daí, pensei em fazer uma reformulação nas estratégias e recursos a serem utilizados com a turma, incluindo a temática “carros” em várias situações de aprendizagem. Sem saber muito sobre o assunto, pois ainda há poucos estudos e publicações sobre o tema, pensei em utilizar o hiperfoco desse aluno como mediador da aprendizagem.

Fiz algumas alterações no planejamento e inseri o tema “Transporte Escolar no Trânsito”. A aula foi iniciada com uma conversa sobre como eles chegavam à escola. Cada aluno falou e fui anotando no quadro. Quando chegou a vez do Aluno X, ele, que nunca falava, respondeu que gostava quando seu pai o levava para escola de carro e que gostaria de ser piloto. Fiquei surpresa e ao mesmo tempo feliz, porque pela primeira vez Nicolas falou.

Anotei, à frente das respostas dos alunos, a forma como chegavam à escola: de carro, de ônibus, a pé. Pedi a eles que desenhassem isso, e colorissem o desenho com a cor do carro dos pais ou do ônibus escolar. (Para aqueles que vinham andando, pedi que desenhassem o carro dos pais ou o carro mais bonito que já tinham visto passar pela rua). Os desenhos foram colocados em um varal, ao fundo da sala. Foi feita a contagem de quantos carros eram amarelos, azuis, verdes, marrons, e as quantidades foram registradas em um quadro, de acordo com as cores. Foi feita a contagem: 3

ISBN: 978-85-54997-33-5

carros azuis, 1 carro vermelho, 2 ônibus amarelos... Em seguida, as quantidades foram ordenadas em sequência: 1, 2, 3...

Anotei a palavra CARRO no quadro e pedi que eles, formando duplas, procurasse anotar ou desenhar objetos que iniciassem com CA. Registrei todas as palavras no quadro e, em seguida, solicitei que as crianças as formassem utilizando o alfabeto móvel. Pedi aos alunos que viessem registrar suas palavras no quadro, e o Aluno X também participou.

Para a aula seguinte, solicitei que observassem atentamente o que encontrassem ao longo do trajeto até a escola.

Quando chegaram, solicitei que fizessem esse o registro do que se lembravam, e pudemos conversar sobre a organização do bairro em torno da escola. Depois, pudemos construir um mapa simples desse trajeto, inclusive permitindo que desenhassem alguns carros nas ruas, para que o Aluno X participasse. Assim, desenvolvemos todas as atividades da semana a partir desse tema, procurando trabalhar todas as disciplinas. Ele demonstrou engajamento e curiosidade sobre como os transportes ligam pessoas, cidades e países. Aos poucos, ele foi se desenvolvendo e criando vínculo com a aprendizagem e com a professora.

Na sexta-feira, o Dia do Brinquedo, solicitei que eles levassem o brinquedo preferido, assim como caixas de papelão e tampinhas de garrafa, ou outros materiais recicláveis. Deixei que eles brincassem um pouco e, depois, convidei a turma para construir, em grupos, meios de transporte com o material que haviam trazido. Foi uma atividade muito interessante, em que todos se envolveram, inclusive o Aluno X, que participou de um grupo e começou a comunicar-se, muito timidamente, com seus colegas. A partir dessa semana, sempre procurando envolver o Aluno X, procurei também planejar aulas com os interesses de outras crianças, para dar a esse aluno oportunidade de conhecer outras formas de se relacionar com as pessoas e com os objetos.

Foi um processo demorado para criar vínculo com o aluno e incluí-lo, de fato, em sala de aula. Ainda trabalhei com essa turma em mais um ano letivo e depois, com a chegada da pandemia e minha transferência para outra escola, perdi o contato.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Entretanto, considero que esse foi um dos momentos mais significativos da minha trajetória docente, pois me permitiu repensar concepções e práticas pedagógicas. Ainda que eu tenha conseguido promover algum avanço no processo de ensino desse estudante, reconheço que a experiência foi recíproca: ao mesmo tempo em que ele aprendia, eu também aprendia com ele e por meio dele. Essa vivência ampliou minha compreensão sobre a complexidade da aprendizagem, sobre a importância da escuta sensível e sobre o papel do professor como mediador de possibilidades, e não apenas como transmissor de conteúdo.

Resultados e Discussão

Diante da política da educação inclusiva, a presença de alunos com TEA no ensino regular tem se tornado mais expressiva. Essa população tem suscitado, nos últimos anos, um grande desafio para as escolas, tendo em vista suas características comportamentais e cognitivas. Pesquisas têm revelado uma deficitária participação acadêmica desses alunos nas escolas comuns e, dentre os fatores que contribuem para esse fenômeno destaca-se a precária formação docente e a falta de formação continuada.

Crianças que se encontram em idade escolar e que são diagnosticadas com TEA, têm seus direitos assegurados em relação a matrículas na escola comum, com professor de apoio e, “[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p.13).

Os dados produzidos no presente estudo sugerem que a inclusão requer mudanças de concepções e práticas acerca da deficiência. O que define a qualidade da educação e favorece a permanência de educandos com deficiência na escola regular é a qualidade de experiências de aprendizagem cotidianas ofertadas de acordo com o perfil dos alunos e as diferenças existentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Em relação a essa questão das diferenças, Chequetto e Gonçalves (2015, p. 210), apontam que “indivíduos diagnosticados com o mesmo tipo de autismo podem ter perfis e características próprios, diferentes uns dos outros”. Essa afirmação reforça a necessidade de que o espaço escolar conheça e invista em cada estudante, valorizando seus saberes, respeitando e valorizando suas diferenças, pois é fundamental que na infância os alunos sejam estimulados para ampliar suas habilidades e potencializar seu desenvolvimento.

O ensino, como parte intrínseca do processo educativo, atua como agente capaz de transformar o que há para ser aprendido em aprendizagem significativa, principalmente quando busca o envolvimento do estudante, de maneira integral, no processo de aprendizagem. Dessa forma os docentes, quando defrontados com diferentes culturas e saberes e necessitando aprender e ensinar com e na diversidade, novas experiências são vivenciadas, o que provoca mudanças nos modos de fazer e pensar a educação, a partir de novas metodologias e estratégias, pois “para aprender é necessário construir um ambiente aberto e flexível à mudança, no sentido de superar a concepção tradicional e reducionista como tarefa difícil e cansativa” (Backes et al., 2012, p. 600).

Considerações finais

O relato de experiência apresentado aponta que, para que a inclusão aconteça, de forma efetiva, há necessidade de mudanças de concepções e de práticas pedagógicas que estimulem a participação de todos os alunos e que o hiperfoco pode ser utilizado estratégia de aprendizagem.

Mesmo que ainda haja poucas pesquisas acadêmicas sobre o tema, verificou- se que o uso do hiperfoco como mediador no trabalho pedagógico pode constituir uma estratégia eficaz para favorecer a inclusão de estudantes com TEA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**.** (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Maria Inês C. Nascimento. 5ª. Ed. Porto Alegre.

Backes, D.S., Grando, M.K., Gracioli, M.da S.A., Pereira, A. D., Colomé, J.S., & Gehlen, M.H. (2012). Vivência teórico-prática inovadora no ensino de enfermagem. *Esc. Anna Nery* (impr.) jul -set; 16 (3):597-602.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Chequetto, J. J., & Gonçalves, A. F. S. (2015). Possibilidades no ensino de Matemática para um aluno com autismo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, n. 2, p. 206-222.

Dalgalarrondo, Paulo. (2008). Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais [recurso eletrônico]. – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed.

Dupuis A, Mudiyanselage P, Burton CL, Arnold PD, Crosbie J e Schachar RJ (2022)

Hiperfoco ou fluxo? Forças de atenção no transtorno do espectro autista. *Front. Psychiatry* 13:886692. doi: 10.3389/fpsyt.2022.886692

Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Mussi, Ricardo Franklin de Freitas, Flores, Fábio Fernandes, & Almeida, Claudio Bispo de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, *17*(48), 60-77. Epub 25 de novembro de 2021.https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

ISBN: 978-85-54997-33-5



HORTA ESCOLAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E COGNITIVO

Daiana Thibes Farias – UDESC – daiana.farias.udesc.t5@gmail.com
Amauri Bogo - UDESC – amauri.bogo@udesc.br

Resumo

Este relato de pesquisa em andamento apresenta um estudo que busca compreender como a horta escolar, utilizada como prática pedagógica inclusiva, pode favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas em estudantes com deficiência, no contexto do Ensino Fundamental. A pesquisa baseia-se no compromisso de promover uma escola pública democrática e sensível à diversidade, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Fundamenta-se nos aportes de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática dialógica e transformadora. A investigação tem abordagem qualitativa e caráter participativo, desenvolvida na Escola Municipal José Maria de Souza, em Timbó Grande-SC. Os instrumentos de produção de dados incluem diário de campo, registros visuais, produções pictóricas e entrevistas estruturadas com professor e estudantes. O foco analítico volta-se à identificação de indícios de competências socioemocionais — como empatia, cooperação, autorregulação, autoestima e responsabilidade — emergentes nas práticas coletivas de cultivo e cuidado da horta. Resultados preliminares, extraídos da revisão bibliográfica e das primeiras observações, indicam que a horta constitui um espaço pedagógico fértil para a promoção da aprendizagem significativa, da valorização da diversidade e do fortalecimento do protagonismo estudantil. Espera-se que o estudo contribua para consolidar práticas inclusivas que integrem educação ambiental e educação especial, inspirando educadores a desenvolver propostas pedagógicas baseadas na escuta, no cuidado e na equidade.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; Educação inclusiva; Horta escolar; Socioemocional.

Introdução

A educação inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, propõe uma escola que acolhe a diversidade e reconhece as diferenças como constitutivas da aprendizagem (Kassar, 2013; Camargo, 2014). Contudo, observa-se que

ISBN: 978-85-54997-33-5

muitas práticas pedagógicas ainda permanecem distantes desse horizonte, centradas em métodos tradicionais e pouco sensíveis às singularidades dos estudantes. No caso dos alunos com deficiência, tais barreiras pedagógicas e atitudinais frequentemente limitam sua participação plena, afetando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Nesse cenário, a horta escolar se destaca como espaço privilegiado de convivência, diálogo e construção coletiva de saberes. Mais do que um canteiro de cultivo, trata-se de um território educativo vivo, no qual os estudantes experimentam a cooperação, a empatia, a responsabilidade compartilhada e a valorização de suas contribuições (Marchesan, 2019; Oliveira, 2023). As atividades práticas e colaborativas que envolvem a horta mobilizam múltiplas dimensões da aprendizagem, favorecendo a integração entre conhecimentos científicos e saberes cotidianos.

O interesse por este estudo surgiu da minha experiência em sala de aula como professora de Ciências, ao perceber que os alunos com deficiência demonstravam maior engajamento e interação nas atividades de cultivo. Fundamentado nos aportes de Freire (1996), o estudo parte do princípio de que a educação deve ser dialógica, crítica e situada na realidade concreta dos sujeitos. Assim, a questão que orienta a investigação é: como as práticas na horta escolar contribuem para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a horta escolar, enquanto prática pedagógica inclusiva, favorece o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, promovendo sua participação ativa junto aos demais estudantes, seu protagonismo e seu pertencimento ao ambiente escolar.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter participativo, realizada na Escola Municipal José Maria de Souza, em Timbó Grande-SC, com uma turma do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 20 estudantes, incluindo alunos com

ISBN: 978-85-54997-33-5

deficiência. A abordagem é de pesquisa-ação, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

A metodologia contempla três etapas:

1. Revisão e análise bibliográfica – levantamento em bases acadêmicas de teses, dissertações e artigos sobre horta escolar, práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento socioemocional.
2. Observação participante – realização de aulas quinzenais na horta, planejadas de forma colaborativa, envolvendo preparo do solo, plantio, cultivo e colheita, registradas em diário de campo reflexivo, produções pictóricas dos alunos e registros fotográficos autorizados.
3. Entrevistas estruturadas – aplicação junto ao professor da turma e aos estudantes, buscando compreender percepções sobre a horta e a inclusão, com posterior análise temática.

Os dados serão analisados por meio da triangulação metodológica, combinando revisão bibliográfica, observações de campo e entrevistas, garantindo maior confiabilidade e profundidade interpretativa. Questões éticas serão respeitadas com o uso de termos de consentimento e preservação da identidade dos participantes.

Resultados e Discussão (parciais)

Embora a pesquisa esteja em andamento, os resultados parciais, advindos da revisão bibliográfica e dos primeiros registros em campo, já indicam que a horta escolar favorece a participação de estudantes com deficiência, estimulando vínculos de cooperação, empatia e corresponsabilidade. Estudos recentes apontam que o cultivo coletivo amplia o senso de pertencimento e promove aprendizagens significativas, especialmente em contextos de diversidade.

Os registros preliminares mostram que as atividades da horta mobilizam competências socioemocionais como empatia, cooperação e autoestima, além de ampliar oportunidades para o desenvolvimento cognitivo em Ciências e outras áreas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ademais, o trabalho coletivo e dialógico na horta ressoa com a pedagogia freireana, que reconhece a educação como ato de diálogo e transformação. A prática da horta torna-se, assim, mais que um recurso didático: é um espaço de inclusão, de produção de sentido e de humanização.

Considerações finais

Os dados parciais indicam que a horta escolar pode constituir um espaço pedagógico potente para a promoção da inclusão e do desenvolvimento socioemocional e cognitivo de estudantes com deficiência. O cultivo coletivo fortalece a cooperação, amplia a autoestima e cria oportunidades de protagonismo. Permanecem como desafios a sustentabilidade da prática, a formação docente e a superação de barreiras atitudinais. Espera-se que os resultados ofereçam a produção de um guia pedagógico que inspire educadores a integrar hortas escolares como recurso de inclusão e aprendizagem significativa.

Agradecimentos

‘Agradeço Primeiramente a Deus pela oportunidade de estar frente a este projeto tão valioso, à Escola Municipal José Maria de Souza, aos estudantes participantes, ao meu orientador Amauri Bogo pela confiança e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI-UDESC, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

Andrade, J. A. M., & Pagan, A. A. (2022). *Habilidades socioemocionais e inclusão*: O caso da licencianda Tétis. Revista Portuguesa de Educação, 35(1), 142–161.

Camargo, E. P. (2014). *Inclusão social, educação inclusiva e educação especial*: Enlaces e desenlaces. Revista Brasileira de Educação, 19(58), 195–210.

Frachia, Y., et al. (2023). *A horta pedagógica que nutre diversas dimensões do cotidiano escolar.* E-Publicações UERJ.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (18ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Kassar, M. (2013). *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva*. João Pessoa: Editora Universitária.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS A PARTIR DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS

Liliane C. Rocha Buzignani - UNESPAR-
liliane.pedagoga@hotmail.com
Dorcely Isabel Bellanda Garcia - UNESPAR –
dorcely.garcia@ies.unespar.edu.br

Resumo

Este artigo analisa a trajetória da educação inclusiva no Brasil, considerando os marcos internacionais e nacionais a partir da década de 1990, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999). O estudo investiga como esses documentos influenciaram a formulação de políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Especial em perspectiva inclusiva. A partir de revisão bibliográfica e documental, autores como Mazzotta, Fonseca, Mendes, Sassaki e Libâneo são mobilizados para discutir avanços e desafios na efetivação de uma educação de qualidade para todos. Observa-se que, apesar dos progressos legais, estruturais e formativos, persistem barreiras culturais e institucionais. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende do engajamento coletivo, da articulação política e da formação docente sensível às diversidades humanas.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; Direitos humanos; Políticas públicas

Introdução

A Educação Inclusiva (EI) constitui um princípio essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto brasileiro, a implementação da inclusão educacional é orientada por diretrizes internacionais e nacionais, que buscam assegurar equidade e acessibilidade nas escolas. Entre os marcos internacionais mais relevantes destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Guatemala (1999), que influenciaram significativamente a formulação das políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Especial.

Apesar dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e o Decreto nº 7.611/2011, persistem desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Barreiras relacionadas à formação docente, à adaptação do currículo e à acessibilidade física ainda limitam o acesso pleno e equitativo dos estudantes com deficiência às oportunidades de aprendizagem. Esses desafios evidenciam a necessidade de compreender como políticas públicas e marcos legais podem ser efetivamente implementados, garantindo inclusão real nas escolas regulares.

O objetivo principal deste estudo é analisar a influência das diretrizes internacionais na formulação das políticas brasileiras de Educação Inclusiva e discutir os avanços e obstáculos enfrentados na sua implementação. Para tanto, o artigo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e documental, recorrendo a autores como Sassaki (2010, 2013), Mazzotta (2005), Fonseca (2012) e Libâneo (2009), que discutem os princípios da inclusão, os direitos humanos e as políticas públicas voltadas à Educação Especial. Essa análise permite compreender a relação entre legislação, práticas educacionais e transformações socioculturais, evidenciando a importância de um compromisso coletivo para promover uma educação que valorize a diversidade e a equidade.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Foram analisados documentos internacionais e nacionais sobre Educação Inclusiva, incluindo as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Guatemala (1999), além de legislações brasileiras como a Constituição Federal (1988), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Decreto nº 7.611/2011. A análise buscou compreender como tais marcos influenciaram a formulação de políticas públicas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

práticas educacionais inclusivas no Brasil, considerando os principais autores da área, como Sassaki, Mazzotta, Fonseca e Libâneo.

Resultados e Discussão

As últimas décadas do século XX foram marcadas por conferências internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência de Nova Délhi (1993) e a Cúpula Mundial de Dakar (2000), que resultaram em documentos fundamentais da UNESCO e do Banco Mundial, influenciando diretamente políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2013; Saviani, 2009). A Educação Inclusiva (EI) é reconhecida como direito humano fundamental, conforme o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “todos têm direito à educação” (Unesco, 1990), princípio reforçado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Segundo Dainêz (2009, p. 35), a legislação brasileira sobre Educação Especial surgiu em contexto de consolidação do Estado de Bem-Estar Social. Silva (2003, p. 75) destaca a necessidade de políticas públicas fundamentadas em valores humanitários: “[...] uma política que tenha como diretrizes [...] qualidade da vida, dignidade e construção de uma coletividade que preze pela tolerância diante das diferenças”. A implementação da EI exige condições reais de acesso à educação de qualidade para todos os alunos, demandando mobilização de gestores, profissionais e sociedade.

A partir da Revolução Industrial intensificou a criação de leis protetivas para pessoas com deficiência, frente ao aumento de acidentes de trabalho (Aravanis, 2010). Costa e Fuzzeto (2017, p. 404) afirmam que trabalhadores acidentados eram “obrigados a viver na miserabilidade”. A participação da sociedade civil fortaleceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Fonseca, 2012). Transformações do século XXI, como globalização e automação, influenciam diretamente políticas educacionais (Costa, 2005; Freitas; Figueira, 2020).

Sassaki (2010, p. 172) enfatiza a importância da convivência e cooperação, ampliando em 2013: “[...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra

ISBN: 978-85-54997-33-5

exclusão" (Sassaki, 2013, p. 41). Aranha (2002, p. 65) complementa: inclusão significa "[...] convidar aqueles que [...] têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas [...]". A Declaração de Jomtien priorizou a Educação Básica como direito universal (Torres, 2001), enquanto a Declaração de Salamanca (1994) definiu que a educação deve incluir crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (Unesco, 1994, p. 3). Garcia (2008, p. 14) ressalta que esses documentos permitem que países adotem premissas comuns, respeitando disparidades locais

Figueira e Seixas (2018, p. 11) destacam que a educação deve promover uma postura crítica e transformadora, respeitando a diversidade. Mrech (1998) reforça que a escola inclusiva garante oportunidades iguais de participação, demandando ação contínua de famílias e comunidades. Sassaki (2004, p. 2) acrescenta que a inclusão requer reestruturação das escolas, considerando necessidades especiais e estilos de aprendizagem. Fonseca (2003, p. 100) observa vantagens sociais, educacionais e econômicas da EI.

A Declaração de Guatemala (1999), implementada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, fortaleceu a inclusão social, econômica e política, promovendo igualdade de oportunidades e educação como instrumento de redução das desigualdades (Brasil, 2013, p. 139). Ambas as declarações ressaltam cooperação internacional como estratégia para implementação eficaz da EI.

Avanços e desafios na educação inclusiva

Para efetivar a inclusão, é necessário atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo condições físicas, humanas e pedagógicas adequadas (Pletsch, 2009, p. 54). A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) evidenciou a necessidade de políticas que promovam equidade (Gomide, 2007).

A Declaração de Salamanca consolidou a educação inclusiva como direito universal, destacando adaptação dos sistemas de ensino, valorização da diversidade e colaboração entre famílias, comunidades e profissionais (Unescp, 1994). A Declaração de Guatemala reforçou princípios de igualdade, participação e respeito à diversidade,

ISBN: 978-85-54997-33-5

enfatizando formação docente e cooperação internacional (Brasil, 1999).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/1989 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) garantem matrícula obrigatória e políticas de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto nº 7.611/2011 detalha objetivos do AEE: prover condições de acesso e aprendizagem, integrar ações da educação especial, desenvolver recursos pedagógicos e assegurar continuidade nos estudos (Brasil, 2011). Além disso, o Decreto assegura acessibilidade física, incluindo rampas, adaptação de banheiros e mobiliário adequado.

A implementação do Decreto é estratégia central para consolidar a inclusão, garantindo suporte individualizado, formação docente e ambientes acessíveis, alinhando-se aos princípios da Declaração de Salamanca e da Lei Brasileira de Inclusão.

Considerações finais

As políticas públicas inclusivas, fortalecidas a partir da década de 1990, constituem um marco no direito universal à educação. As declarações de Jomtien, Salamanca e Guatemala consolidaram princípios de equidade, diversidade e justiça social, orientando a formulação de políticas inclusivas no Brasil.

A implementação da Educação Inclusiva, com base em marcos legais nacionais, promove avanços significativos, mas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e sensibilização social.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no Decreto nº 7.611/2011, é ferramenta essencial para garantir participação plena dos alunos com deficiência, mas sua efetividade depende da integração entre escolas regulares e serviços especializados, capacitação docente contínua e recursos adequados.

A construção de uma sociedade inclusiva exige esforço conjunto de governos, instituições educacionais, famílias e sociedade civil, assegurando que os direitos à educação de qualidade sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas condições. Portanto, a Educação Inclusiva deve ser compreendida como prática

ISBN: 978-85-54997-33-5

contínua e compromisso social, político e pedagógico, que visa a equidade, a valorização da diversidade e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Referências

Aravanis, A. P. (2010). *Educação inclusiva e trabalho: Uma análise histórica*. Cortez.

Aranha, M. S. F. (2002). *Educação especial: História e políticas públicas*. Moderna.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação.

Costa, M. C. A. (2005). *Estado e política educacional: Uma análise crítica*. Autores Associados.

Costa, M. C. A., & Fuzzeto, L. R. (2017). *História da educação especial*. Papirus.

Fonseca, R. (2012). Direitos humanos e a Declaração Universal: Um panorama de políticas públicas. *Revista de Direitos Humanos, 11*(3), 34–47.

Gomide, S. F. (2007). *Educação para todos: Desafios e possibilidades*. CRV.

Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. Cortez.

Pletsch, M. D. (2009). *Educação inclusiva: Desafios e perspectivas*. Wak.

Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Sassaki, R. K. (2013). *Inclusão: O paradigma do século 21*. WVA.

Saviani, D. (2009). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Silva, T. T. (2000). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Silva, J. M. (2003). *A importância de políticas públicas humanitárias*. Humanitas.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO E EXPRESSÃO: A ARTE COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM E AUTOESTIMA

Thays Almeida de Souza – UEPG – oi.thaysalmeida@gmail.com
Isabella Barbosa Caillot – UEPG – isabellabarbosacaillot@gmail.com
Adriana Rodrigues Suarez – UEPG – arsuarez@uepg.br

Resumo

O presente artigo relata a experiência realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco em um estudante do 6º ano do ensino fundamental que apresenta déficit de aprendizagem em leitura e escrita. A partir dessa perspectiva, a pesquisa buscou responder como o uso de práticas artísticas e lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita em um aluno com déficit de aprendizagem, favorecendo sua inclusão e valorização pessoal? A intervenção visou objetivamente promover a inclusão intelectual e social, fortalecendo a autoestima e utilizando a arte como recurso pedagógico. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, exploratória e aplicada, Um momento significativo ocorreu quando o aluno, denominado H., assumiu o papel de educador ao ensinar as acadêmicas a confeccionar uma pipa, evidenciando a importância do reconhecimento e da valorização de seus saberes prévios. Os resultados indicaram que a participação ativa e o estímulo à autoestima contribuíram para maior engajamento e confiança do estudante H, na leitura e escrita, destacando que os avanços vão além do domínio técnico, envolvendo a construção da subjetividade como sujeito aprendiz. A experiência reforça a relevância de práticas educativas inclusivas, lúdicas e artísticas, que consideram o aluno em sua totalidade, integrando habilidades cognitivas, afetivas e sociais, ressaltando a necessidade de continuidade e acompanhamento para a consolidação da aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Arte-educação; Défict de aprendizagem; Ludicidade

Introdução

No contexto educacional brasileiro, as desigualdades sociais se refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, produzindo situações de marginalidade e exclusão. Como aponta Saviani (2008), a educação deve assumir o

ISBN: 978-85-54997-33-5

papel de corrigir essas distorções, garantindo a inserção efetiva dos indivíduos no corpo social.

Foi a partir dessa perspectiva que, durante o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), nas observações em sala de aula, percebemos um déficit de aprendizagem em vários estudantes do 6° ano, especialmente, um aluno copista, que sabia ler pouco e apenas palavras simples, sem sílabas complexas, um analfabeto funcional, tendo doze anos. A intervenção teve como objetivo promover a inclusão intelectual e social, fortalecer a autoestima do aluno e investigar de que forma a arte pode atuar como mediadora no processo de alfabetização de estudantes com dificuldades de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a pesquisa buscou responder à seguinte pergunta-problema: como o uso de práticas artísticas e lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita em um aluno com déficit de aprendizagem, favorecendo sua inclusão e valorização pessoal?

A pandemia de Covid-19, que no Brasil obrigou a todos a permanecerem em suas casas sem frequentar a escola no ano de 2020, acentuou as desigualdades no contexto escolar brasileiro. Principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, o ensino remoto não supriu a falta da aproximação humana e da prática presencial, como aponta Vygotsky (2007), a aprendizagem se dá na interação social, e o contato direto é essencial para a mediação pedagógica. O ensino remoto, durante a pandemia, dificultou esse processo porque reduziu a possibilidade de interação presencial e espontânea. A lacuna que se formou nesse período importante para o desenvolvimento cognitivo ecoa na atualidade, alunos que já apresentavam dificuldades em leitura, escrita e matemática, agravou-se ainda mais.

O momento crucial para o entendimento da dificuldade do problema que enfrentamos foi baseado na perspectiva da direção pedagógica do ensino fundamental. Percebemos que havia um descaso com esses estudantes iletrados, sendo negligenciados e ignorados.

Os professores que estavam dentro da sala de aula tinham dificuldades para adaptar o conteúdo, ou dar atenção especial para essas situações isoladas, visto que

ISBN: 978-85-54997-33-5

somente poderiam usar o tempo em que estavam dentro da sala de aula e a atenção era dividida em média de 30 alunos, por isso, ficava a cargo da direção, onde essa movimentação não existia, deixando esses sujeitos à margem do acesso ao conhecimento. Saviani (2008) disserta sobre a marginalidade:

> Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade (Saviani, 2008, p.4).

Nosso objetivo foi optar por um caminho distinto da direção pedagógica, aumentando os esforços educativos por meio de uma abordagem humanizada e artística, que não apoiasse apenas o processo de alfabetização, mas sobretudo, possibilitasse a emancipação social e a autoestima do estudante H.

Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfica, exploratória e aplicada, com a finalidade de solucionar o problema apresentado, utilizando referenciais como Saviani (2008)-Pedagogia Histórico-Crítica, Freire (2023)-educação dialógica, Vygotsky (2007) - Zona de Desenvolvimento Proximal.

A prática ocorreu em uma escola estadual do município de Ponta Grossa, em uma turma de 6º ano, com um estudante chamado H., de doze anos, que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Para preservar sua identidade, chamaremos o estudante acompanhado durante o PIBID de H.. O aluno tem 12 anos, está matriculado no 6º ano do ensino fundamental e se mostrou, desde o início, um aluno um tanto reservado. Observamos sua eficiência nas aulas, onde ele copiava o que era passado no quadro com uma caligrafia bonita e legível, embora não soubesse o que escreveu.

A metodologia adotada baseou-se na observação participante e na elaboração de atividades pedagógicas mediadas pela arte, buscando promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante. Os registros foram realizados por meio de anotações

ISBN: 978-85-54997-33-5

em diário de bordo e reflexões coletivas das bolsistas, permitindo uma análise contínua dos avanços e desafios observados ao longo do processo.

Resultados e Discussão

O presente artigo consiste em um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2025, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As intervenções realizadas, atividades de português para separar sílabas e a leitura em conjunto dos livros, tiveram como objetivo principal estabelecer um vínculo entre professor e aluno, aplicando atividades lúdicas e artísticas para não limitar-se aos conteúdos curriculares. Nesse contexto, as acadêmicas utilizaram recursos das artes visuais, como colagens e leituras de livros com imagens atrativas, como estratégia para favorecer a aproximação, estimular o interesse e contribuir para o processo de alfabetização.

Nossas primeiras interações foram na sala de recursos, com algumas atividades para nos conhecermos melhor. A professora supervisora permitiu que o H. fosse retirado da sala, durante a aula de arte, para fazermos algumas atividades à parte. Nos primeiros dias, para que ele não se sentisse desconfortável, convidamos outros alunos para acompanhar, que também tinham certa dificuldade, ainda que não tão agravada. Para entender seus gostos, e a partir disso, produzir atividades que facilitasse a compreensão, fizemos uma colagem, solicitando que procurassem nas revistas coisas que gostavam.

Os alunos colaram doces, carros, marcas, etc. Enquanto isso, direcionamos várias perguntas sobre os gostos pessoais, sobre familiares, animais de estimação, cor favorita; gerando uma aproximação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Fonte: fotografia pessoal

Na semana seguinte, fizemos um diagnóstico da leitura, para entender de onde deveríamos partir. Levamos o livro *O Diário de Bordo do Etevaldo* (Muylaert, 1995), que possui imagens atrativas, mesclando a nossa leitura com a leitura dos alunos em alguns parágrafos. Com esse diagnóstico levamos *Em Busca da Afeição Real (Jo Yong, 2021)* com as mesmas características que o anterior. Ambos serviram de porta de entrada para estimular e iniciar atividades ligadas à leitura.

Com esses pontos definidos, demos início às atividades básicas de alfabetização, explorando a formação e separação das sílabas, ortografia e gramática, visto que a leitura de palavras simples e o reconhecimento das letras não eram a maior dificuldade. Entretanto, a formação em licenciatura em artes visuais possibilita o recurso artístico como meio para a aprendizagem, por esse motivo, não tínhamos experiência na alfabetização básica. Em vista disso, assumimos outra abordagem no encontro seguinte, passamos a valorizar também os saberes trazidos pelo próprio aluno.



Fonte: fotografia pessoal

ISBN: 978-85-54997-33-5

Em uma das atividades, por exemplo, pedimos que ele nos ensinasse a confeccionar uma pipa, algo que não sabíamos fazer. Nesse momento, H. assumiu o papel de professor, experimentando uma sensação de reconhecimento, como exposto por Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).



Fonte: fotografia pessoal

Essa experiência nos mostra como a valorização e troca podem fortalecer sua autoestima no processo educativo. Após essa atividade, escutamos o retorno dos professores da escola, relatando que E. estava se sentindo mais confiante na leitura e escrita das palavras, sinalizando que os avanços não se limitam ao domínio técnico, mas também ao fortalecimento de sua subjetividade como sujeito aprendiz.

O acompanhamento do estudante H. evidenciou que sua dificuldade não se limitava à leitura e escrita, mas também à forma como se percebia no ambiente escolar. Sua postura inicial de apenas copiar o conteúdo revelava um processo de exclusão silenciosa. As atividades lúdicas e artísticas, como a colagem de imagens, favoreceram a criação de vínculos e possibilitaram que H. fosse reconhecido como sujeito de saber, dialogando com a perspectiva de Vygotsky (2007), que destaca o papel da interação social no aprendizado. O diagnóstico de leitura, realizado com livros, indicou que o principal desafio estava na compreensão e não apenas na decodificação de palavras.

O ponto mais significativo ocorreu na atividade de construção da pipa, em que o aluno assumiu o papel de professor. Esse momento, alinhado à concepção freireana de

ISBN: 978-85-54997-33-5

educação dialógica, fortaleceu sua autoestima e o colocou em posição de protagonismo, rompendo com a lógica de marginalização descrita por Saviani (2008). Os relatos posteriores dos professores confirmaram avanços na confiança do estudante, tanto na leitura quanto na escrita, demonstrando que os resultados foram além do aspecto técnico, alcançando também o fortalecimento subjetivo e social do aluno.

Considerações finais

Como ponto positivo, destacamos o desenvolvimento da autoestima do aluno em relação ao processo de aprendizagem. Desde o primeiro contato, foi possível perceber que sua dificuldade estava diretamente ligada à forma como se enxergava: alguém que “não sabia de nada” e, por isso, não demonstrava vontade de aprender, agravado pela ausência de incentivo. Embora nosso trabalho não tenha solucionado todas as dificuldades, conseguimos criar um ambiente no qual o estudante se sentia capaz tanto de aprender quanto de compartilhar conhecimentos, utilizando seus interesses pessoais como ferramenta educacional.

As maiores dificuldades estavam na pergunta: “como nós, estudantes de Artes Visuais, ensinamos um aluno a ler e escrever?”, já que o curso não nos prepara para a alfabetização em si, mas sim para o ensino da arte em diferentes etapas do desenvolvimento. Esse processo segue em andamento durante a nossa permanência no programa, que vai até o final de 2025, e esperamos que tenha continuidade com quem nos substituir. No entanto, o verdadeiro trabalho que realizamos não é exatamente o de alfabetizar, mas sim o de criar um ambiente seguro e lúdico, onde o aluno tenha vontade de aprender e perceba que existe esperança para ele, mesmo estando em uma fase escolar na qual já deveria saber ler e escrever. A responsabilidade direta pela alfabetização permanece com as pedagogas da escola; nosso papel, como estagiárias, foi contribuir para que esse processo se tornasse mais significativo, humano e possível para E.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que possibilitou nossa continuidade no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por fornecer a oportunidade de participarmos do PIBID, em especial a ao Colegiado de Artes Visuais, e por último a escola onde foram realizadas as observações, que não podemos divulgar o nome.

Referências

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido.* (17th ed.). Rio de janeiro: Paz e Terra.
Jo, Young. (2021). *Em busca da feição real: Coleção It's okay to not be okay – Livro 5* (J. H. Woo, Trad.; Jam San, Ilust.). Editora Intrínseca

Muylaert, Anna. (1996). *O diário de bordo do Etevaldo* (Ilustrações de Girotto & Fernandes). Companhia das Letrinhas.

Saviani, Demerval. (2008). *Escola e democracia*. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.

Vygotsky, Lev. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7th ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO EM FOCO: O PAPEL DO LETRAMENTO VISUAL E DA COLABORAÇÃO NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS

Adriana Faustino de Souza – UNESPAR
adriana.faustino.unespar.t4@gmail.com
Roseneide Batista Cirino – UNESPAR
roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este texto apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento e aborda a inclusão de estudantes surdos por meio do letramento visual e do trabalho colaborativo entre a professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes de ensino regular em escolas públicas, com foco em contextos não bilíngues. Este estudo tem por objetivo discutir a importância do letramento visual, conjuntamente com o trabalho colaborativo, no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. A fundamentação teórica adota a perspectiva histórico-cultural, que considera o ser humano como sujeito social que se desenvolve nas interações com o outro, entendendo a educação como um processo de formação humana mediado pela interação. O estudo situa-se no campo da educação pública, envolvendo quatro escolas do município de Piraquara-PR e um Centro de Educação Infantil. São participantes quatro estudantes surdos ou com deficiência auditiva do Ensino Fundamental I e Educação Infantil que utilizam a Língua Brasileira de Sinais em espaços não bilíngues. Neste momento, apresento as análises de uma sessão de pesquisa realizada com um estudante surdo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdez; Aprendizagem; Letramento visual; Trabalho colaborativo.

Introdução

A educação inclusiva tem sido debatida no Brasil há décadas. Desde a Constituição de 1988, o acesso à educação para Pessoas com Deficiência (PcD) é um direito previsto, mas sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios. Embora a lei assegure o direito à educação para todos, inclusive com responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, há obstáculos como a falta de políticas públicas eficazes,

ISBN: 978-85-54997-33-5

infraestrutura inadequada, carência de recursos, currículo inflexível e condições precárias de trabalho docente.

No caso específico das pessoas com surdez, a legislação prevê o direito à Educação Bilíngue. No entanto, muitos municípios não oferecem esse tipo de ensino, recorrendo às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo II, que devem contar com professores bilíngues e têm como objetivo oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar.

O letramento visual é essencial no processo de aprendizagem da criança surda, pois permite a compreensão textual por meio de imagens, recurso já familiar a esse público. Segundo Pinto e Coelho (2017), ao utilizar imagens como ponto de partida, conecta-se o conhecido ao novo, facilitando a construção de sentido. Raugust (2017) reforça que a formação do sujeito ocorre através da relação com culturas e seus artefatos, o que destaca a importância de práticas pedagógicas culturalmente significativas.

Diante disso, torna-se urgente a formação de professores que contemple o letramento visual como ferramenta pedagógica. Muitos docentes ainda não estão preparados para lidar com as especificidades da aprendizagem de estudantes surdos, o que reforça a necessidade de uma formação continuada que aborde esse tema e promova o trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas.

Essa colaboração é estratégica para superar lacunas no ensino, possibilitando a construção de práticas inclusivas mais eficazes. Como afirmam Capeline e Zerbato (2022), no ensino colaborativo, ambos os profissionais compartilham responsabilidades e desafios. Discutir o ensino colaborativo com a equipe escolar significa envolver todos os agentes educacionais, embora, de forma direta, ele se concretize na parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

A pesquisa proposta se justifica ao problematizar um cenário educacional majoritariamente voltado aos ouvintes e ao refletir sobre as especificidades do ensino em contextos não bilíngues. Ela tem especial relevância para o município de Piraquara-PR, pois visa compreender os desafios enfrentados por professores e estudantes surdos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

ressaltando o papel do letramento visual e da atuação conjunta entre docentes como meios de garantir acessibilidade e desenvolvimento pleno.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo com perspectiva colaborativa entre pesquisadores e docentes, sendo realizado um experimento didático, cujo projeto piloto está brevemente relatado aqui.

O experimento didático formativo, inspirado em Vygotsky, Davydov e Hedegaard, e conforme Freitas e Libâneo (2022), busca explorar a relação entre ensino e desenvolvimento da atividade mental dos estudantes, visando gerar conhecimento didático que sustente uma prática desenvolvimental capaz de reduzir desigualdades sociais e escolares no país.

Metodologia

A pesquisa em andamento é de natureza bibliográfica que, segundo Lakatos e Marconi (2003), não é mera repetição do que já foi produzido, mas proporciona a análise de um tema sob novo enfoque, levando a conclusões inovadoras. O estudo apresenta subsídios teóricos e legais para fundamentar intervenções pedagógicas voltadas à inclusão, embasando-se em autores como Capeline e Zerbato (2022), Borges (2020), Lebedeff (2010, 2017), Mantoan (2015), Marchesin (2018), Lacerda (2021), entre outros.

Além disso, é uma pesquisa de campo na perspectiva da colaboração entre pesquisadores e docentes. O campo de estudo envolve 4 escolas municipais de Piraquara. Os participantes diretos são 4 professores com estudantes surdos incluídos no Ensino Fundamental, além de 4 estudantes surdos ou com perda auditiva que fazem uso da Libras ou não. Indiretamente, gestores e demais docentes das escolas também integram o contexto.

O experimento didático está sendo desenvolvido com práticas colaborativas entre a pesquisadora (professora de AEE) e o professor participante, aplicando-se aos estudantes surdos, considerando o letramento visual, com ensino contextualizado e a articulação entre Libras (língua de instrução) e Português. A análise de dados tem base qualitativa, organizada em cenas, para explicitar as respostas dos estudantes ao

ISBN: 978-85-54997-33-5

experimento e a avaliação dos professores sobre a prática baseada no letramento visual e no ensino colaborativo. Nesse relato, é apresentada a aplicação do projeto piloto com uma turma.

Resultados e Discussão

Embora a Educação Especial abranja um público diverso, esta pesquisa foca especificamente na inclusão e aprendizagem de estudantes surdos em contextos de ensino comum não bilíngue. A pesquisa visa observar as contribuições do letramento visual no processo de aprendizagem em parceria com o trabalho colaborativo, resultando em práticas pedagógicas inclusivas.

O experimento didático é uma intervenção pedagógica planejada baseada na teoria histórico-cultural, cujo propósito é ajudar o estudante a desenvolver pensamento crítico e criativo, ou seja, transformar intrinsicamente, afetando as aprendizagens e desenvolvimento do estudante, tendo como objetivo a mediação do professor neste processo (Davidov, 1988). A atividade do experimento didático está fundamentada no letramento visual. A seleção dos temas para o instrumento de coleta de dados seguiu o critério de estarem contemplados no organizador curricular do Referencial Curricular do Município, Ensino Fundamental I, nos anos iniciais em que os participantes da pesquisa estão matriculados.

Na busca por uma prévia do experimento didático, em junho de 2025 a pesquisadora aplicou o projeto piloto do instrumento de coleta de dados com dois estudantes. O objetivo foi investigar como os estudantes surdos internalizariam o conteúdo apresentado por meio do letramento visual, como proposta de trabalho em uma perspectiva visual. Esse piloto está alinhado à BNCC, que estabelece objetivos a serem alcançados com os estudantes surdos.

Então, foram apresentados o encaminhamento metodológico e a proposta de trabalho: a leitura do livro “Eram dez lagartas”, de Debbie Tarbett. A atividade seguiu da seguinte forma: 1) A professora iniciou contando a história utilizando apenas o livro para leitura; 2) A seguir, os estudantes também acompanharam a história em Libras e

ISBN: 978-85-54997-33-5

apresentando a lata de história, referente ao mesmo título (a partir da contação realizada pela professora); 3) A professora faz questionamentos aos estudantes a fim de conhecer o que eles trariam como conhecimento, levantado hipóteses sobre os personagens e a temática, ao que obteve resposta positiva e engajamento dos estudantes.

Em um segundo momento, a atividade ocorreu da seguinte maneira: 1) Quando a professora utilizou apenas o livro, os estudantes não demonstraram compreensão sobre a transformação/metamorfose; 2) Após o segundo momento de contação da mesma história, com o recurso visual da lata de história, eles compreenderam o processo e responderam com autonomia. O registro por desenho evidenciou esse conhecimento, mostrando a importância de recursos visuais na mediação da aprendizagem de estudantes surdos; 3) Sobre a contagem decrescente de lagartas, também foi possível perceber o nível de compreensão após as propostas com materiais visuais, concretos e manipuláveis; 4) Com o recurso visual “Pizza dos números”, houve melhora na percepção e aprendizagem. A visualização das quantidades permitiu verificar a compreensão; antes disso, a professora questionava, mas não havia respostas concretas; 5) A proposta desenvolvida foi o jogo Mata Baratas, usando dados de quantidades e números (1 a 15). Junto com a professora, observou-se os números em cada barata, o chinelo, a textura do velcro e as cores das peças. O jogo foi realizado com dois dados para somar os números e, em seguida, os alunos devem “acertar” a barata usando o chinelo com velcro para colá-la. O jogo é feito em dupla, com foco na socialização.

Espera-se, com esta investigação, promover mudanças nas práticas pedagógicas, favorecendo a participação efetiva dos estudantes surdos, seu progresso acadêmico e o sentimento de pertencimento à escola. Além disso, pretende-se estimular reflexões sobre a importância do letramento visual e do ensino colaborativo no enfrentamento dos desafios da inclusão escolar de surdos.

A construção de um portfólio de práticas pedagógicas baseadas no letramento visual, em parceria com professores da rede municipal de Piraquara-PR, representa não apenas um recurso educacional concreto, mas também uma proposta formativa, que visa fortalecer o trabalho docente e ampliar as possibilidades de inclusão efetiva. Ainda

ISBN: 978-85-54997-33-5

que os resultados estejam em fase de sistematização, já se delineiam contribuições importantes para a melhoria das práticas escolares, reforçando o compromisso com a acessibilidade e o direito à educação de qualidade para todos.

Considerações finais

Esta pesquisa, ainda em andamento, evidencia a relevância de refletir sobre a inclusão de estudantes surdos em contextos escolares não bilíngues, especialmente no âmbito da educação pública. A partir da articulação entre o letramento visual e o trabalho colaborativo entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes da educação regular, busca-se compreender de que modo essas práticas podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa para estudantes surdos.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas, a pesquisa reafirma o papel ativo da escola na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao problematizar a realidade de estudantes surdos inseridos em salas comuns, sem o suporte de um ambiente bilíngue, evidencia-se a necessidade de estratégias que respeitem suas especificidades linguísticas e comunicativas, como o uso intencional de recursos visuais e a atuação colaborativa entre profissionais da educação.

Assim, este estudo pretende não apenas oferecer subsídios práticos, mas também fundamentar, à luz de referenciais teóricos e legais, a importância de um ensino sensível às diferenças, capaz de garantir a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos em espaços ainda desafiadores do ponto de vista da inclusão.

Referências

Borges, T. R. (2020). *Educação Inclusiva na Prática*.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Capellini, V. L. M. F.; Zerbato, A. P. (2022). *O que é o ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon. 2ª ed.

Davídov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Progreso.

Freitas, R. A. M. M.; Libâneo, J. C. (2022). O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e246996, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248246996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/205429. Acesso em: 10 ago. 2024.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas.

Pinto, J.; Coelho, O. (2017). O Sign Writing enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo. Cap. 3, p. 68-94. In: Lebedeff, T. B. (Org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro, Editora WAK.

Raugust, M. B. (2017). As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. In: Lebedeff, T. B. (Org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro, Editora WAK.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORDESTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Érica Portela Leite Wielganczuk –UDESC-
erica.wielganczuk.udesc.t5@gmail.com
Eduardo Janicsek Jara – UDESC-
eduardo.jara@udesc.br
Fábio Napoleão – UDESC –
fabio.napoleao@udesc.br

Resumo

Esta pesquisa em andamento aborda a temática Inclusão e diversidade, com foco nos desafios da ação docente nas escolas indígenas da região nordeste do estado de Santa Catarina, nos municípios de Araquari e Garuva. Analisa os principais desafios enfrentados nas práticas docentes em duas escolas, destacando infraestrutura, formação de professores, desastres climáticos e seus impactos na qualidade do ensino. O objetivo geral é analisar os desafios e potencialidades das práticas docentes em escolas indígenas de Araquari e Garuva, SC. Tendo como objetivos específicos: a) Identificar os principais conceitos que articulam a cultura dos povos originários com a educação escolar indígena em SC; b) Descrever a realidade de duas escolas em Araquari/SC e Garuva/SC; c) Identificar os principais desafios e possibilidades para a inclusão da diversidade humana nas culturas indígenas; d) Mapear as práticas pedagógicas inclusivas existentes nas escolas indígenas específicas. A metodologia de estudo será uma abordagem qualitativa, com procedimentos de Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo e Pesquisa Participante (PP). A fundamentação teórica tem como base o aprofundamento da literatura indígena contemporânea, representada por autores como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, que abordam múltiplas dimensões da educação indígena.

Palavras-chave: Climática; Educação; Inclusiva; Indígena.

Introdução

A pesquisa aborda a temática Inclusão e diversidade: Desafios da ação docente nas escolas indígenas na região nordeste do estado de Santa Catarina. Quais são os desafios enfrentados nas práticas docentes nas escolas indígenas do município de Araquari e Garuva no Estado de Santa Catarina? As práticas pedagógicas em escolas indígenas enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, formação de professores,

ISBN: 978-85-54997-33-5

desastres climáticos, esses fatores impactam a qualidade do ensino. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os principais desafios e potencialidades das práticas docentes em escolas indígenas dos municípios de Araquari e Garuva, no estado de SC.

A escolha do tema “Inclusão e Diversidade: Desafios da Ação Docente nas Escolas Indígenas na Região Nordeste do Estado de Santa Catarina” surge do interesse em compreender e contribuir para a melhoria da educação nas escolas indígenas do município de Araquari e Garuva. Acredito que esse tema é fundamental porque busca promover uma Educação Inclusiva, respeitando a cultura e os direitos dos povos indígenas. Os desafios enfrentados nas práticas docentes nas escolas indígenas desses municípios.

Metodologia

A metodologia deste estudo com abordagem qualitativa, a pesquisa será conduzida através da abordagem de Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo e Pesquisa Participante- (PP).

Nesse sentido, a pesquisa visa envolver as pessoas comunidade escolar indígena, assim levantar aspectos diversos, da cultura dos povos originários, abordar temas que poderão surgir ao longo do percurso, como prevenção de riscos e desastres, pedagogia dos povos originários, contação de história, dentre outros aspectos. De acordo com Brandão e Borges (2007, p. 56):

> [...] sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico.

Essa dinâmica fortalece a relação entre pesquisador e pesquisados, promovendo uma troca de conhecimentos que enriquece tanto o conteúdo quanto os resultados finais da pesquisa, assegurando que as vozes e experiências desses sujeitos sejam integralmente consideradas e respeitadas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Os estudos com fundamentos teóricos, serão embasados sobre a inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas, educação escolar indígenas, educação indígena, povos originários e educação ambiental e climática. Para enriquecer os estudos, fundamenta-se nas perspectivas desenvolvidas por escritores indígenas que abordam e analisam sua própria história, cultura e o mundo moderno. Entre eles, destacam-se Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Márcia Kambeba.

A Educação Inclusiva é uma perspectiva política, cultural e educacional que busca eliminar barreiras, reconhecer a diversidade e garantir o acesso, a participação e o avanço no desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades.

Nesse contexto, Ainscow (2002) descreve alguns mecanismos importantes que as escolas precisam considerar para progredir na questão da inclusão. Dentre eles, podemos citar o uso das práticas alicerçadas as experiências existentes no contexto escolar; a necessidade de perceber as diferenças como oportunidades para todos aprenderem; a eliminação de barreiras que dificultam a participação, utilização de recursos que apoiam à aprendizagem, o desenvolvimento de uma linguagem prática que lhe permita compartilhar ideias e refletir sobre suas ações, e a criação de condições que fomentem o crescimento de práticas inclusivas.

O aprofundamento da literatura indígena contemporânea, representada por autores como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Márcia Kambeba. Escritores indígenas renomados que exploram os saberes ancestrais e as experiências urbanas, resultando em narrativas que misturam tradições, memórias e uma forte conexão com a natureza e com a cultura dos povos indígenas.

Na obra Saberes da Floresta (2020), Márcia Kambeba apresenta uma introdução a pedagogias e epistemologias indígenas, convidando a pensar a educação inovadora. Na perspectiva reflexiva, a autora nos ensina que, na educação indígena, busca-se criar espaços e ações de interação entre culturas, entre mundos, sempre num diálogo constante, sem perder as próprias referências identitárias.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No poema "Mergulho fundo" de Márcia Kambeba, representa o povo indígena, em que expressa uma profunda conexão espiritual e ancestral com a natureza. O poema transmite uma mensagem de respeito e valorização da natureza e da ancestralidade indígena: "Mergulhei no rio profundo / Rio de espiritualidade / Rio que me traz esperança / Rio de ancestralidade" (Kambeba, 2018, p. 28).

Essa reflexão transmite o contato com a natureza e potencializa a observação como modalidade de aprendizado, permitindo a avaliação da vida, dos ciclos e dos ritmos temporais. A capacidade de ouvir com discernimento e, sobretudo, de interpretar os ensinamentos nela contidos reveste-se de importância central na educação indígena.

Para Kambeba, esses saberes estão embasados na manutenção do equilíbrio da Terra, sendo um lugar como um espaço de boas relações entre os povos, que, em sua sabedoria, guardam segredos da natureza e os ensinam aos mais jovens por meio das narrativas, da oralidade. Mesmo que a educação pela escrita seja uma constante na aldeia, ainda assim a transmissão oral é mantida pelos mais velhos (Kambeba, 2021, p. 135).

Diante dessa perspectiva e de outros saberes ainda por descobrir, aprofundar em reflexões da literatura com aspectos históricos, sociais e culturais. Sendo assim, ao dialogar com obras que registram trajetórias de povos, lutas por direitos e manifestações culturais. Cabe destacar os aspectos sobre a abordagem das representações culturais e práticas sociais como as obras literárias indígenas dialogam com identidades, memoriais coletivos e dinâmicas socioculturais.

O autor indígena Daniel Munduruku acrescenta mais dois aspectos que caracterizam a educação indígena: o reforço à identidade e a importância dos sonhos no processo educativo, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja” (Mundukuru, 2000, p. 97).

Diante do exposto, a relevância da educação indígena sobre identidades, preservar histórias e, ao mesmo tempo, levar esse saber ao conhecimento de outras sociedades, estabelecendo uma relação intercultural mais profundamente articulada. Portanto, implica valorizar práticas pedagógicas próprias, reconhecer a diversidade

ISBN: 978-85-54997-33-5

epistemológica das comunidades e criar espaços de diálogo que não apenas compartilhar conteúdos, mas também respeitar tempos, ritmos e formas de transmissão, assim promovendo aprendizagem entre saberes tradicionais e saberes formais, resultam políticas educacionais mais inclusivas, éticas e transformadoras.

Nesse contexto, Ailton Krenak é um dos líderes indígenas que lutam para mudar esse cenário. Nos últimos anos, ele também tem atuado no campo literário. As obras de Krenak (2019; 2020; 2022) são um legado para a humanidade, haja vista toda sua história e a influência que passou a exercer na sociedade.

Para o autor, os povos originários possuem vivências preciosas, capazes de oferecer soluções diante de uma das questões mais urgentes de nosso tempo, como as mudanças climáticas. Ao enfatizar a vida em comunhão com o ambiente, um corpo que participa de uma dança cósmica e a Terra como organismo vivo, ele aponta para uma cosmovisão que desafia perspectivas antropocêntricas e convoca a uma participação coletiva na gestão dos recursos naturais. Essa visão torna inspiradora aos novos pesquisadores o reconhecimento da riqueza das culturas distintas e abordagem com sensibilidade sobre a preservação dos ecossistemas, os direitos humanos e a diversidade cultural, promovendo narrativas mais éticas, inclusivas e inseridas nos dilemas contemporâneos.

Considerações finais

A pesquisa em andamento, tem como foco a Educação Inclusiva em escolas indígenas da região nordeste de Santa Catarina. Predominantemente a pesquisa será realizada junto com a comunidade dos povos indígenas, pois as contribuições serão vivenciadas no contexto escolar com os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas.

O envolvimento direto com a comunidade indígena é um dos pilares fundamentais desta pesquisa, pois permite que os dados levantados sejam construídos em diálogo com aqueles que vivem diariamente os desafios da escola. Essa participação ativa fortalece o caráter ético e colaborativo da investigação e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e eficazes. Além disso, destaca-

ISBN: 978-85-54997-33-5

se que os docentes enfrentam obstáculos como falta de infraestrutura, formação específica e impactos ambientais que afetam diretamente a continuidade e qualidade do ensino.

Sendo assim, os autores indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Márcia Kambeba inspiram uma reconfiguração da educação a partir de uma visão de mundo que prioriza a coletividade, a relação harmoniosa com a natureza e o respeito aos saberes ancestrais. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o papel da escola indígena como espaço de resistência, afirmação identitária e construção de conhecimento. Assim, esta pesquisa pretende contribuir não apenas para a análise dos desafios existentes, mas também para a valorização das potencialidades que emergem das práticas educativas construídas junto aos povos indígenas.

Referências

Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.

Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: Um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular, 6*(1), 51–62.

Cogo, L. N. S. (2024). A educação escolar indígena em Santa Catarina, em uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. *Reflexão e Ação, 32*(2), 325–349. https://doi.org/10.17058/rea.v32i2.19675

Kambeba, M. W. (2000). *Saberes da floresta*. Jandaíra.

Kambeba, M. W. (2018). *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade* (2ª ed.). Pólen.

Krenak, A. (2019). *O amanhã não está à venda*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.

Munduruku, D. (2000). *O banquete dos deuses*. Angra.

Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. Paulinas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE QUÍMICA: EXPERIÊNCIA EM FEIRA DE CIÊNCIAS SOBRE HOMO-LESBO-TRANSFOBIA

Thiago Pereira da Silva – UNIVASF – profthiagopereira.silva@gmail.com
Francisco Ferreira Dantas Filho- UEPB- dantasquimica@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no desenvolvimento de uma feira de ciências voltada à Educação em Direitos Humanos para o ensino de Ciências/Química, com ênfase no projeto de ensino Homo-Lesbo-Transfobia, realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Raimundo Nonato-PI. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência. A sala temática intitulada “Homo-Lesbo-Transfobia: um enfrentamento necessário”, foi organizada em 10 estandes que contemplaram div.4Eersas atividades, tais como: dinâmicas sobre frases homofóbicas a serem eliminadas do cotidiano; produção de um jornal abordando casos de violência; elaboração de um dossiê sobre mortes e agressões contra a comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil (2021-2022); cartazes motivacionais contra a homo-lesbo-transfobia; explicações sobre identidade de gênero, sexo biológico, orientação afetiva-sexual e expressão de gênero; conceitos sobre transgênero, homem trans, mulher trans e travesti; maquetes sobre hormônios do corpo humano com enfoque químico e biológico; exposição sobre a história e o significado da bandeira LGBTQIAPN+; apresentação de direitos, conquistas e legislações relacionadas ao combate da discriminação; além de uma dinâmica de perguntas e respostas para avaliar o aprendizado dos participantes. Observou-se o engajamento ativo dos estudantes na elaboração dos materiais e na execução das atividades. O projeto contribuiu para promover reflexões sobre a temática, abrindo espaços de diálogo que favoreceram a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, crítico e participativo. Ademais, possibilitou o fortalecimento de valores como respeito, igualdade e dignidade humana, envolvendo estudantes, professores e comunidade escolar em prol da construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação em Direitos Humanos; Ensino de Ciências; Projeto de ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Segundo Candau e Sacavino (2013), a discussão sobre Direitos Humanos constitui um dos elementos centrais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, tanto em âmbito internacional quanto local, seja ao tratar de questões globais ou do cotidiano, os Direitos Humanos se fazem presentes em nossas preocupações, projetos e ideais de vida. Em diversos momentos, ainda que sejam “afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva” (p. 59).

Do ponto de vista pedagógico, a Educação em Direitos Humanos defende a utilização de diversas metodologias que promovam a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos curriculares. A proposta é romper com a concepção tradicional de currículo, integrando temas geradores que estimulem a reflexão crítica e a transformação das práticas educativas. O objetivo é colaborar com a mudança de atitudes, comportamentos e dinâmicas institucionais, promovendo uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática (Candau *et al.*,2016). Nesse contexto, espera-se que a Educação em Direitos Humanos (EDH) possa buscar:

> transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianos dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas. [...] O enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas (Candau, 2007, p. 405).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EDH é inserida como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT), e as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais documentos normativos da Educação Básica sinalizam para a necessidade de que os TCT sejam trabalhados em articulação com os conteúdos científicos e áreas de conhecimentos específicas, de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Brasil, 2013; Brasil, 2019).

Partindo dessa discussão, este trabalho de pesquisa buscou relatar as experiências vivenciadas no desenvolvimento de uma feira de ciências voltada à

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educação em Direitos Humanos para o ensino de Ciências/Química, com ênfase no projeto de ensino Homo-Lesbo-Transfobia, realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Raimundo Nonato-PI. Dessa forma, buscou-se respostas para a seguinte questão norteadora em estudo: De que modo o desenvolvimento de uma feira de ciências voltada à Educação em Direitos Humanos para o ensino de Ciências/Química contribui para a conscientização e a promoção da inclusão escolar, a partir do projeto Homo-Lesbo-Transfobia, junto a estudantes do 3º ano do Ensino Médio?

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, apresentado na forma de relato de experiência. A pesquisa qualitativa privilegia a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, concentrando-se mais nos processos do que nos produtos, além de registrar a perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Quanto à análise do projeto aplicado no ambiente escolar e selecionado para este estudo, optou-se por descrevê-lo por meio do Relato de Experiência (RE), com o objetivo de compartilhar as vivências práticas e examiná-los de modo crítico e reflexivo. O RE se apresenta como uma narrativa científica que surge das experiências vividas, onde se articula subjetividade, historicidade e aspectos sociais (Daltro & Faria, 2019).

Resultados e Discussão

A organização da Feira de Ciências contou com uma programação na parte da manhã com palestras, apresentação de peças, músicas e dança. Essas atividades dialogaram diretamente com os princípios da Educação em Direitos Humanos. Na parte da tarde, ocorreram as apresentações das 7 salas temáticas trazendo os temas da Educação em Direitos Humanos articulados às diversas disciplinas do currículo. Os projetos foram: a) 1º ano A: Racismo; b) 1º ano B: Preconceitos e a Química; c) 1º ano C: Água como Direito Humano; d) 2º ano A: Alimentação como Direito Humano; e) 2º

ISBN: 978-85-54997-33-5

ano B: Saberes Tradicionais; f) 3º ano A: Igualdade de Gênero; g) 3º ano B: Homo-lesbo-transfobia.

Nesse contexto, iremos relatar o projeto do 3º ano B, que tratou sobre o tema "Homo-Lesbo-Transfobia: um enfrentamento necessário". A sala temática do projeto, foi dividida em 10 stands. Inicialmente, havia um estudante que dava as boas-vindas aos convidados, apresentando, de forma geral, os stands do projeto.

O primeiro stand trazia uma exposição com a dinâmica: "Frases homofóbicas que devemos retirá-las do nosso cotidiano", onde as pessoas eram convidadas a ler e refletir sobre as frases que estavam em retângulos de papel cartão, pendurados em barbantes no teto da sala, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1. Stand 1: Dinâmica: Frases homofóbicas que devemos retirá-las do nosso cotidiano.



Fonte**:** Dados da pesquisa, 2024

A partir de cada frase, os alunos deveriam promover um diálogo com a comunidade escolar, identificando concepções e introduzindo novas compreensões sobre o tema. Frases do tipo: "Quando você virou gay?", "Não tenho nada contra gays, tenho amigos que são", "Você não precisa ficar se beijando na frente dos outros, tem criança aqui!", "Quem é o homem da relação?", "Você é lésbica? e entre outras, foram dialogadas com o público, com foco na conscientização contra o preconceito. Em seguida, no stand 2, os estudantes promoveram o jornal Edith Nobre, trazendo casos de

ISBN: 978-85-54997-33-5

homofobia, transfobia, lesbofobia para promover discussão e luta no combate contra essas práticas, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2. Stand 2: Jornal Edith Nobre e os casos de Homo-Lesbo-Transfobia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Nesse stand, percebe-se uma preocupação dos estudantes em trazer notícias dos jornais que tratam sobre a homo-lesbo-transfobia. Logo, buscaram promover reflexões, discutindo que essa forma de discriminação se apresenta como uma violação dos Direitos Humanos, que pode se manifestar de diversas formas, e que a luta contra a homo-lesbo-transfobia exige um esforço coletivo em busca de desconstruir preconceitos, para se garantir que todos os sujeitos possam viver com dignidade e respeito.

Em seguida, no stand 3, os estudantes apresentaram frases de motivação em cartazes em favor da luta contra a homo-lesbo-transfobia, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3. Stand 3: Frases motivacionais em cartazes, em favor da luta contra a homo-lesbo-transfobia.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

ISBN: 978-85-54997-33-5

Percebe-se no stand 3 um cuidado dos estudantes em promover um momento de reflexão a partir de frases motivacionais em favor da luta contra a homo-lesbo-transfobia. Frases do tipo “Amor entre pessoas do mesmo sexo não é e nunca será um problema.” “O problema é o seu preconceito”, entre outras, se apresentaram como um momento de celebração e convite à comunidade escolar, no comprometimento em lutar no combate a qualquer tipo de preconceito que viole os direitos das pessoas LGBTQIAPN+.

Em seguida, os estudantes do stand 4 trouxeram conceitos importantes da Biologia, que ajudaram na compreensão sobre as diferenças entre identidade de gênero, sexo biológico, orientação afetiva e sexual e expressão de gênero. Outro grupo apresentou no stand 5 conceitos sobre transgênero, homem trans, mulher trans e travesti, dando destaque para a pintora dinamarquesa Lili Elbe (1882 - 1931), nascida como Einar Wegener, que foi a primeira transexual a submeter-se a uma cirurgia de redesignação sexual. A Figura 4 apresenta os stands produzidos pelos estudantes.

Figura 4. Stand 4 e 5: Diferença entre identidade de gênero, sexo biológico, orientação afetiva e sexual e expressão de gênero. Conceitos sobre transgênero, homem trans, mulher trans e travesti.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

No stand 6, os estudantes trouxeram conceitos químicos a partir de uma maquete com os principais hormônios do corpo humano contendo a representação de suas estruturas. A Figura 5 apresenta a maquete produzida pelos estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 5. Stand 6: Maquete sobre o tema Hormônios do corpo humano.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Percebe-se que os alunos construíram uma maquete, reresentando a fórmula estrutural dos hormônios produzidos por corpos biologicamente masculinos e femininos (testosterona e progesterona), utilizando palitos, bolinhas de isopor e massa de modelar, além de apresentarem as estruturas através de conhecimentos químicos estudados em Química Orgânica. Deram destaque a duas substâncias amplamente conhecidas como hormônios sexuais: a progesterona, frequentemente associada às funções reprodutivas femininas, e a testosterona, relacionada às características sexuais masculinas. Além disso, discutiram que a sexualidade de uma pessoa é algo complexo, sendo influenciada por uma série de fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Enfatizando que, embora os hormônios passem a desempenhar um papel importante no desenvolvimento sexual e na libido, eles estão longe de ser o único determinante.

Em seguida, nos stands 7 e 8, os estudantes apresentaram a bandeira que representa a comunidade LGBTQIAPN+ trazendo o seu histórico e as conquistas, além de dar ênfase às leis que envolvem o combate contra a homo-lesbo-transfobia, como pode ser observado nas Figuras 6 e 7.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Figura 6. Stand 7: Histórico e significado da bandeira da comunidade LGBTQIAPN+



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Figura 7. Stand 8: Direitos e conquistas das pessoas LGBTQIAPN+ e as leis que envolvem o combate contra a homo-lesbo-transfobia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Por fim, os estudantes apresentam no stand 10 uma dinâmica de perguntas e respostas, com o objetivo de identificar o que os participantes aprenderam com o projeto. As questões traziam os conceitos que foram trabalhados dentro dos stands. No final das discussões, eles davam brindes (pirulitos) para quem acertasse a resposta.

Acredita-se que, por meio das ações desenvolvidas neste projeto, o papel de educar em Direitos Humanos vai ao encontro das perspectivas descritas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), ao enfatizar que essa prática tem como objetivo promover uma educação capaz de gerar mudança e transformação social, fundamentada em princípios como: a) promover a dignidade humana; b) lutar pela igualdade de direitos; c) buscar reconhecer e valorizar as diferenças e as diversidades; c) respeitar a laicidade do estado; d) olhar para o contexto educacional visando exercer democracia; e) pensar no trabalho com a transversalidade, olhando para as vivências e todos os atores sociais da escola; f) promover a sustentabilidade socioemocional.

Considerações finais

A análise do projeto evidencia a participação ativa dos estudantes, demonstrada pelo comprometimento na produção dos materiais e na execução das atividades propostas. Observa-se que a iniciativa buscou não apenas sensibilizar os alunos

ISBN: 978-85-54997-33-5

diretamente envolvidos, mas também alcançar toda a comunidade escolar, fomentando momentos de diálogo e reflexão sobre a temática em uma perspectiva interdisciplinar e transversal, com ênfase no ensino de Ciências/Química.

Pode-se afirmar que a iniciativa buscou fomentar um ambiente mais inclusivo, reflexivo e colaborativo, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação de valores essenciais como o respeito, a equidade e a dignidade humana. O projeto incentivou o envolvimento ativo de alunos, professores e demais membros da escola, com a finalidade de fortalecer a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Referências

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brasil. (2012). *Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. Secretaria da Educação Básica.

Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2019). *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Propostas de prática de implementação*. MEC.

Candau, V. M., & Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação, 36*(1), 59–66.

Candau, V. M., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M. C., Sacavino, S., & Amorin, V. (2016). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. Cortez Editora.

Candau, V. M. (2007). Educação em direitos humanos: Desafios atuais. In *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399–412). Editora Universitária.

Daltro, M. R., & Faria, A. A. de. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 19*(1), 223–237.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO MUSEAL: CULTURA ACESSÍVEL

Thalissa Leal Oliveira – UEPG – 23003787@uepg.br
Cecília Jablanski Kloster – UEPG - 23001087@uepg.br
Adriana Rodrigues Suarez – UEPG - arsuarez@uepg.br

Resumo

Este relato de experiência pedagógica descreve a aplicação de uma aula sobre inclusão museal no 1º ano do Ensino Médio, com as acadêmicas do PIBID, núcleo de Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o propósito de abordar a equidade na formação docente. A aula teve como objetivo principal sensibilizar os estudantes para o papel dos museus como espaços de democratização da cultura, explorando a multissensorialidade e a representatividade como ferramentas de inclusão para além do acesso físico. A metodologia consistiu em uma exposição dialogada que apresentou exemplos de exposições inclusivas no Brasil, seguida de uma atividade prática onde os alunos desenvolveram projetos de arte acessível. Os resultados demonstraram que os alunos consideraram as necessidades de públicos diversos, como pessoas com deficiência visual e auditiva, e principalmente social. Conclui-se que a experiência reafirma a relevância de uma prática pedagógica que promove a equidade, servindo como um modelo para a futura atuação docente na construção de uma sociedade culturalmente mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão museal; Educação em Artes; Acessibilidade cultural; Multissensorialidade

Introdução

A inclusão constitui-se como um dos pilares das discussões educacionais contemporâneas e, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), configurando-se como temática recorrente nas práticas pedagógicas, dada sua relevância para a formação inicial de professores comprometidos com a equidade, sempre sendo reiterado em reuniões e incentivado nas práticas. Contudo, embora o debate sobre inclusão escolar já tenha avançado significativamente, ainda é necessário

ISBN: 978-85-54997-33-5

ampliar a reflexão para além dos muros da escola, considerando também os espaços culturais e museológicos como territórios educativos e democráticos.

Nesse sentido, emerge a problemática de que, apesar dos avanços em políticas públicas e das iniciativas voltadas à acessibilidade, muitos museus permanecem distantes de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, o que limita a participação de pessoas com deficiência, idosos, neurodivergentes e outros grupos sociais historicamente excluídos da fruição artística e cultural. Trabalhar esse tema na educação básica torna-se, portanto, fundamental para desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre o papel dos museus na sociedade contemporânea e sobre a importância da acessibilidade cultural como direito humano, além de possibilitar que os alunos tenham conhecimento de práticas inclusivas no âmbito artístico.

Do ponto de vista teórico, a discussão se apoia em diferentes autores. Para Barbosa (2010), a educação em artes deve ultrapassar a mera apreciação estética, assumindo um papel social transformador, capaz de desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico. Assim, Canclini (2008), ao tratar da democratização do acesso cultural, ressalta a necessidade de repensar as instituições artísticas diante das desigualdades sociais. Já Martins (2008) contribui ao destacar como os recursos de acessibilidade em museus não apenas permitem a participação de públicos com deficiência, mas também ampliam a experiência estética para todos, por meio da multissensorialidade. Complementarmente, a Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017) reforça a centralidade da inclusão como princípio orientador das práticas educativas em instituições culturais.

Diante desse contexto, o presente relato tem como objetivo principal apresentar e analisar a experiência pedagógica desenvolvida no Colégio Estadual Polivalente, na cidade de Ponta Grossa, com a turma do 1º ano do Ensino Médio, no componente curricular de Artes, no dia 10 de setembro de 2025. A atividade, realizada no âmbito do PIBID, abordou a inclusão museal, como eixo de reflexão e prática, por meio da análise de exposições acessíveis realizadas em instituições brasileiras e da proposição criativa de projetos de arte inclusiva pelos estudantes. A proposta buscou articular teoria e prática, contribuindo para a formação de jovens mais conscientes do direito universal ao

ISBN: 978-85-54997-33-5

acesso cultural e para a própria formação docente dos acadêmicos envolvidos no projeto.

Metodologia

A experiência pedagógica foi realizada no Colégio Estadual Polivalente, em 10 de setembro de 2025, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Artes, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A aula, com duração de 50 minutos, abordou a temática da inclusão museal e foi organizada em três etapas: introdução, exposição dialogada e atividade prática em grupo.

Na introdução, propuséssemos perguntas problematizadoras acerca da acessibilidade em museus, a fim de instigar a reflexão crítica dos alunos. Essa estratégia dialoga com Barbosa (2010), que entende a educação em arte como processo de mediação cultural e construção coletiva de significados.

Na segunda etapa, realizamos uma exposição dialogada, com apresentação de exemplos de práticas inclusivas em instituições brasileiras: *Sentir para Ver* (Itaú Cultural), *Diálogo no Escuro* (Unibes Cultural), *MAR em LIBRAS* (Museu de Arte do Rio) e *MON Para Todos* (Museu Oscar Niemeyer). O objetivo foi demonstrar diferentes recursos de acessibilidade e experiências multissensoriais, em consonância com Martins (2008), que ressalta a relevância da inclusão museal como possibilidade de ampliar a fruição estética para todos os públicos.

Por fim, os estudantes foram organizados em grupos para elaborar projetos de arte inclusiva, contemplando um tema, público-alvo e recursos de acessibilidade, trazendo alguns exemplos de planejamento de obras de arte ou instalações. Essa etapa buscou aproximar teoria e prática, estimulando a criatividade e a participação colaborativa dos alunos. Tal proposta, se articula com Canclini (2008), ao compreender a participação cultural como direito coletivo, e com a Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017), que estabelece a inclusão como eixo das práticas educativas em museus.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, a metodologia adotada integrou momentos de reflexão, análise de casos e prática criativa, permitindo aos alunos desenvolver uma compreensão crítica sobre a acessibilidade cultural e o papel dos museus como espaços de democratização da arte.

Resultados e Discussão

A aplicação da aula no 1º ano do Ensino Médio revelou um quadro de participação significativo, ainda que com algumas particularidades. No início, durante as perguntas problematizadoras, observamos certa timidez da turma em expor opiniões. Entretanto, ao longo da exposição dialogada, os alunos demonstraram interesse na parte expositiva da aula, assistindo os vídeos de exemplo e escutando as explicações. A metodologia empregada mostrou-se eficiente em despertar a atenção ao propor uma relação direta entre os conceitos de acessibilidade e práticas concretas, favorecendo o aprendizado significativo.

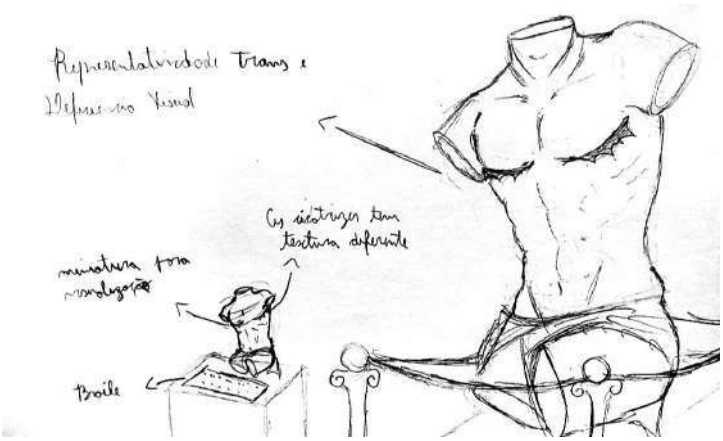
Na atividade prática em grupos, a participação foi intensa e colaborativa. Os alunos desenvolveram propostas criativas de projetos de arte inclusiva, contemplando públicos diversos, como pessoas com deficiência visual e auditiva, além de preocupações de ordem social mais ampla, como questões de gênero, indicando que os estudantes ampliaram a compreensão da inclusão para além da perspectiva exclusivamente física, pensando também em representatividade e identificação. Esse resultado está em consonância com Martins (2008), que argumenta que os recursos de acessibilidade não se limitam a suprir carências, mas criam novas formas de experiência estética para todos os públicos. No momento da atividade, os estudantes tiravam dúvidas sobre alguns recursos de acessibilidade, como legendas em vídeos expostos em galerias, ou compartilhavam suas ideias, como quadros táteis (Figura 1) e esculturas de representatividade de gênero (Figura 2).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Inclusão de pessoas com deficiência visual.



Figura 2: Representatividade de pessoas transgênero e inclusão de pessoas com deficiência visual



No geral, os resultados apontam que a proposta contribuiu para fortalecer a consciência dos estudantes sobre o papel dos museus como espaços de democratização da cultura. A atividade prática confirmou a pertinência do aprendizado por meio da criação, que, segundo Barbosa (2010), é parte essencial da tríade ensino da arte (fazer artístico, leitura da imagem e contextualização). Além disso, a experiência dialoga com a perspectiva de Canclini (2008), ao entender a participação cultural como direito coletivo, e com a Política Nacional de Educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

Museal (IBRAM, 2017), que coloca a inclusão como princípio norteador das ações educativas em museus. Com isso, a vivência reafirma a importância de metodologias que combinem reflexão crítica e prática criativa, permitindo que a escola se aproxime de debates contemporâneos sobre acessibilidade cultural. Apesar da timidez inicial, os resultados demonstraram a potência transformadora da inclusão museal como conteúdo pedagógico, contribuindo tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para a própria formação docente dos bolsistas envolvidos no PIBID.

Considerações finais

A experiência possibilitou aos estudantes refletirem sobre a inclusão museal e a importância da acessibilidade, representatividade e identificação cultural. A atividade prática estimulou a criatividade, o trabalho em grupo e a ampliação do conceito de inclusão para além do acesso físico; os resultados mostraram maior engajamento dos alunos durante a parte de criação. Entre os pontos positivos, destacam-se o interesse despertado pelos exemplos de exposições e a participação ativa na etapa prática. Contudo a maior dificuldade, evidenciou-se apenas na timidez inicial dos alunos na discussão coletiva.

Referências

Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Canclini, N. G. (2015). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade* (4ª ed.). EDUSP.

Itaú Cultural. (2015–2019). *Sentir para ver*.

Martins, P. I. S. R. (2008). *A inclusão pela arte: Museus e públicos com deficiência visual* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).

MASP. (2018). *Histórias Afro-Atlânticas: Catálogo de exposição*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Museu de Arte do Rio. (n.d.). *Conheça o MAR em LIBRAS*. https://museudeartedorio.org.br/programacao/conheca-o-mar-em-libras/

Museu Oscar Niemeyer. (n.d.). *MON para todos*. https://www.museuoscarniemeyer.org.br/educativo/programas/monparatodos

Santander Cultural. (2017). *Queermuseu: Cartografias da diferença na arte brasileira*.
UNIBES Cultural. (2015). *Diálogos no Escuro*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS FARÓIS MÓVEIS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Alentice Arceles da Silva – UNESPAR-
alenticeArceles@gmail.com
Noemi Nascimento Ansay- UNESPAR-
noemi.ansay@unespar.edu.br

Resumo

A inovação e a tecnologia são fundamentais na educação, oferecendo recursos que democratizam o aprendizado e atendem às necessidades de todos os estudantes, inclusive aqueles da Educação Especial. Desde a década de 1990, o Município de Curitiba implantou 32 Faróis do Saber, próximos às escolas municipais, com foco em inovação. A partir de 2023, iniciaram-se os Faróis Móveis, destinados à educação infantil, compostos por um conjunto de equipamentos, entre eles: microscópios, projetor, caixa de luz, tablet, notebook, lupa, binóculos, caleidoscópio, prancheta, trena, globo terrestre, impressora 3D e óculos de realidade virtual.Esta pesquisa teve como objetivo analisar a utilização dos materiais que compõem o Farol Móvel, disponibilizado pela Prefeitura de Curitiba, buscando identificar as possibilidades de uso junto ao público da educação especial: crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Para avaliar a acessibilidade dos 14 itens do Farol Móvel, foi construída uma matriz analítica baseada na metodologia de Desdobramento da Função Qualidade (QFD), desenvolvida no Japão por YojiAkao. A matriz relacionou os itens com tipos de deficiência — cegueira, surdez, deficiência motora, entre outras —, categorizando suas funcionalidades e possibilidades de uso. As análises foram realizadas pelas pesquisadoras e dois especialistas em tecnologia, considerando adaptação, funcionalidade e usabilidade. Os resultados indicam que estudantes cegos ou com baixa visão apresentam maiores limitações quanto ao uso dos equipamentos, sendo o *notebook* e o *tablet* os mais acessíveis por permitirem configurações adaptáveis. Estudantes com deficiência motora, superdotados e de altas habilidades podem enfrentar restrições em equipamentos que exigem manipulação manual. Já estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e surdos podem utilizar os materiais com mediação adequada, realizada por docentes, professores de atendimento especializado ou intérprete da Língua Brasileira de Sinais no caso de pessoas surdas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Recursos Tecnológicos. Faróis do Saber.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



Desde a década de 1990, políticas públicas preveem a inclusão de estudantes da educação especial no ensino comum, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas municipais reforça a garantia do desenvolvimento biopsicossocial de todas as crianças (Ribeiro et al.2021; Prefeitura de Curitiba, 2022).

O Município de Curitiba implementou os Faróis do Saber, bibliotecas e espaços tecnológicos próximos às escolas, e, mais recentemente, em 2023, lançou os Faróis Móveis, carrinhos com materiais tecnológicos como impressora 3D, óculos de realidade virtual, notebooks, microscópios, lupas e outros dispositivos digitais (Prefeitura de Curitiba, 2022). Esses recursos visam democratizar o acesso à tecnologia, promover aprendizagem inclusiva e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e criativas, especialmente na educação infantil (Moreira; Kamer, 2007).

Neste contexto, destaca-se a importância da integração entre tecnologia e abordagem pedagógica, considerando a mediação do professor e a adaptação de recursos digitais às necessidades específicas dos alunos (Carneiro; Passos, 2014; Brasil, 1996).

O estudo também se fundamenta na defectologia de Vygotsky, que enfatiza a superação das dificuldades de aprendizagem por meio de mediações educacionais e interações sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo integral da criança (Vygotsky, 2022). Apesar do potencial do Farol Móvel, observa-se lacunas quanto às adequações de acessibilidade para estudantes do público da educação especial evidenciando a necessidade de explorar possibilidades de uso adaptadas e inclusivas. Assim, este estudo busca analisar a utilização dos materiais que compõem o Farol Móvel, disponibilizados pela Prefeitura de Curitiba, buscando as possibilidades de utilização para crianças do público da educação especial: crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Metodologia

A pesquisa foi realizada no contexto do projeto Faróis Móveis, implementado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, que visa promover a inclusão na educação infantil por meio de tecnologias educacionais móveis, transportáveis entre salas de aula para

ISBN: 978-85-54997-33-5

atender às diversas necessidades dos alunos (Prefeitura de Curitiba, 2022). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem metodológica voltada à compreensão dos fenômenos sociais em seus contextos naturais, enfatizando a subjetividade e a complexidade das interações humanas (Gil, 2008).

A coleta de dados foi realizada em cinco etapas. Primeiramente, foram identificados e descritos os itens dos Faróis Móveis, incluindo microscópios, projetores, tablets, lupas, impressora 3D, óculos de realidade virtual, globo terrestre e outros dispositivos, com atenção às suas funcionalidades educacionais. Em seguida, os dados foram organizados, codificados e categorizados, preparando-se a construção da matriz analítica. A matriz foi elaborada com base na metodologia de Desdobramento da Função Qualidade (DFQ ou QFD), criada por YojiAkao na década de 1960, adaptada para avaliar acessibilidade e usabilidade dos materiais educativos (Akao, 1990). Após uma visita técnica às unidades escolares, a matriz foi preenchida pelas pesquisadoras e dois especialistas em tecnologia. E por fim os itens foram analisados quanto à adequação, funcionalidade e usabilidade para diferentes tipos de condições, incluindo cegueira/baixa visão, surdez, deficiência motora, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A análise qualitativa da matriz permitiu identificar padrões e relacionar os itens dos Faróis Móveis às necessidades específicas dos alunos, foram realizadas pelas pesquisadoras e dois especialistas em tecnologia, considerando adaptação, funcionalidade e usabilidade. Notebooks e tablets favoreceram alfabetização, comunicação alternativa e aprendizagem em Libras; microscópios e impressoras 3D estimularam criatividade e raciocínio lógico; óculos de realidade virtual ofereceram experiências imersivas para alunos com TEA e superdotação/altas habilidades; e recursos sensoriais, como mesa de luz e lanternas, proporcionaram estímulos táteis, visuais e auditivos. O retroprojetor facilitou a visualização de conteúdos para surdos e estudantes com deficiência intelectual. Esse procedimento estruturado garante a reprodutibilidade do estudo, permitindo futuras análises sobre a aplicação de tecnologias móveis inclusivas na educação infantil.

Quadro 1: Matriz de pontuação para o Público da Educação Especial

ISBN: 978-85-54997-33-5

Matriz de pontuação para o Público da Educação Especial - Expert		Microscópio Grande	Projetor	Caixa de Luz	Tablet	Notebook	Microscópio Pocti	Lupa	Binóculos	Caleidoscópio	Prancheta	Treina	Globo Terrestre	Impressora 3D	Óculos de realidade virtual
EXPERT	Deficiência Visual														
	Transtorno do Espectro Autista														
	Deficiência auditiva baixa audição														
	Deficiência Motora														
	Deficiência intelectual														
	Altas habilidades e Superdotação														
Soma das pontuações, a partir do preenchimento da matriz individual															

Item Indisponível no Farol Móvel	**X**
Sem aplicação	**0**
Pouco aplicável	**1**
Aplicável	**3**
Muito aplicável	**5**

Resultados e Discussão

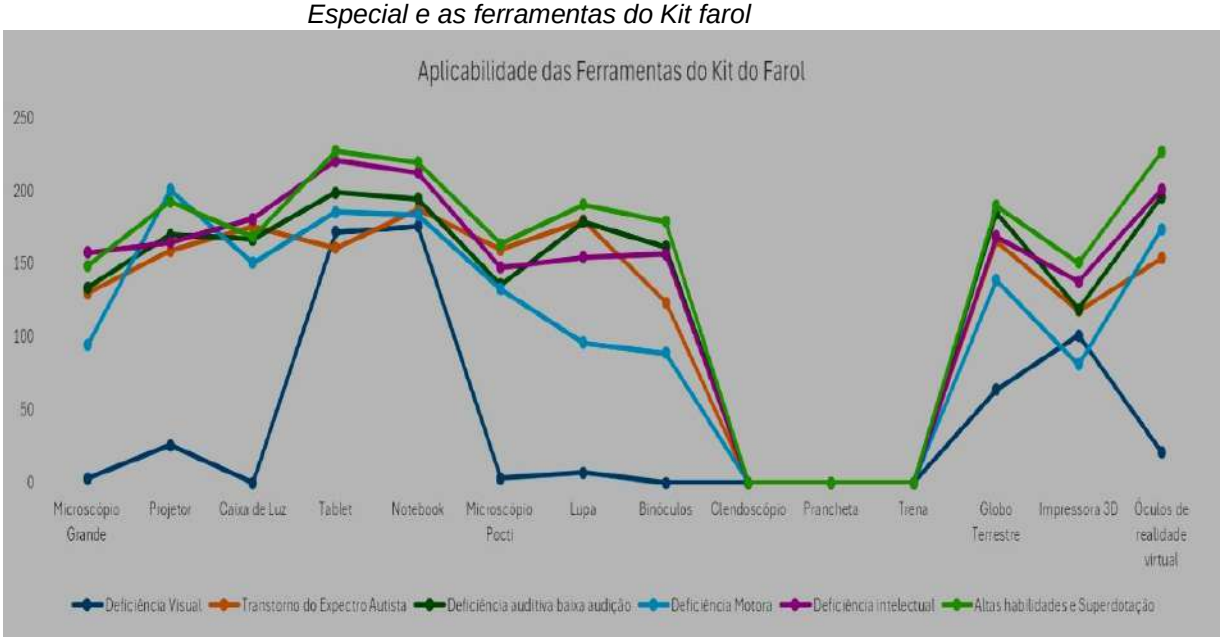
Em seguida foram realizadas as somas de cada item, por cada grupo do público da educação especial e os dados foram somados por células, resultando nos Gráficos 1 e 2, que serão analisados na sequência do trabalho.

Usando a ferramenta do QFD, verificou-se a APLICABILIDADE, como o resultado da análise dos itens acessibilidade, característica do equipamento, usabilidade e utilização para componentes curriculares.

A leitura adequada desses gráficos deve focar na proximidade ou dispersão dos pontos. Por exemplo, no gráfico do grupo de público da educação especial, observa-se que, para algumas condições, os pontos estão mais espalhados, o que indica que nem todas as ferramentas são igualmente eficazes para esse grupo. Por outro lado, quando os pontos estão mais concentrados no centro do gráfico, conclui-se que, para determinadas condições, todas as ferramentas são aplicáveis.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1 - *Comparativo da aplicabilidade de acordo com o grupo do público da Educação Especial e as ferramentas do Kit farol*

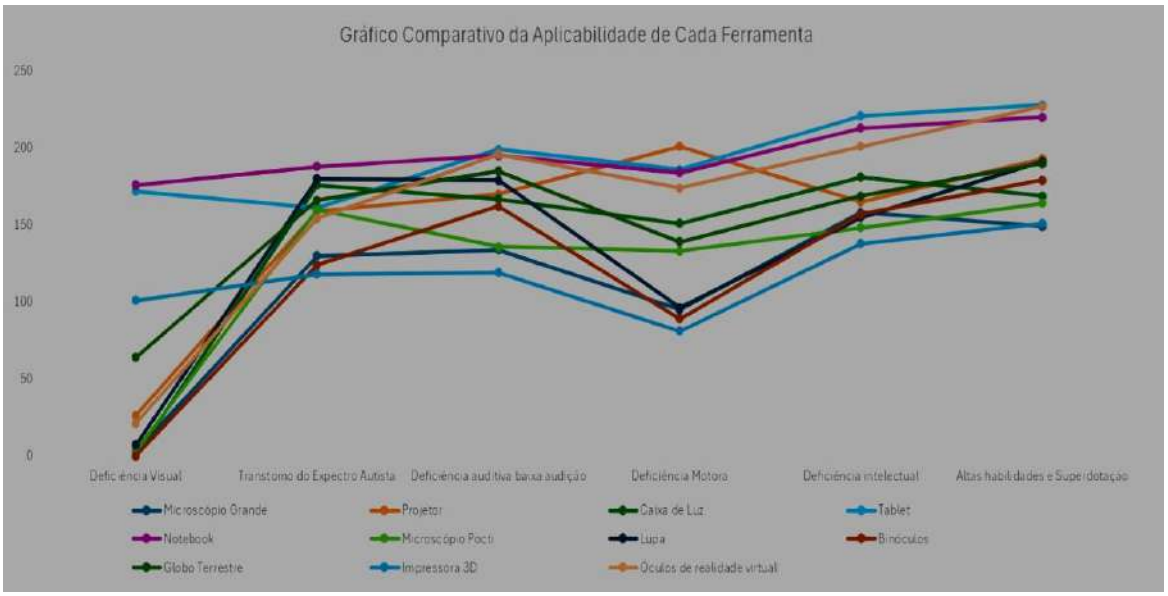


Fonte**:** Autora, 2024.

No gráfico a seguir, o eixo vertical representa a quantidade de pontuações enquanto o eixo horizontal apresenta as ferramentas. Observa-se que o *tablet* e o *notebook* estão próximos, indicando que são úteis para todos os tipos de deficiência. Em contraste, ferramentas como microscópio, lupa e binóculos estão mais espalhadas no gráfico, sugerindo que essas ferramentas não são aplicáveis a todas as deficiências, tendo uma utilidade mais restrita.

Figura 2 - Aplicabilidade das ferramentas do kit do Farol de acordo com o grupo do Público da educação especial

ISBN: 978-85-54997-33-5



Fonte: A autora, 2024.

De acordo com a Figura 1 observa-se que o grupo do público da educação especial com menores possibilidades de aplicabilidade, é o dos estudantes cegos/ baixa visão, sendo que os materiais ou ferramentas com maior potencial de uso seriam o *notebook e tablet*, por possuírem configurações e aplicativos que podem ser instalados para permitir a acessibilidade, como o *Be MyEyes, Google BrailleBack, WhatsCine,* entre outros (Soares, 2020). Também é possível constatar que estudantes com deficiência motora poderão ter limitações para o uso de equipamentos que precisão de adaptadores para mão.

Já o grupo de estudantes com deficiência intelectual, o transtorno do espectro do autismo e surdos, podem utilizar amplamente todas as ferramentas, necessitando de mediação de acordo com a necessidade, e no caso do estudante surdo, que utiliza a Libras como primeira língua é importante a mediação do intérprete e tradutor da língua brasileira de sinais (Libras).

Para estudantes com altas habilidades/superdotação, os materiais podem ser utilizados amplamente para o enriquecimento curricular, nas mais diversas propostas de projetos individuais ou em grupo.

Já a Figura 2, que analisa a aplicabilidade das ferramentas do k*it* do Farol de acordo com o grupo do Público da educação especial, observa-se que o notebook e

ISBN: 978-85-54997-33-5

tabletsão os equipamentos com maior aplicabilidade do caso de todos os grupos que fazem parte do público da Educação Especial.

Quanto a impressora 3D também é um equipamento que pode ser amplamente utilizado, aqui o limite se refere aos aspectos técnicos para o uso, pode-se inferir que para alguns professores ou professoras a falta de formação para o uso do equipamento, pode limitar sua utilização.

No caso do projetor, microscópios, binóculos, óculos virtuais, lupa, caixa de luz e globo terrestre**,** observa-se uma menor aplicabilidade para pessoa cega, neste caso, será necessário áudio descrição para repassar as informações para o estudante. Outra limitação observada no caso da pessoa com deficiência motora é a de que os itens como binóculos e lupa, não possuem adaptadores para auxiliar no manuseio.

Os demais equipamentos podem ser utilizados, de acordo com a necessidade, projeto ou componente curricular trabalhado e de acordo com o grau de mediação que a criança necessite, no caso de estudantes com deficiência intelectual, surda ou com o transtorno do espectro do autismo.

A partir dos dados coletados, foi possível desenvolver estratégias para otimizar o uso das tecnologias assistivas, garantindo que desempenhassem um papel transformador na educação infantil inclusiva em Curitiba. O trabalho de integração entre especialistas e pesquisadores, aliado ao feedback das comunidades escolares, contribuiu para a construção de um modelo educacional mais inclusivo, adaptado às demandas contemporâneas e futuras.

Considerações finais

A análise dos Faróis Móveis demonstrou que os recursos tecnológicos podem tornar a educação infantil mais dinâmica, significativa e inclusiva, promovendo criatividade, curiosidade e equidade no aprendizado. A construção da matriz analítica, com a participação de especialistas em tecnologia, permitiu avaliar a acessibilidade, funcionalidade e adaptação curricular dos itens para diferentes grupos da Educação Especial, identificando *notebooks* e *tablets* como os recursos mais versáteis. Observou-se que a efetividade dessas ferramentas depende não apenas da disponibilidade de

ISBN: 978-85-54997-33-5

equipamentos, mas também da formação crítica e prática dos docentes, do planejamento pedagógico e do suporte técnico contínuo.

Referências

Akao, Y. (1990). *Quality function deployment: Integrating customer requirements into product design*. Cambridge, MA: Productivity Press.

Brasil. (1994). *Plano nacional da Educação Especial*. Brasília: MEC.

Carneiro, R. F., & Passos, C. L. B. (2014). A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: limites e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação, 8*(2), 101–119.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). São Paulo: Atlas.

Moreira, A. F. B., & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade, 28*(100), 1037–1057.

Prefeitura de Curitiba. (2022). *Farol Móvel permite a criação de cenários de investigação e descobertas*. https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/farol-movel-permite-a-criacao-de-cenarios-de-investigacao-e-descobertas/63305

Prefeitura de Curitiba. (2024). *Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional*. https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790

Ribeiro, L. H. A., Malpass, A. C. G., & Rosa, R. (2021). Educação inclusiva: análise do uso da tecnologia assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de Uberaba (MG). *Cadernos CIMEAC, 11*(2), 226–249.

Soares, I. D. F. (2020). *Lista de aplicativos sobre acessibilidade, inclusão e recursos assistivos*. Universidade Federal de Viçosa, Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas. https://www.upi.ufv.br/wp-content/uploads/2020/06/Lista-de-Aplicativos-.pdf

Vygotsky, L. S. (2022). *Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia* (Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A LEI N° 14.819 NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Juliana Silva Rodrigues dos Santos – UNESPAR – julianasrs1@gmail.com.
José Antonio Lopes – UNESPAR- jozeantonio454@gmail.com
Sandra Garcia Neves – UNESPAR – sandra.neves@unespar.edu.br

Resumo

Neste resumo apresentamos contribuições da área de Pedagogia para a efetivação da Lei n.º 14.819/24 que Institui a Política de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Essa lei visa a promoção da Saúde Mental de crianças e jovens da Educação Básica público-alvo da Educação Especial. O "*Projeto Cuidado! Aqui fazemos Arte! - Projeto de Promoção à Saúde Mental nas comunidades escolares*" é desenvolvido por uma equipe interdisciplinar atuantes em campo desde novembro de 2024 e com previsão de término em outubro de 2025 na Escola Municipal Cecília Meireles – EM EF, localizada no Município de Corumbataí do Sul-Pr. Neste artigo apresentamos revisão bibliográfica sobre Educação Especial, análise de dados sobre o Município onde o projeto é realizado e excertos da Lei n.º 14.819/24. No âmbito do projeto desenvolvemos atividades lúdico-pedagógicas que visam a prática de cuidado e de atenção à Saúde Mental. Também realizamos oficinas em grupos ou em sala de aula e atendimentos individuais de caráter emergencial que promovem experiências de acolhimento, pertencimento social e diálogo em um ambiente seguro, sobre os possíveis vetores que causem impactos na Saúde Mental dos estudantes. A partir das oficinas promovem melhora no desenvolvimento físico, sócio afetivo, e emocional, o que contribui diretamente na melhora da Saúde Mental e na resposta de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Escola Básica, Pedagogia; Saúde Mental.

Introdução

A Educação Especial, pensada na perspectiva inclusiva, tem como objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso e condições reais de aprendizagem

ISBN: 978-85-54997-33-5

com respeito às suas singularidades. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial, pois oferece apoio pedagógico, recursos e estratégias que contribuem com a superação de barreiras de acesso ao aprendizado no dia a dia escolar. Esse atendimento, no entanto, não acontece de forma isolada: se fortalece quando está articulado ao trabalho de equipes multidisciplinares, que unem diferentes áreas do conhecimento e abarca as atividades com os estudantes em suas totalidades. É justamente nessa dimensão que a Saúde Mental entra em cena, já que o bem-estar emocional influencia diretamente no aprendizado e na permanência do estudante no ambiente escolar.

Fundamentamos nossa pesquisa na abordagem da Teoria Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela cultura. Segundo essa perspectiva, os processos cognitivos não surgem isoladamente, mas se constroem a partir das experiências vividas em contextos sociais, nas trocas com outros sujeitos e no contato com os instrumentos culturais disponíveis. Dessa forma, a aprendizagem é entendida como processo mediado em que a função do educador é promover condições para que o estudante avance além do que conseguiria por si só, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional. Assim, discutirmos a relação entre AEE, equipe multidisciplinar, Educação Especial e Saúde Mental é fundamental para compreendermos como a escola pode se consolidar como espaço de aprendizagem, acolhimento e promoção do desenvolvimento humano em sua totalidade.

Metodologia

Com o objetivo de contribuir com as novas pesquisas a partir dos conhecimentos sobre Saúde Mental no ambiente escolar. Partimos de pesquisa bibliográfica (Severino, 2013) para discussão dos fundamentos que se entrelaçam em análises sustentadas na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1999) e da pesquisa-ação (Thiollent, 2005) com análise qualitativa descritiva do projeto em andamento. Nessa análise evidenciamos a função do pedagogo como articulador dessas ações,

ISBN: 978-85-54997-33-5

entendendo de que forma sua atuação contribui, não apenas para o processo de inclusão escolar, mas também, para a promoção da Saúde Mental como parte integrante da formação e do desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, articulamos teoria e prática com intuito de compreendermos como tais princípios orientam a atuação pedagógica no AEE e nas equipes interdisciplinares, ampliando o olhar sobre a relação entre inclusão e Saúde Mental no contexto escolar.

Resultados e Discussão

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 defende a educação como direito social de todos, de responsabilidade do Estado e da família, o desenvolvimento na forma integral de igualdade e de justiça de crianças e adolescentes. Nesse mesmo viés, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90 (Brasil, 1990) que respalda e assegura os direitos e deveres com vistas à proteção integral[8], em seu artigo 53° assegura que "a Criança e o Adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]" (Brasil, 1990). Já a Lei n.° 9.394/96, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), conceitua a educação como processo formativo que objetiva a formação social plena de seus estudantes a partir da "igualdade de acesso e permanência na escola".

Pessoas público-alvo da Educação Especial também são asseguradas pelos direitos que mencionamos, e devido a isso, julgamos necessário compreender quais são as pessoas que compõem esse grupo. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - Brasil, 2008) e o Decreto Federal n.º 7.611/2011, tal público inclui estudantes com, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Instituto Rodrigo Mendes, 2024). O Instituto Rodrigo Mendes (2024), por meio do Panorama da Educação Básica-apresenta dados coletados sobre o número de crianças matriculadas na rede básica de ensino na modalidade de Educação Especial em nível nacional. Segundo os dados apresentados,

[8]Para efeitos do ECA, a infância corresponde até a idade de 12 anos incompletos e a adolescência até 18 anos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

em 2023 foram matriculadas 1.771.430 crianças e jovens na Educação Especial. Apesar do número expressivo, as matrículas representam “[...] apenas 3,7% do total da Educação Básica” (Instituto Rodrigo Mendes, 2024, p. 7).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na PNEEPEI, constitui ação fundamental para assegurar que os estudantes atendidos pela Educação Especial tenham garantido o direito de aprender em igualdade de condições. Essa política defende que a escola comum seja o espaço privilegiado da inclusão, devendo oferecer serviços e recursos que eliminem barreiras à participação plena do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o AEE não deve ser compreendido como prática isolada, mas como parte de um processo articulado com a atuação de uma equipe multidisciplinar, capaz de atender às demandas cognitivas, sociais, afetivas e emocionais dos sujeitos.

Para efeito da Lei n.º 14.819/24 foram considerados como seres integrantes da comunidade escolar: “I – alunos; II – professores; III – profissionais que atuam na escola; IV – pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola” (Brasil, 2024, p.1). Entre seus objetivos destacamos “[...] promover saúde mental da comunidade escolar” (Brasil, 2024, p.1). Conforme a legislação citada, é importante que esse processo ocorra intersetorialmente, buscando a integração entre as áreas da Pedagogia, Psicologia e Assistência Social com vistas à promoção, prevenção e atenção psicossocial nas escolas (Brasil, 2024).

O *Projeto Cuidado! Aqui fazemos Arte!* tem por pressuposto contribuir com a promoção do bem-estar emocional e psicológico de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Para tal, julgamos necessário investigarmos as potencialidades e limites na criação de um ambiente escolar saudável, protetor e seguro em que seja possível a implementação de processos pedagógicos com viés psicológico, capazes de gerar efeitos diretos na promoção, prevenção e intervenção precoce com vistas à garantia do bem-estar emocional e psicológico dos estudantes. O Projeto Cuidado! é respaldado, orientado e apoiado pela Universidade Estadual do Paraná *campus* Campo Mourão e financiado pela Universidade Sem Fronteiras (USF), desenvolvido no Município de Corumbataí do Sul-Pr, na Escola Municipal Cecília Meireles, que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Dados do Caderno Estatístico Municipal de Corumbataí do Sul (IPARDES, 2024, p. 9) apresentam que sua população estimada é de 3.780 habitantes. De acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), disponíveis no portal de dados educacionais QEdu, na Escola Municipal Cecília Meireles, foram matriculados 240 estudantes no Ensino Fundamental, no ano de 2024, sendo que 24 são público-alvo da Educação Especial. Na Tabela 1 apresentamos dados dos últimos 5 anos.

Tabela 1 - Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Escola Municipal Cecília Meireles (2020 a 2024)

Ano	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**
Total de estudantes matriculados	200	203	203	228	240
Estudantes matriculados no AEE	13	13	20	23	24

Fonte: Dados retirados do Censo Escolar INEP (2020 a 2024) disponíveis no (Qedu). Organizado pelos autores (as) em 2025.

O atendimento educacional Especializado na escola é para estudantes com diagnósticos de Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Esses estudantes são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e/ou na Classe de Atendimento Especializado.

No *Projeto Cuidado! Aqui fazemos Arte!* desenvolvemos atividades em grupo na sala da equipe do projeto, na sala de aula regular e individuais em caráter emergencial. Participam das atividades cerca de 27 estudantes (com idade entre 7 e 12 anos), dessas, cinco estão em processo de investigação para os seguintes transtornos do neurodesenvolvimento: TOD, TDAH e DI. Após a confirmação do transtorno pela rede multiprofissional, passarão a participar da Classe de atendimento especializado e/ou da Sala de Recursos Multifuncionais. Ressaltamos que o objetivo do “Projeto Cuidado” corresponde a prática de atenção e cuidado psicossocial de educandos a partir de oficinas lúdico-pedagógicas, que promovam experiência de acolhimento, pertencimento social e diálogo sobre os vetores que causem impactos na Saúde Mental.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A Educação Especial está diretamente relacionada à promoção do bem-estar integral dos estudantes. Para além do desenvolvimento acadêmico, consideramos a constituição do sujeito em sua totalidade, o que envolve também aspectos de sua Saúde Mental. Dificuldades de aprendizagem, comportamentos desafiadores e situações de exclusão podem estar associados a transtornos ou fragilidades emocionais que exigem acompanhamento específico.

Nesse processo o pedagogo assume função essencial. De acordo com Libâneo (2010), sua atuação ultrapassa os limites da sala de aula, abrange funções de mediação, coordenação e orientação em diversos contextos. No âmbito da Saúde Mental, cabe ao pedagogo colaborar na articulação entre o AEE e as ações previstas pela Lei n.º 14.819/24, planejando estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, propondo adaptações curriculares e utilizando a ludicidade como recurso de apoio ao desenvolvimento socioemocional. Sua função é, portanto, tanto educativa quanto preventiva, e contribui para que a escola se consolide como espaço inclusivo e de cuidado integral, onde o direito à educação se articula ao direito à Saúde Mental.

Considerações finais

O *Projeto Cuidado! Aqui fazemos Arte!* tem oportunizado uma experiência significativa na promoção da Saúde Mental no ambiente escolar, especialmente quando integrado à Educação Especial. A atenção ao bem-estar emocional dos estudantes mostra-se tão importante quanto o suporte acadêmico, principalmente para aqueles que necessitam de acompanhamento diferenciado, como os atendidos pelo AEE.

A atuação multidisciplinar cria um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, em que cada estudante é compreendido em suas necessidades e potencialidades. As Salas de Recursos Multifuncionais e Classes de Atendimento Especializado funcionam como instrumentos fundamentais, oferecem apoio pedagógico alinhado ao desenvolvimento socioemocional e à redução de barreiras que possam interferir no aprendizado.

A função do pedagogo se revela central na mediação das práticas do projeto, organizando atividades que estimulam a ludicidade, fortalecendo vínculos e incentivando a participação de todos. A perspectiva histórico-cultural reforça que a

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem ocorre por meio da interação social e, nesse sentido, nos mostra que a escola pode ser um espaço de cuidado, inclusão e desenvolvimento integral, em que Educação e Saúde Mental caminham juntas.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

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

Brasil. (2024). *Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024: Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares*. Diário Oficial da União, Brasília.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. (s.d.). *Caderno estatístico municipal: Corumbataí do Sul – Paraná*. https://www.ipardes.gov.br.

Instituto Rodrigo Mendes. (2024). *Panorama da Educação Especial*. https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2025/05/Panorama_Educacao_Especial_2025_01_20.pdf

Libâneo, J. C. (2010). O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In J. C. Libâneo, *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* (12. ed.). São Paulo: Cortez.

QEdu. (2025). *Use dados, transforme a educação*. https://qedu.org.br/escola/41016076-cecilia-meireles-e-m-ef/

Vygotsky, L. (1999). *Teoria e prática da perspectiva histórico-cultural*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

Aline Pedro Feza – UNESPAR –
alinefeza86@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR –
roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

O referido texto corresponde a uma pesquisa concluida de mestrado a qual abordou a temática da aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita por crianças surdas, tendo como problemática a aquisição frágil da língua portuguesa escrita por parte da criança surda e a crença de que apenas a presença do intérprete de Libras, em sala de aula, seja suficiente para atender às demandas de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Tem por objetivo analisar em que medida o ensino com uso simultâneo de Libras, letramento visual e língua portuguesa escrita pode potencializar a aprendizagem do estudante. Os fundamentos dialogam com teóricos do letramento visual que o situam como importante aspecto metodológico que pode contribuir para a apropriação efetiva da língua portuguesa escrita no ensino bilíngue. Além disso, busco teóricos que abordam o ensino com uso simultâneo da Libras, da língua portuguesa escrita e de imagens no processo de aquisição da língua escrita, os quais referendam que o uso simultâneo tem se mostrado mais promissor. Trata-se de uma pesquisa teórica e de campo, com aplicação de experimentos didáticos com atividades com e sem o uso do letramento visual, com seis estudantes surdos matriculados nas séries iniciais do ensino comum da Rede Municipal de Cianorte. O resultado visualizado no campo corrobora os achados nas fontes teóricas, que evidenciam que, quando se utilizam simultaneamente Libras, letramento visual e língua portuguesa escrita, a aprendizagem da língua portuguesa escrita é potencializada.

Palavras-chave: Língua Portuguesa escrita; Libras, Ensino de surdos; Letramento visual.

Introdução

Sabe-se que a educação inclusiva se apresenta de forma a garantir educação para todos, independentemente das diferenças de ritmos, tempos, estilos de aprendizagem e mesmo linguísticas que cada educando possa apresentar. A aprendizagem formal tem se constituído em um desafio para todas as crianças, seja na aprendizagem da matemática ou mesmo da língua portuguesa. Ocorre que, ao adentrar

ISBN: 978-85-54997-33-5

na escola, espera-se que todos apreendam os conteúdos ali veiculados. Aprender a língua portuguesa nas especificidades decorrentes da dinâmica social e cultural das salas de aula tem sido um desafio para alguns estudantes, mesmo sem patologias ou comprometimentos neurológicos.

Apropriar-se da escrita é importante, o que corrobora Vygotsky (2001), que assinala que o desenvolvimento integral da escrita permite que se desenvolvam aptidões para o crescimento pessoal, cultural e social, resultando na formação de um sujeito crítico, inserido ativamente na sociedade. Os desafios de aprender a escrever interferem diretamente na autoestima e na confiança dos estudantes no processo de aprender. Métodos inadequados, ausência de mediador, inabilidades e competências prévias ao ensino da escrita são fatores que comprometem o processo de aquisição da escrita, seja para surdos ou ouvintes. Para Emília Ferreiro, a escrita consiste em um código no qual seu ensino “privilegia os aspectos perceptivos e motores, a relação gráfica e o som, e o significado é desconsiderado” (Ferreiro, 2002, p. 10).

Aspectos referentes à identidade linguística são apresentados, inclusive, nas definições sobre surdez, destacando que a construção desta identidade passou por longos processos: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005).

Segundo Quadros e Karnopp (2007), as línguas de sinais, assim como as demais línguas orais, sofrem diversas manifestações denominadas variações linguísticas, que dizem respeito às mudanças que ocorrem no uso da língua em relação ao espaço, ao tempo e à situação de comunicação.

A problemática desta pesquisa apresenta-se por um olhar no âmbito escolar, em que presenciamos inúmeros diferenciais no aprendizado de estudantes surdos no que se refere à escrita em língua portuguesa. Nossas vivências pessoais na condição de pessoas surdas, agregadas às experiências profissionais como professoras de estudantes surdos, permitem-nos afirmar que os persistentes problemas de aprendizado da língua portuguesa escrita e, por vezes, uma possibilidade de

ISBN: 978-85-54997-33-5

superação, ocorrem quando o ensino acontece simultaneamente: língua de sinais com a língua portuguesa escrita, mediados por recursos visuais.

Metodologia

Na etapa da pesquisa de campo, em articulação com a pesquisa bibliográfica, lançamos mão de um método de investigação pautado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, denominado experimento didático (Davydov, 1988), como instrumento para a coleta de dados. A análise dos dados foi realizada com base na abordagem qualitativa (Creswell, 2010).

O campo da pesquisa são três escolas municipais no município de Cianorte, local onde se encontram regularmente matriculados seis sujeitos surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa na qual o processo de apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita é muito evidenciado. Com destaque, todos os estudantes participantes têm, também, intérprete de Libras em sala.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um experimento didático pedagógico, pelo qual aplicamos duas propostas pedagógicas, sendo uma no formato convencional (texto e atividades apenas com a utilização da escrita em língua portuguesa e Libras) e, na segunda proposta, um texto com recursos visuais e também a Libras. Para as análises das respostas, buscamos aferir o desempenho em habilidades que requerem a prática da escrita, utilizando os critérios definidos no currículo do município de Cianorte para os anos iniciais, o qual, por sua vez, tem como base a BNCC (2018).

A partir da aplicação do experimento didático, iremos elaborar o recurso educacional, o qual consiste numa sequência didática com o fim de que se constitua em subsídios para auxiliar professores e demais interessados na área sobre o processo de aquisição da língua portuguesa escrita pelo sujeito surdo.

Resultados e Discussão

As impressões do contexto que auxiliaram na efetivação da pesquisa junto aos estudantes. Como assinalado, a primeira visita foi para apresentação aos participantes,

ISBN: 978-85-54997-33-5

visando estabelecer vínculo com os participantes e proporcionar às crianças familiaridade com a pesquisadora.

Neste contato, foi possível observar a precariedade da comunicação que os estudantes surdos selecionados para a pesquisa apresentavam. A língua de sinais era de apropriação rudimentar pelos participantes. Assim, apesar de todos demonstrarem interesse pelo aprendizado da Libras, o canal de comunicação que prevalecia era a oralidade e os apontamentos/gestuais.

Em função da constatação de um vocabulário restrito por parte dos participantes na aquisição e utilização da Libras, sendo necessário, por inúmeras vezes, utilizar gestos, expressões e mímicas para estabelecer comunicação. Silva (2001) relata que a proficiência em uma língua, seja ela oral ou de sinais, está intrinsecamente ligada à amplitude do repertório lexical do usuário. O aprofundamento do vocabulário é essencial para uma comunicação mais fluida e eficaz.

Nas escolas visitadas, a professora regente, o tradutor e intérprete de Libras e o professor surdo responsável pelo ensino da Libras sempre estavam presentes. Nessas visitas, foi constatado que semanalmente há o ensino da Libras para todos os alunos da escola, contudo, dissociado dos conteúdos que as professoras estavam trabalhando; diferentemente do que se preza na política de ensino bilíngue. Além desse contato, os participantes surdos, como já destacado, frequentam a sala de recursos bilíngue em contraturno escolar com uma carga horária de oito horas semanais, ao contrário também do que é preconizado legalmente como função do atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, em conversas com as professoras regentes, foi relatado que, sempre que os estudantes surdos necessitam realizar registros escritos em Língua Portuguesa, eles buscam pelos intérpretes e pela professora regente, para que estas direcionassem a escrita, o que constata a ausência de autonomia para tal tarefa. Foi relatado, ainda, que mesmo quando os estudantes surdos se propõem a escrever, é constatado nas produções apenas letras ou sílabas iniciais, sem a conclusão da proposta.

Outra professora relatou que a maior dificuldade estava em saber o quanto eles (os estudantes surdos) sabiam escrever autonomamente palavras, frases ou,

ISBN: 978-85-54997-33-5

tampouco, textos. A iniciativa de escrita sempre acontece com a busca de auxílio e, além disso, as produções são maioritariamente sucintas e incoerentes. Segundo Silva (2001), o aluno surdo apresenta “com frequência uma escrita atípica na compreensão das formas de coesão” (p. 51).

Ainda sobre a escrita de estudantes surdos, uma professora relatou ser o primeiro ano que trabalha com estudantes surdos e que já observa que eles não compreendem a escrita de muitas palavras, omitem letras e não conseguem produzir textos de acordo com as crianças de terceiro ano. Ressaltou, ainda, que a acentuação e a pontuação não existem nas produções. Além disso, relata ter sempre a impressão de que eles escrevem somente as palavras que decoraram. “Trata-se”, continuou a professora, “de uma prática (a escrita) sem significado para eles, e, por isso, é perceptível ser um conhecimento desnecessário, visto que não conseguem associar a escrita aos sinais que aprendem” (Professora, 3º ano, 2024).

Embora as professoras não fossem o público-alvo da pesquisa, foi considerado coerente situar o contexto que é percebido e vivenciado na sala de aula, no que se refere à escrita dos estudantes surdos.

Com destaque, tais relatos remetem ao que foi pontuado por Lodi (2021) sobre a importância de uma abordagem pedagógica que considere a visualidade da Libras e utilize recursos visuais no ensino do português escrito. A ausência dessa consideração pode alijar os estudantes surdos da apropriação da prática da escrita em língua portuguesa.

Tendo sido tecidas essas breves considerações sobre o contexto pesquisado na relação com as percepções e vivências dos professores acerca da escrita dos estudantes surdos, é possível inferir o quão importante e significativo pode se configurar um ensino que, simultaneamente, lance mão da Libras, da língua portuguesa escrita e do letramento visual, práticas essas propostas no experimento didático, cujas respostas são analisadas na sequência.

Após a descrição de alguns apontamentos dos professores constatados no encontro inicial, deu-se seguimento à aplicação do experimento aos estudantes, cujas respostas são apresentadas e analisadas nesta subseção.

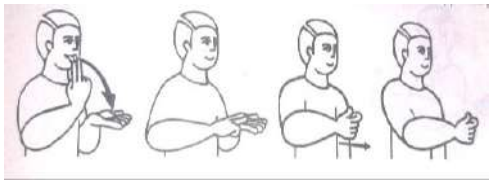
ISBN: 978-85-54997-33-5

A continuidade da pesquisa, já em contato com os participantes surdos, foi apresentada a proposta didática considerando o letramento visual, que consistiu na obra literária intitulada *O Carteiro Chegou*.

É importante ressaltar que a escolha dessa literatura ocorreu devido aos gêneros textuais, cartas e convites, que as professoras estavam trabalhando. A abordagem das atividades por meio da literatura foi também um recurso escolhido por se integrar a um conteúdo em desenvolvimento em sala de aula comum e, também, pelos recursos de imagens que a própria literatura proporciona.

Na sequência, tendo sido percebidas as relações que os estudantes estabeleceram com o texto, inicialmente apresentado sem o uso do letramento visual, a prática foi retomada, a fim de sistematizar esse conceito. Nessa sequência, foi reapresentada a palavra “carteiro”, em Libras, em escrita na língua portuguesa e com a imagem, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Conceito da palavra carteiro

IMAGEM	SINAL EM LIBRAS	ESCRITA EM PORTUGUÊS
		**CARTEIRO**

Fonte: Autoria Própria (2024)

Ao apresentar o cartaz, este foi contextualizado com uma imagem do carteiro presente na história, com o sinal da palavra em Libras e com a palavra escrita em português. Foram retomadas as perguntas anteriores e notou-se que o PS1 já havia elaborado outra explicação, relatando que “carteiro se refere à pessoa que entrega a carta”. Esse conceito foi associado à história, visto que o foco da história e do personagem está na entrega de cartas. Por fim, o questionamento foi retomado com os participantes, e todos responderam assertivamente.

As respostas dos participantes remetem ao que foi apontado por Taveira e Rosado (2016, p.177) sobre o fato de que “podemos afirmar que existe uma didática

ISBN: 978-85-54997-33-5

específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras-português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos". Com essa compreensão, deu-se seguimento à aplicação do experimento didático pedagógico, explorando, também, os recursos da visualidade.

Considerações finais

A pesquisa propiciou o entendimento de que o letramento visual é rico no ensino da língua portuguesa para surdos, pois os recursos visuais não apenas facilitam a compreensão e a retenção do conteúdo, mas também promovem um ambiente de aprendizado mais inclusivo e engajador.

Conclui-se, portanto, que a principal dificuldade do ensino dos surdos не reside na mera decodificação de letras e palavras, mas sim na ausência de uma correspondência direta e natural entre as estruturas linguísticas da Libras e da Língua Portuguesa. Superar este obstáculo requer um olhar atento às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, o desenvolvimento de metodologias pautadas nas características da língua materna da comunidade e a valorização da Libras como essencial nesse processo de apropriação da escrita, abrindo caminho para a plena inclusão e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Referências

Ahlberg, J., & Ahlberg, A. (2009). *O carteiro chegou* (E. Brandão, Trad.). Companhia das Letrinhas.

Brasil. (2005, 22 de dezembro). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 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*.

Campello, A. R. (2008). Pedagogia visual: Sinal na educação dos surdos. In R. M. Quadros & G. Perlin (Orgs.), *Estudos surdos II*. Editora Arara Azul.

Capovilla, F. C. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*. Editora da Universidade de São Paulo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed., M. Lopes, Trad.). Artmed.

Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Cortez.

Lodi, A. C. B. (2021). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na educação básica. In C. B. F. Lacerda & L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um estudante surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (4ª ed., pp. 166–183). EdUFSCar.

Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2007). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Artmed.

Silva, M. P. M. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. Plexus.

Taveira, C. C., & Rosado, A. (2016). O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica, 18*(39), 174–195.

Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



LITERATURA INFANTIL E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Maria Rodrigues – UDESC – email tatiane.mariarodrigues.udesc.t4@gmail.com
Solange Cristina da Silva– UDESC - email solange.silva@udesc.br
Rose Clér Estivalete Beche – UDESC- email rose.beche@udesc.br

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre uma intervenção pedagógica realizada com crianças da educação infantil de 4 a 5 anos, com foco na inclusão de crianças autistas por meio da literatura infantil, articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O objetivo foi investigar como propostas literárias acessíveis aliada ao DUA podem favorecer a participação ativa e o desenvolvimento de crianças autistas na educação infantil. A metodologia envolveu observações, rodas de conversa, propostas literárias e momentos de interação coletiva, como contação de história e a realização de um piquenique literário. O grupo participante foi composto por 22 crianças, incluindo duas crianças autistas, uma verbal e outra não-verbal. Os resultados indicaram que a diversidade de recursos literários como livros com texturas, modelos tridimensionais, elementos sonoros e visuais ampliou as formas de engajamento e expressão das crianças. As propostas promoveram reflexões sobre respeito às diferenças e pertencimento, fortalecendo vínculos entre os participantes. Conclui-se que a literatura infantil, quando planejada de forma inclusiva e alinhada ao DUA, pode ser uma ferramenta eficaz para construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam o direito à participação de todas as crianças.

Palavras-chave: Desenho universal para aprendizagem. Educação infantil. Autismo. Literatura infantil.

Introdução

A educação infantil constitui uma etapa importante na formação integral da criança, sendo o espaço onde se consolidam as primeiras experiências sociais, cognitivas e afetivas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Brasil, 2010, p. 13). Nesse contexto, a inclusão de crianças autistas demanda práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e promovam sua participação ativa no contexto educacional. “O autismo é uma condição neurodiversa que compõe a diversidade humana” (Silva e Louzeiro, 2023, p. 236). Assim, é fundamental que o ambiente educacional se comprometa com abordagens anticapacitistas, reconhecendo as especificidades de cada criança e adotando uma ética do cuidado que valorize a interseccionalidade e promova a equidade no processo de aprendizagem. “Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” (Camargo; Bosa, 2009, p. 68). A escuta sensível, o acolhimento das diferentes formas de comunicação e a valorização das interações são elementos essenciais para garantir que essas crianças não apenas estejam presentes, mas efetivamente incluídas nos processos de aprendizagem e convivência.

A literatura infantil, por sua vez, configura-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de estimular a imaginação, ampliar o repertório linguístico e favorecer o desenvolvimento emocional e social das crianças. Costa e Valdez (2007, p. 163) argumentam que, “na educação infantil, experienciar o contar história, em primeiro lugar, é um direito da criança: (...) destacamos essa prática enquanto direito da criança de ouvir histórias e viver fantasia e encantamento”. Ao proporcionar experiências estéticas e narrativas significativas, os livros infantis podem atuar como mediadores na construção de vínculos, na expressão de sentimentos e na compreensão do mundo. Para crianças autistas, a literatura pode representar uma via de acesso à linguagem e à interação, desde que apresentada de forma acessível às suas necessidades específicas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe uma abordagem educacional que considera a diversidade como princípio estruturante, orientando o planejamento de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas. “Acredita-se que o DUA seja um bom ponto de partida para minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 377). Fundamentado em três pilares múltiplas formas de engajamento, representação e expressão o DUA busca eliminar barreiras à

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem desde o início do processo educativo, garantindo que todas as crianças possam participar de maneira equitativa. Na educação infantil, essa perspectiva favorece a criação de ambientes que acolhem diferentes estilos de aprendizagem e modos de ser criança.

Diante dessas premissas, este artigo apresenta um relato de experiência sobre uma intervenção pedagógica realizada com crianças de quatro a cinco anos, incluindo duas crianças autistas, que teve como objetivo investigar como propostas literárias acessíveis aliada ao DUA podem favorecer a participação ativa e o desenvolvimento de crianças autistas na educação infantil. A proposta buscou promover a escuta ativa das crianças, valorizar suas produções e ajustar as práticas pedagógicas de forma a garantir acessibilidade, participação e desenvolvimento pleno.

Metodologia

Este texto refere-se ao relato de experiência da primeira autora, realizado durante a execução de uma intervenção pedagógica desenvolvida em sua pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva.

A intervenção foi realizada com um grupo de 22 crianças, com idades entre quatro e cinco anos, matriculadas em uma turma da educação infantil na rede Municipal de São José. Dentre elas, duas crianças eram autistas, sendo uma verbal e outra não-verbal. A proposta teve como objetivo central investigar como propostas literárias acessíveis aliada ao DUA podem favorecer a participação ativa e o desenvolvimento de crianças autistas na educação infantil. No momento inicial, foi proposta às crianças a escolha de personagens fictícios para representarem seus nomes durante a condução da pesquisa. A criança autista não verbal optou pelo personagem Baby Bus, enquanto a criança autista verbal escolheu Relâmpago McQueen. Essa identificação simbólica foi registrada com o intuito de preservar a individualidade dos participantes e, ao mesmo tempo, permitir sua distinção ao longo da análise, respeitando os princípios éticos da pesquisa e alinhando-se ao objetivo central de investigar como propostas

ISBN: 978-85-54997-33-5

literárias aliada ao DUA podem favorecer a participação ativa e o desenvolvimento de crianças autistas na educação infantil.

O processo foi estruturado em cinco etapas:

Observação Inicial

O primeiro momento da intervenção consistiu em uma observação do grupo, com foco na compreensão das dinâmicas sociais, das formas de comunicação e dos interesses individuais das crianças. Foram registrados aspectos como:

- **Interações sociais**: relações entre pares e entre crianças e adultos, incluindo comportamentos de aproximação, cooperação, conflitos e estratégias de resolução.
- **Habilidades comunicativas**: manifestações verbais e não-verbais, como gestos, expressões faciais, apontamentos e vocalizações.
- **Preferências e curiosidades**: temas recorrentes nas brincadeiras, objetos de interesse, reações a estímulos literários e propostas pedagógicas.
- **Formas de participação**: níveis de engajamento, autonomia nas atividades e modos de expressão utilizados por cada criança.

Essas observações foram registradas em diário de campo e registro fotográfico, permitindo uma análise e o planejamento das etapas seguintes. A atenção às crianças autistas possibilitou identificar barreiras à participação e potenciais facilitadores de inclusão.

- **Roda de conversa**: Em seguida, foi realizada uma roda de conversa com o grupo, com o objetivo de escutar as crianças sobre suas experiências com livros, histórias e personagens. A proposta foi conduzida de forma lúdica e acolhedora, respeitando os tempos e modos de expressão de cada criança. Foram feitas perguntas abertas sobre:
- Quais livros gostam de ouvir ou ver?
- Que personagens chamam mais atenção?
- Como se sentem durante a contação de histórias?

A escuta ativa das crianças permitiu compreender suas relações com a literatura e identificar elementos que poderiam ser incorporados nas propostas pedagógicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Contação de história. A apresentação de *"O fone que não toca música"* foi realizada de maneira lúdica, utilizando palitoches para dar vida à história de Ana, uma menina empática, e Eric, seu colega autista. Para enriquecer ainda mais essa experiência, fiz as adequações necessárias à proposta original, pautando-me no modelo social da deficiência valorizando a singularidade de cada personagem e promovendo uma abordagem inclusiva que respeita as diferenças. Ao perceber o uso constante de fones de ouvido por Eric, Ana busca compreendê-lo sem julgamentos e descobre que os fones ajudam a reduzir o desconforto causado pelos ruídos do ambiente. Ao compartilhar essa descoberta com os colegas, promove uma reflexão sobre empatia e inclusão.

Proposta literária: Após a contação da história, foi promovida uma roda de conversa com as crianças para refletir sobre inclusão e respeito às diferenças. A narrativa serviu como estímulo para que os pequenos compartilhassem espontaneamente suas vivências, demonstrando empatia e compreensão. Em continuidade, desenvolvemos a atividade simbólica "Coração da Inclusão", representando o acolhimento e o pertencimento no grupo. As crianças colaram imagens dos personagens da história e, em seguida, suas próprias fotografias, reforçando a valorização das singularidades e a participação ativa de cada uma no coletivo.

Piquenique literário: Realizamos uma proposta significativa ao promover o piquenique literário, ocorrido na área externa do CEI, em um espaço gramado que favorecia a interação e o bem-estar do grupo. O ambiente foi cuidadosamente organizado com toalhas e cestas contendo uma variedade de livros, contemplando diferentes formatos, estilos e recursos sensoriais como livros com texturas, modelos tridimensionais, opções com áudio, dedoches e outros elementos interativos. A seleção dos materiais buscou atender às diversas formas de percepção e expressão das crianças, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo acessibilidade e engajamento para todos os participantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e discussão

A realização das propostas pedagógicas evidenciou avanços significativos na construção de um ambiente mais inclusivo e responsivo às necessidades das crianças autistas. A abordagem adotada, centrada na literatura infantil e orientada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), permitiu ampliar as possibilidades de participação, expressão e pertencimento de todas as crianças envolvidas, respeitando suas singularidades e promovendo interações mais significativas no cotidiano educacional, “[...] a principal característica do DUA é a flexibilidade, no ambiente educativo, a metodologia, a composição e forma de apresentação dos conteúdos devem ser flexíveis e oportunizar diferentes recursos pedagógicos para atender aos diferentes perfis de aprendizagem” (Silva; Ferreira, 2019, p. 5).

Durante a contação da história “O fone que não toca música”, observou-se um elevado nível de engajamento por parte do grupo, com destaque para Relâmpago McQueen, que interagiu espontaneamente com a narrativa, relacionando-a a situações do cotidiano educacional. Baby Buss, por sua vez, demonstrou envolvimento por meio de gestos, olhares e expressões faciais, evidenciando compreensão e interesse. A mediação com recursos visuais e táteis, como palitoches, favoreceu a acessibilidade da proposta, conforme orienta o DUA ao considerar múltiplas formas de representação.

A proposta “Coração da Inclusão” promoveu reflexões significativas sobre respeito às diferenças e valorização da diversidade. As crianças demonstraram sensibilidade ao escolher personagens da história com os quais se identificavam e ao incluir suas próprias fotografias na construção coletiva. Esse gesto reforçou o sentimento de pertencimento e evidenciou a importância de práticas que reconheçam as singularidades de cada criança como parte constitutiva do grupo.

O piquenique literário, realizado em ambiente externo, proporcionou uma experiência estética e sensorial rica, ampliando as possibilidades de acesso à literatura. A variedade de recursos disponibilizados como livros com texturas, modelos tridimensionais, elementos sonoros e dedoches possibilitou que todas as crianças estabelecessem conexões significativas com os textos, respeitando seus estilos de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem e formas de expressão. Essa diversidade favoreceu a participação ativa do grupo, com destaque para Baby Buss, que demonstrou entusiasmo e envolvimento especialmente ao interagir com um livro tridimensional. Em um momento especialmente criativo, Relâmpago McQueen utilizou os livros para construir pequenas casinhas, revelando um uso simbólico do material. Essa atitude mostrou sua capacidade de imaginar e transformar os objetos ao seu redor, expressando-se de forma lúdica e original.

A proposta revelou-se alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de engajamento para todos os participantes.

Os dados observados ao longo da intervenção indicam que ambas as crianças autistas apresentaram avanços nas interações sociais, demonstrando maior abertura ao contato com os colegas e maior participação nas propostas ofertadas.

Considerações finais

A experiência pedagógica desenvolvida com crianças da educação infantil, evidenciou um grande potencial da literatura infantil quando articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As propostas realizadas demonstraram que é possível construir práticas inclusivas que respeitam os diferentes modos de ser, aprender e se expressar na infância.

Ao promover ambientes acessíveis, sensíveis e esteticamente significativos foi possível ampliar as formas de participação das crianças, favorecendo o engajamento, a comunicação e o sentimento de pertencimento. A escuta ativa, o planejamento intencional e a valorização das vozes infantis foram elementos centrais para garantir que todas as crianças fossem reconhecidas como sujeitos de direito, protagonistas de suas experiências e cocriadoras do espaço educativo.

Os resultados apontam para a importância de investir em práticas pedagógicas que considerem a diversidade como ponto de partida e não como desafio. A literatura, nesse contexto, revela-se uma ferramenta importante para promover a empatia, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

convivência e o respeito às singularidades, contribuindo para a construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, ética e humanizada.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2020). O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão, 16*(2), 371–377. https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia em Estudo, 14*(1), 65–76.

Costa, P. L., & Valdez, D. (2007). Ouvir e viver histórias na educação infantil: Um direito da criança. In A. Arce & L. M. Martins (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp. 163–184). Alínea.

Silva, S. C. da, & Ferreira, T. G. (2019). Desenho universal para aprendizagem: Do conceito à prática inovadora para a inclusão social. *Brazilian Journal of Development, 5*(10), 20190–20205. https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/3627/3765

Silva, S. C. da, & Louzeiro, R. (2023). A inclusão de autistas na escola regular: A contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. In S. C. da Silva, R. C. E. Beche, & L. M. L. Costa (Orgs.), *Estudos da deficiência na educação: Anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado* (p. 236). Editora UDESC. https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009c82.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luciana Claudia de Souza Silva – UDESC
lucianaclaudiasouzasilva@gmail.com
Fábio Napoleão – UDESC –
fabio.napoleao@udesc.br
Vera Marcia Marques Santos – UDESC -
veramarquessantos@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido pela autora, professora de uma turma de Educação Infantil de 4 e 5 anos, na Escola Municipal Ruy Barbosa-Duque de Caxias/RJ, em agosto de 2023. A atividade teve como objetivo promover o desenvolvimento socioemocional das crianças através da Literatura Infantil, compreendida como ferramenta pedagógica capaz de ampliar a imaginação, despertar a criatividade e favorecer a construção de valores como respeito e empatia de forma significativa e prazerosa. A proposta metodológica consistiu na contação da história infantil *Ernesto* (Franco; Lollo, 2016), na interação com o boneco de pelúcia que representava o personagem e na participação das famílias, que auxiliaram as crianças no registro das vivências com o boneco. Potencializando os vínculos afetivos e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. O referencial teórico utilizado baseia-se nas contribuições de autores como Vygotsky (1995) e Abramovich (2009), que destacam a importância da mediação cultural e da literatura na formação integral da criança. Os resultados mostraram que as crianças vivenciaram experiências significativas, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional dos educandos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Empatia; Inclusão.

Introdução

Este relato de experiência descreve uma prática pedagógica realizada pela autora, professora de uma turma de Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), na Escola Municipal Ruy Barbosa, localizada em Duque de Caxias (RJ), em agosto de 2023. O objetivo foi por meio da leitura literária da obra Ernesto (Franco; Lollo, 2016), convidar as crianças a ampliar o entendimento sobre o mundo, mas também aprender

ISBN: 978-85-54997-33-5

a construir relações mais respeitosas e inclusivas. O relato também corresponde à aplicação prática do que venho desenvolvendo em minha pesquisa de mestrado.

A Literatura Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças. Por meio das histórias, elas são capazes de vivenciar e compreender emoções complexas, muitas vezes se identificando com personagens que enfrentam dilemas e desafios semelhantes aos seus. Como afirma Nikolajeva (2014), a Literatura Infantil oferece às crianças oportunidades únicas para desenvolver empatia e compreensão emocional, já que a identificação com personagens fictícios permite uma exploração segura e orientada das emoções. Ao se colocar no lugar de um personagem, a criança aprende a reconhecer sentimentos, a lidar com suas próprias emoções e a compreender as emoções dos outros, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

No entanto, observa-se que, o foco na prática pedagógica muitas vezes está pautado no desenvolvimento de competências cognitivas, o que constitui um desafio para a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento socioemocional ao indicar que as crianças devem ser incentivadas a exercitar competências como empatia, respeito, diálogo e cooperação, além de promover a valorização das diferenças culturais e sociais (Brasil, 2017).

Neste sentido, a Literatura Infantil, ao tratar de temas como amizade, respeito, solidariedade e diversidade, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dessas competências. As histórias funcionam como uma janela para o entendimento das diferentes realidades, oferecendo às crianças a oportunidade de refletir sobre os outros e sobre si mesmas em um contexto mais amplo e plural.

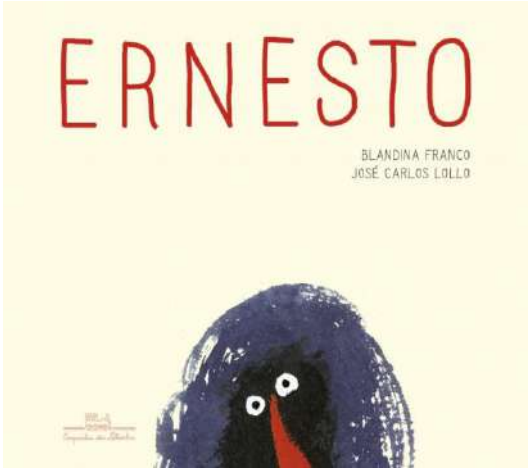
Metodologia

A atividade foi desenvolvida na Escola Municipal Ruy Barbosa, em Duque de Caxias/RJ, em uma turma da pré-escola (4 e 5 anos) na qual exerço a docência. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

proposta da atividade consistiu na leitura da obra infantil *Ernesto* escrita por Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo (Figura 01).

Figura 1: Capa do livro Ernesto



Fonte: Elaborada pela autora

Para execução da atividade foram elaboradas as seguintes etapas:

- 1ª Etapa: organização das crianças sentadas em círculo e apresentação do livro, conforme a imagem abaixo (Figura 2)

Figura 2: Roda de conversa com crianças



Fonte: Elaborada pela autora

ISBN: 978-85-54997-33-5

- 2ª Etapa: contação da história e roda de conversas com perguntas abertas sobre a história, como por exemplo: gostaram da história? Só porque o Ernesto é diferente, é certo deixá-lo sozinho? Quem quer ser amigo dele? O que podemos fazer para que ele não se sinta sozinho?;
- 3ª Etapa: apresentação e interação com o boneco de pelúcia do personagem, conforme a imagem abaixo, Ernesto com o objetivo de “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (Brasil, 2017) (EI03EO01);

Figura 3: Apresentação e interação com o boneco Ernesto



Fonte: Elaborada pela autora

- 4ª Etapa: propor que cada dia uma criança leve o Ernesto para casa e registre em desenhos, fotos e/ou vídeos um momento de convivência, conforme as imagens abaixo, que foram cedidas e autorizadas pelos responsáveis dos estudantes;

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 4: Registros dos estudantes com o boneco Ernesto



Fonte: Elaborado pela autora

- 5ª Etapa: exposição dos registros com o objetivo de apresentar as vivências das crianças durante o desenvolvimento da atividade.

Resultados e Discussão

O livro infantil Ernesto (Franco; Lollo, 2016) apresenta o personagem como vítima de exclusão, de boatos, de indiferença, triste e solitário; a autora convida o(a) leitor(a) a refletir sobre as situações vividas pelo protagonista. Desta forma, as crianças durante a contação da história são sensibilizadas com a situação do personagem. Ao entrar em contato com narrativas que refletem realidades distintas, as crianças não apenas ampliam seu repertório cultural, mas também aprendem a dialogar com diferentes formas de ser e viver. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) reforça essa perspectiva ao reconhecer o potencial da literatura em oferecer múltiplas perspectivas e visões de mundo, elementos cruciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito pela diversidade.

Em seguida, apresentei o boneco de pelúcia Ernesto, que passou a simbolizar as questões de empatia e inclusão discutidas. A conexão com o Ernesto se estabelece a partir da materialidade do objeto simbólico, representado por um boneco de pelúcia.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ao inserir a criança em universos imaginários, a literatura infantil amplia a capacidade da criança de interpretar e compreender a realidade. Abramovich (2009) destaca que a Literatura Infantil é o principal conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil, é com a literatura que iremos trabalhar a imaginação, a criatividade, viver o faz de conta, fazer arte, explorar e instigar o interesse da criança. Ela enfatiza que a leitura literária não apenas desenvolve a capacidade crítica e a empatia, mas também oferece um espaço propício para que as crianças investiguem e questionem diversas perspectivas.

Na roda de conversa, as crianças decidiram que não mais deixariam Ernesto sozinho. Dessa forma, cada dia um aluno levava o boneco para casa e registrava, junto de sua família, um momento de convivência: passeios na praça, visitas a parentes, idas à igreja ou mesmo atividades cotidianas, como assistir televisão. As famílias enviavam fotos e vídeos, os quais eram compartilhados posteriormente em sala de aula. De acordo com Vygotsky (1995), o desenvolvimento da criança é indissociável do meio social e propõe que se crie ambientes educativos que propiciem interações ricas e diversificadas que ampliem sua visão de mundo, o que corrobora com a atividade aqui discutida.

A culminância da atividade aconteceu com a exposição de registros (fotos, vídeos e desenhos) produzidos pelas crianças, em um momento de socialização que abrangeu toda a comunidade escolar. O envolvimento das famílias ampliou o alcance da proposta e fortaleceu a relação escola-comunidade.

Dessa forma, a Literatura Infantil se estabelece como uma ferramenta pedagógica fundamental, capaz de construir um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças são vistas, ouvidas e valorizadas em suas singularidades (Silva; Antero, 2016).

Considerações finais

A literatura infantil exerce um impacto profundo e transformador na prática escolar, ao criar um espaço onde a diversidade é não apenas representada, mas também celebrada. Ao integrar livros que refletem uma diversidade de culturas, habilidades e experiências, a Literatura Infantil ajuda a construir um ambiente

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional mais acolhedor e empático. As histórias permitem que as crianças se conectem com personagens de diferentes origens e vivências, ampliando sua compreensão das realidades diversas e fomentando uma consciência social mais ampla e respeitosa. Os cuidados com o boneco de pelúcia Ernesto contribuíram de forma lúdica para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

O resultado da atividade foi positivo, pois houve aceitação, interesse e comprometimento por parte das crianças e das famílias ficando evidente o entendimento da importância em abordar uma temática tão sensível e importante como empatia, inclusão e diversidade. Por fim, através deste relato de experiência sobre o desenvolvimento desta prática pedagógica, este trabalho pretende ampliar o alcance e a reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças sobre diversidade e inclusão.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) pelo apoio e financiamento concedido. Foi essencial para o desenvolvimento de meu trabalho. A confiança depositada em meu potencial e a oportunidade de trabalhar com recursos foram um estímulo poderoso para minha dedicação e para o aprofundamento de meus conhecimentos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Abramovich, F. (2009). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. Scipione.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

Coelho, B. (1997). *Contar histórias: Uma arte sem idade*. Ática.

Franco, B., & Lollo, J. C. (2016). *Ernesto*. Companhia das Letrinhas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.

Piaget, J. (1976). *O juízo moral na criança*. Summus.

Silva, G. E. D. F., & Antero, K. F. (2016). (In)formação pedagógica: A literatura infantil como ferramenta para a inclusão. In *Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva & II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva*. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID2459_13102016163814.pdf

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.

Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. Global.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Taíssa Sá da Silva – UEM – taissasilva.uem.turma4@gmail.com
Gilmar Alves Montagnoli – UEM - gamontagnoli@uem.br

Resumo

Essa pesquisa tem como tema a literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Considerando a marcante presença da literatura infantil nessa etapa de ensino, bem como os esforços atuais no sentido de incluir crianças com TEA, questiona-se quais as dificuldades de se trabalhar com literatura infantil com esse público. Assim, o objetivo da pesquisa é desenvolver estratégias inclusivas a partir do uso da literatura infantil junto a alunos com TEA. A fundamentação teórica é a Teoria Histórico-Cultural, que coloca em posição de destaque o papel da educação no desenvolvimento humano e, desse modo, percebe a literatura como papel central no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Considerada uma expressão cultural com signos, símbolos e conceitos, a literatura contribui significativamente para a ampliação do repertório cultural infantil. A metodologia da pesquisa conta com duas etapas: uma primeira, que consiste na aplicação de um questionário às professoras regentes de uma escola da rede pública do estado do Paraná, região noroeste, acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, com especial atenção à literatura infantil. Em um segundo momento, é realizada uma observação-participante na turma de infantil IV com o objetivo de identificar como a criança TEA se porta perante atividades com literatura infantil. O interesse é investigar desafios do processo e possíveis caminhos alterativos. Até o momento, estudos teóricos foram feitos e dados coletados. Até aqui, é possível compreender que no ato de contar histórias é necessário que o educador leve em conta a particularidade das crianças autistas, de forma especial, a percepção visual mais aguçada, devido a isso, é importante mostrar imagens, figuras ou desenhos das histórias para facilitar a sua compreensão e favorecer seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Literatura Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas é um desafio que requer olhar cuidadoso e abordagem informada. Apesar dos avanços nas discussões sobre a Educação Especial no Brasil, ainda existem lacunas

ISBN: 978-85-54997-33-5

consideráveis quando se trata do entendimento e da prática educacional voltada para esses alunos. É fundamental que educadores, gestores e a comunidade escolar compreendam as especificidades do TEA. Muitas vezes, o conhecimento se baseia em estigmas e mitos que podem prejudicar a inclusão efetiva. A crença de que crianças TEA não aprendem ou não têm interesse social não apenas desconsidera suas capacidades, mas também perpetua a exclusão.

Entre os inúmeros recursos disponíveis, a literatura infantil**,** tradicionalmente valorizada na Educação Infantil, começou a se destacar em minha prática como uma possibilidade rica de mediação. Muito presente na Educação Infantil, a literatura infantil pode ser um importante instrumento. Como observa Vasconcelos (2008, p. 102),

> [...] a literatura infantil, pode contribuir para aumentar o repertório comportamental da criança. Desenvolve seu comportamento verbal e os seus comportamentos criativos, possibilitando apresentar soluções originais. O livro pode ser apresentado à criança por intermédio de músicas e palmas dos pais quando interagem com o filho.

Como observa Vasconcelos (2008, p. 102), a literatura infantil

> [...] pode contribuir para aumentar o repertório comportamental da criança. Desenvolve seu comportamento verbal e os seus comportamentos criativos, possibilitando apresentar soluções originais. O livro pode ser apresentado à criança por intermédio de músicas e palmas dos pais quando interagem com o filho.

Candido (1995), por sua vez, lembra que a literatura tem um papel importante em uma organização, porque se apresenta como influenciadora nas diversas formas de atuação e dela pode se gerar conteúdos diversos como poesia, ficção e drama, gerando e influenciando valores na sociedade. Tem-se a possibilidade de incluir a literatura infantil, de forma lúdica e divertida, desde os primeiros anos de vida, para potencializar a primeira etapa da vida escolar, a Educação Infantil.

Contudo, minha trajetória permitiu pensar em desafios do trabalho com a literatura infantil com crianças TEA, especialmente no que se refere à necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, à mediação das interações, à valorização da comunicação alternativa e ao estímulo de práticas que respeitem as singularidades de cada aluno.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca desenvolver estratégias inclusivas a partir do uso da literatura infantil junto a alunos com TEA. A fundamentação teórica é a Teoria Histórico-Cultural, que coloca em posição de destaque o papel da Educação no desenvolvimento humano e, desse modo, percebe a literatura como papel central no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Metodologia

Tendo em vista alcançar o objetivo desta pesquisa, que é desenvolver estratégias inclusivas a partir do uso da literatura infantil junto a alunos com TEA, a metodologia é de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação pode ser definida como para Gil (2008, p.85), como "[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Severino (2007, p.58), por sua vez, considera que:

> A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

A pesquisa ação permitirá acompanhar a rotina de duas crianças diagnosticadas com TEA, nível I e nível II, observar como a literatura infantil pode ser um instrumento de ensino a essa criança e elaborar materiais e metodologias para o uso da literatura infantil ocorrer de forma acessível a essas crianças.

O *lócus* do trabalho é uma escola da rede pública municipal de Educação Infantil, na região noroeste do Paraná. A metodologia da pesquisa conta com duas etapas: uma primeira, que consiste na aplicação de um questionário às duas professoras regentes acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, com especial atenção à literatura infantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para garantir o sigilo e os princípios éticos, todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seus nomes foram substituídos por códigos (P1 e P2), preservando a identidade das participantes.

Resultados e Discussão

Até aqui, as respostas fornecidas pelas duas professoras permitem pensar em pontos importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA. Ambas relataram, por exemplo, que seus alunos apresentam dificuldades significativas de atenção e concentração, fatores que acabam interferindo no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem da criança ou adolescente TEA impõe aos profissionais estratégias e habilidades de atenção e cuidados que, de acordo com Oliveira, Santos e Botelho (2023), requerem planejamentos e ajustes conforme os vários graus ou níveis do TEA, cujas demandas são variadas e, por conta disso, requerem atenção e dedicação de forma personalizada.

As características próprias do TEA, como rigidez comportamental, resistência à ajuda, inquietação motora e dificuldade de aceitar atividades coletivas, são percebidas de forma semelhante pelas duas professoras. Essas características impactam diretamente no processo de aprendizagem e exigem intervenções pedagógicas específicas. Enquanto uma professora destaca que o aluno não aceita auxílio e reage com choro e frustração, a outra menciona comportamentos como caminhar constantemente pela sala e até engatinhar no chão. Ao tratar do assunto, Cunha (2019) enfatiza que o TEA impõe a necessidade de se observar amplo leque de comportamentos que se agrupam na tríade principal, ou seja, ações ou atividades repetitivas, comprometimentos no âmbito da comunicação e dificuldades na interação interpessoal.

No manejo dessas situações, as estratégias relatadas envolvem principalmente o diálogo e, no caso da segunda professora, o uso de reforçadores concretos, como carrinhos, para tentar promover maior participação e permanência nas atividades. Apesar dos esforços, ambas reconhecem que as abordagens nem sempre alcançam o resultado esperado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por fim, no que se refere à formação profissional, as duas participantes informaram que recebem formação específica apenas nas semanas pedagógicas que ocorrem no início do ano letivo e ao final do primeiro semestre. Essa limitação pode comprometer o aprofundamento do conhecimento necessário para lidar com as especificidades do TEA e desenvolver práticas pedagógicas mais consistentes e efetivas. De modo geral, os relatos apontam que há empenho das professoras em compreender e acolher seus alunos, mas também destacam que existem desafios consideráveis no processo de inclusão escolar, tanto em função das características próprias do TEA, quanto das restrições de formação e de recursos disponíveis.

Sobre a questão da literatura infantil de modo mais específico, a respostas revelam que as professoras utilizam a contação de histórias como prática pedagógica em sala de aula. Vasconcelos (2006) enfatiza que trabalhar com literatura infantil no ambiente escolar se trata de um recurso lúdico e, como tal, contribui para o aumento do repertório comportamental da criança, auxiliando no desenvolvimento de seu repertório verbal e criatividade, o que possibilita a descoberta de soluções em diferentes situações. Uma obra infantil pode ser apresentada à criança, segundo a autora, por meio de músicas e palmas nos diferentes momentos de interação entre escola e pais com a criança. O uso da literatura infantil está presente na rotina das docentes, sendo percebido como uma estratégia que desperta o interesse das crianças.

Considerações parciais

A literatura infantil é portanto, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: um fenômeno de criatividade que simboliza o mundo, o homem, a vida, por intermédio da palavra. Funde desta maneira os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27). A Literatura infantil é, entretanto, vista como arte, um modo que estimula significativamente a criatividade, emoções, diversão modificando assim a consciência de mundo do leitor como tem sido aplicado como instrumento manipulador com a finalidade de atingir resultados na educação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A literatura infantil é vista como uma comunicação histórica (localizada assim no tempo e no espaço) entre um locutor ou um e um escritor-adulto (o emissor) e um desenvolvimento destinatário-criança (o receptor) que, por designação, ao longo do período é reputado, não dispõe, portanto, senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, as afetivas e outras que se caracterizam a idade adulta (Soriano, 1975 p. 185).

O exposto permite considerar que todo o desenvolvimento das crianças autistas perpassa por suas características peculiares como a dificuldade da interação social, os prejuízos ou comprometimentos no desenvolvimento linguístico ou comunicação verbal, nas atividades restritivas e repetitivas. Deste modo, Cunha (2019, p. 20) reforça ao reafirmar que “o autismo compreende a observação de um conglomerado de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e nas atividades repetitivas”. Toda intervenção ou ação visando tanto o desenvolvimento ou aprendizagem das crianças TEA deve priorizar essas características fundamentais do comportamento autísitico. Sendo assim, a literatura infantil tem importantes contribuições para favorecer a aquisição do desenvolvimento destas crianças. Diante disso, Santos, Campos, Freitas (2016, p. 61) afirma que:

> Contar história no procedimento de ensinar e aprender não pode ser baseado em uma relação desinteressada de afeto, emoção, ou seja, sem que a emoção não esteja presente nessa troca bidirecional do professor com seus alunos. A ausência de emoção não pode estar se tornando lugar comum na contação de história e, pelo contrário, deve ser extremamente empolgante e emocional.

Uma das expressões mais utilizadas na literatura infantil é portanto a contação existente de histórias, que é um modo de transmitir saberes e valores, despertando desta forma o imaginário, e onde os sentimentos e as emoções transcendem a ficção materializando na vida o real. Nesta perspectiva, a contação de história por intermédio de contos, fabulas, narrativas, podem colaborar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, na medida que trabalhe de modo empolgante os seus sentimentos e emoções para seu autoconhecimento.

No que se refere ao processo de escolarização de crianças TEA, uma constatação importante até aqui é a dificuldade das professoras regentes nas

ISBN: 978-85-54997-33-5

adaptações de atividades, manejos de comportamentos e consequentemente déficits na inclusão escolar. Outra constatação, é a falta de pesquisas que abordem esse tema, consequentemente o início da escolarização de crianças TEA, dada na Educação Infantil.

Na continuidade da pesquisa, pretende-se aprofundar a análise dos dados obtidos, sistematizar os resultados e discutir as contribuições e limitações encontradas nas práticas observadas. Espera-se que a pesquisa possa oferecer subsídios teóricos e práticos, com a elaboração de um produto educacional, voltado para auxiliar professores que atuam com crianças TEA, ampliando as reflexões sobre o papel da literatura infantil na inclusão dessas crianças, contribuindo para o planejamento pedagógico e para a formação de professores da Educação Infantil.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio da concessão da bolsa de estudos, que foi essencial para a realização desta pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá – UEM, inserida na Linha de Pesquisa I “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O incentivo da CAPES possibilitou minha dedicação integral às atividades acadêmicas e científicas, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento profissional e pessoal.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Candido, A. (1995). *Vários escritos* (5ª ed.). Ouro sobre Azul.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

Cunha, E. (2020). *Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar* (3ª ed.). Wak Editora.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). Cortez.

Vasconcelos, L. A. (2008). *Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da análise do comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens* (2ª ed.).

Vigotski, L. S. (2006). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trads.; M. Cole et al., Orgs.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de defectologia* (Vol. 1, Z. Prestes & E. Tunes, Orgs., Eds., trads. e rev. téc.). Expressão Popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E A PRÁTICA DOCENTE

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli - UEMG/Ibirité
angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com
Priscilla Reynaud Mansur - UEMG/Ibirité
priscilla.mansur.uemg.t5@gmail.com
Beatriz Magalhães Pereira - UEMG/Ibirité
beatriz.pereira@uemg.br

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem narrativa de caráter bibliográfico, visa explorar a ludicidade como uma estratégia pedagógica fundamental para promover a educação inclusiva. Esta revisão de literatura narrativa investigou sete artigos acadêmicos, publicados entre 2020 e 2025, na plataforma CAPES, e integrou as discussões com os conceitos de Paulo Freire, Lev Vigotski e Tizuko Kishimoto. A ludicidade é vista como um recurso capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a socialização e favorecer a inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. De acordo com a análise dos estudos selecionados, jogos adaptados, atividades sensoriais e brincadeiras em grupo desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, o brincar e as atividades lúdicas se tornam ferramentas eficazes para superar barreiras atitudinais e pedagógicas. No entanto, isso só pode ser alcançado se essas práticas forem intencionalmente implementadas, com base em uma teoria sólida. Dessa forma, a pesquisa evidencia a necessidade de uma formação continuada para os docentes, além de políticas públicas que incentivem a mediação lúdica em práticas inclusivas.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Inclusão Escolar; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil é considerada como um direito básico, com base em diversas leis. Estudos indicam que esse direito assegura a todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o acesso à escola, a permanência e a aprendizagem efetiva (Araújo, 2022; Andrade *et al*., 2024; Santos Filho; Branco, 2023). A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). A Lei de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) afirma que os currículos, métodos, técnicas e recursos devem ser adequados às necessidades de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996). Além disso, a educação especial deve ser oferecida, sempre que possível, no ensino regular, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garantindo a participação plena e a aprendizagem efetiva de todos os alunos (Brasil, 2015).

No cenário internacional, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2008) com status de emenda constitucional, essa convenção garante o direito a uma educação inclusiva a todos, independentemente de suas condições, a uma educação inclusiva em todos os níveis e graus de ensino, sem qualquer forma de discriminação e com igualdade de oportunidades. Ela se alinha com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que orienta as redes de ensino a implementar a inclusão escolar por meio de práticas pedagógicas acessíveis e da formação contínua de seus docentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também enfatiza que é essencial garantir a todos os estudantes o desenvolvimento das competências gerais, levando em conta as singularidades e potencialidades de cada um (Brasil, 2017).

Portanto, esta pesquisa pretende examinar como a ludicidade pode servir como uma estratégia pedagógica que não só atende às diretrizes da inclusão, mas também as aprimora, tornando o trabalho do professor um ato de criação e libertação. A ludicidade, entendida aqui como brincar e fazer coisas com intencionalidade, é o elo entre a formação teórica-científica e a prática em sala de aula, sobretudo para alunos com deficiência na educação básica. Para que a escola inclusiva se concretize, é fundamental que os professores disponham de um ambiente de trabalho adequado, formação contínua e recursos pedagógicos variados, como a legislação atual exige. Mesmo com o progresso nas leis e nas concepções, ainda faltam pesquisas que relacionem ludicidade e inclusão à perspectiva de Freire, Vigotsky e Kishimoto. Assim, este estudo tem como finalidade investigar, através de uma revisão narrativa, de que

ISBN: 978-85-54997-33-5

maneira práticas lúdicas fundamentadas nesses referenciais podem fortalecer a inclusão nas escolas.

Metodologia

Este trabalho é uma revisão bibliográfica narrativa, baseada em sete artigos científicos publicados entre 2020 e 2025. Optamos por essa abordagem por sua maleabilidade em integrar diferentes enfoques metodológicos e possibilitar uma análise interpretativa que conecta dados empíricos, referenciais teóricos e experiências pedagógicas já registradas. Como afirma Rother (2007), a revisão narrativa "permite a síntese e análise crítica da literatura sobre um tema específico, com a finalidade de evidenciar lacunas e sugerir novas perspectivas de pesquisa". Essa opção se revelou pertinente aos objetivos da pesquisa, que visa não apenas relatar práticas, mas também questionar seus fundamentos com base nas contribuições de Paulo Freire, Lev Vigotski e Tizuko Kishimoto.

A busca bibliográfica foi realizada em 12 de agosto de 2025, às 14h30, no Portal de Periódicos da CAPES, uma plataforma robusta que concentra a produção científica brasileira. Para garantir a pertinência ao contexto educacional do Brasil, a pesquisa foi restrita a artigos publicados em língua portuguesa. Os descritores utilizados foram "ludicidade" AND "educação inclusiva" nos campos título, resumo e palavras-chave, além de um filtro para publicações de acesso aberto. A delimitação temporal abrangeu o período de 2020 a 2025, o que permitiu analisar práticas e concepções contemporâneas.

A amostragem final, composta por sete artigos, foi considerada suficiente para contemplar a diversidade de abordagens metodológicas e cobrir a totalidade dos estudos recentes sobre o tema no período analisado. Após essa etapa, iniciou-se o processo de seleção criteriosa, que envolveu a leitura de títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo dos artigos.

Foram selecionados artigos que trouxeram dados empíricos ou revisões sistematizadas sobre a aplicação do lúdico na educação inclusiva, tendo uma conexão direta com o contexto escolar da educação básica e acessíveis na íntegra para leitura

ISBN: 978-85-54997-33-5

e análise. Foram excluídos os trabalhos que não indicavam o público-alvo, que tratavam da ludicidade apenas como diversão, sem qualquer relação com a educação, ou que não disponibilizavam o texto completo.

Resultados e Discussão

Após a seleção, os textos foram lidos na íntegra e elaborados fichamentos detalhados, com as referências completas, conforme as normas da ABNT, o objetivo da pesquisa, a metodologia, os principais achados, as conclusões e as lacunas apontadas. Em seguida, foi organizada a Tabela 1, que reúne os dados e facilita a comparação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Tabela 1 – Síntese dos artigos analisados (n=7).

Estudo (Autor/Ano)	Objetivo principal	Metodologia	Resultados principais	Lacunas identificadas
Andrade *et al.* (2024)	Avaliar a ludicidade como ferramenta para indivíduos com TEA	Pesquisa qualitativa	Favorecimento da comunicação, interação social e desenvolvimento cognitivo	Falta de dados quantitativos para avaliação de impacto
Araújo (2022)	Investigar a ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista	Pesquisa qualitativa	Contribuição significativa para a formação da personalidade e da inteligência	Pouca análise sobre formação docente
Cintra e Novais (2023)	Analisar a ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil inclusiva	Pesquisa qualitativa	A ludicidade deve ser o "fio condutor das práticas educativas"	Falta de dados quantitativos para avaliação de impacto
Ferro *et al.* (2022)	Estudar o lúdico no processo inclusivo do autista na educação infantil	Pesquisa qualitativa	Leva a resultados impressionantes na aprendizagem e socialização	Necessidade de formação continuada de professores
Lima e Reis (2025)	Relatar experiência de uso do lúdico no AEE	Relato de experiência	Promove descobertas e estimula a criatividade	Ausência de avaliação longitudinal dos impactos
Nascimento e Sousa (2023)	Analisar o brincar em práticas pedagógicas para crianças com deficiência	Pesquisa documental	Fortalece laços e potencializa estratégias metodológicas inclusivas	Falta de análise sobre transferência de habilidades para outros contextos
Santos Filho e Branco (2023)	Revisar a literatura sobre TEA e educação inclusiva	Revisão integrativa	A ludicidade é uma das principais ferramentas de inclusão escolar para estudantes com TEA	Pouca discussão sobre adaptação cultural das práticas

Fonte: elaboração própria a partir dos artigos analisados e dos critérios de seleção da pesquisa.

A interpretação foi realizada segundo o método de leitura crítica orientado por Bardin (2011), com pré-análise, categorização temática e tratamento dos resultados à

ISBN: 978-85-54997-33-5

luz dos referenciais de Freire, Vigotski e Kishimoto. Esses três autores foram escolhidos como eixos interpretativos pela complementaridade de suas concepções: Vigotski (2007) entende o lúdico como mediação essencial ao desenvolvimento; Freire (1996) ressalta a prática pedagógica vinculada à realidade do educando; e Kishimoto (2011) enfatiza o lúdico como recurso inclusivo.

A análise dos sete artigos evidenciou a ludicidade como elemento central na construção de aprendizagens significativas e no fomento à inclusão escolar. Apesar das diferentes abordagens, todos os trabalhos convergem ao destacar que o brincar planejado e intencional atua como mediador das aprendizagens e interações sociais. Exemplos concretos incluem:

- Jogos adaptados e práticas sensoriais que favorecem a participação de estudantes com deficiência (Kishimoto, 2001; Lima & Reis, 2025).
- Conexão entre brincar e desenvolvimento integral, em consonância com Freire (1996) e Araújo (2022).
- Brincar como “fio condutor das práticas educativas”, defendido por Cintra e Novais (2023).
- Benefícios em comunicação, motricidade e envolvimento em estudantes com TEA (Ferro *et al*., 2022; Andrade *et al*., 2024).
- Superação de barreiras atitudinais por meio do lúdico, conforme Santos Filho e Branco (2023).

Os resultados levantam, portanto, três eixos de discussão: (a) a ludicidade como ponte para aprendizagens significativas; (b) a formação continuada necessária para que os professores possam entender e aplicar o lúdico de uma forma inclusiva; e (c) a necessidade urgente de pesquisas longitudinais que analisem os efeitos dessas práticas sobre o desempenho acadêmico e sócio emocional dos estudantes.

É importante ressaltar que a presente pesquisa se limita a uma única base de dados e à língua portuguesa, o que pode ser uma limitação, o que pode ter excluído estudos relevantes em outros idiomas e contextos. Sugere-se que estudos futuros ampliem a busca bibliográfica em diferentes bancos de dados.

Considerações finais

ISBN: 978-85-54997-33-5

A presente revisão narrativa evidencia que a ludicidade é um elemento-chave na formação de uma escola verdadeiramente inclusiva, sem qualquer possibilidade de substituição. Os estudos que foram analisados, ao estabelecer uma conexão entre a produção científica recente e os referenciais de Paulo Freire, Lev Vigotski e Tizuko Kishimoto, evidenciam de maneira consistente que o brincar, quando entendido como uma prática pedagógica intencional, tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo, cooperação e desenvolvimento integral para todos os alunos.

As contribuições de Freire (1996), Vigotski (2007) e Kishimoto (2011) são fundamentais para a compreensão desse fenômeno. Freire nos ensina que a educação libertadora só é possível quando parte da realidade do educando, respeitando sua cultura e seus saberes prévios. Essa premissa se materializa nas experiências relatadas nos artigos, onde o lúdico foi adaptado às necessidades concretas dos estudantes, favorecendo a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Vigotski, por sua vez, contribui ao evidenciar que o brincar mediado constitui uma via privilegiada para ampliar a zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as crianças alcancem níveis mais complexos de pensamento e interação social. E Kishimoto complementa essa perspectiva ao afirmar que a ludicidade deve ser vista como um elemento central no processo educativo, pois não apenas estimula a criatividade e a imaginação, mas também favorece a construção de vínculos afetivos e sociais entre os alunos, contribuindo para uma ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo.

A falta de uma formação docente consistente acerca da aplicação do lúdico dentro de uma perspectiva inclusiva emerge como um fator que limita, conforme observado em diversos estudos revisados. Outro desafio que se destaca é a falta de estudos que analisem os efeitos a longo prazo dessas práticas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. A junção dos olhares de Freire, Vigotski e Kishimoto nos sinaliza boas direções: pensar em ações lúdicas planejadas, culturalmente significativas e mediadas intencionalmente; criar espaços de escuta e

ISBN: 978-85-54997-33-5

diálogo que valorizem as vivências dos estudantes; e apostar em formações que articulem teoria e prática, permitindo ao professor entender o brincar não como um recurso a parte, mas como parte do currículo. Kishimoto (2011) vai ao encontro dessa ideia ao afirmar que a ludicidade deve ser encarada como um elemento essencial na educação, uma vez que estimula a criatividade e a imaginação, além de propiciar a formação de laços afetivos e sociais entre os alunos, o que torna o ambiente de aprendizagem mais colaborativo, enriquecedor e inclusivo.

Portanto, a ludicidade, enquanto prática pedagógica inclusiva e fundamentada, favorece a aprendizagem, enriquece as relações, aumenta a participação e ajuda a construir uma escola mais justa e democrática. Isso tudo nos leva a concluir que é urgente a criação de políticas educacionais que não só reconheçam, mas também incentivem, de forma planejada, integrada e teoricamente fundamentada, o uso do lúdico no ensino.

Por último, é aconselhável que se realizem pesquisas e intervenções educativas que consigam avaliar de forma mais precisa o efeito das práticas lúdicas e inclusivas no progresso acadêmico e sócio emocional dos estudantes.

Referências

Andrade, N. M., *et al*. (2024). A ludicidade como ferramenta no processo de aprendizagem dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(7), 1–21.

Araújo, F. R. D. (2022). Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista. *Brazilian Journal of Health Review*, 5(1), 2151–2166.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Cintra, R. C. G. G., Novais, T. B. (2023). A ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil inclusiva. *Brazilian Journal of Development*, 9(10), 28772–28792.

Ferro, M. B., Mendonça, A. C. S., & Silva, A. M. F. S. (2022). O lúdico no processo inclusivo do autista na educação infantil. *Revista Internacional Educon*, 3(1), e22031014.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (8ª ed.). Cortez.

Lima, A. P. C. T., Reis, H. C. (2025). A ludicidade no processo de educação inclusiva: relato de experiência de uma professora de atendimento educacional especializado (AEE). *Revista Observatorio de la Economia Latinoamericana*, 23(1), 1–15.

Nascimento, D. A., Sousa, N. M. F. R. (2023). O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. *Educação & Formação*, 8, e 11284.

Santos Filho, J. A., Branco, P. C. C. (2023). Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 10(25), 321–337.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



MAPEANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laila Aline Kreuzer - UDESC –
laila.kreuzer.udesc.t4@gmail.com
Vera Márcia Marques Santos - UDESC –
veramarquessantos@gmail.com

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar teses e dissertações que abordam as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil, publicadas no período de 2014 a 2024, com recorte vinculado à experiência da pesquisadora como professora da Educação Infantil. A investigação integra a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e possui caráter bibliográfico e documental, tendo como metodologia o levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), organizados a partir de descritores temáticos relacionados à temática. Os resultados indicam que, embora tenha ocorrido crescimento na produção acadêmica sobre as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil, persistem lacunas significativas. Além disso, a análise evidencia que as abordagens existentes nem sempre exploram de forma crítica e inclusiva as questões de gênero e sexualidade, limitando a compreensão das complexidades desse tema na formação docente. Conclui-se, a partir da análise bibliográfica de teses e dissertações, que, apesar dos avanços pontuais, há necessidade de aprofundamento nas investigações que tratem criticamente das relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil. A pesquisa contribui para o mapeamento do panorama acadêmico, oferecendo subsídios para futuras investigações e fortalecendo a produção de conhecimento que sustente uma educação mais plural, inclusiva e reflexiva desde os primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Relações de Gênero; Sexualidade.

Introdução

A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, constitui-se em um espaço para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de identidades, valores e modos de convivência. Nesse período inicial do percurso formativo, as crianças passam a interagir com múltiplos discursos sociais, culturais e

ISBN: 978-85-54997-33-5

vivencias pedagógicas que possibilitam através de interações e brincadeiras, as crianças descobrirem e perceberem a si mesmas, os outros e o mundo. Nesse contexto, o debate sobre gênero e sexualidade se mostra essencial, pois essas dimensões atravessam a vida cotidiana e estão diretamente relacionadas à constituição das subjetividades infantis (Louro, 1997).

A problemática que sustenta este estudo refere-se à ausência de consensos e à existência de lacunas no campo acadêmico sobre como essas temáticas vêm sendo abordadas na Educação Infantil. Ainda que nas últimas décadas tenha havido um crescimento expressivo das pesquisas em torno da diversidade de gênero e sexualidade na escola, persiste a dificuldade de transformar essas discussões em práticas pedagógicas efetivas. Autores como Butler (2003) e Scott (1995) destacam que gênero não deve ser compreendido como uma categoria natural ou fixa, mas como uma construção social, relacional e histórica, o que exige um olhar crítico e reflexivo no âmbito educacional.

No Brasil, a produção científica sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil tem sido marcada por tensões entre avanços acadêmicos e resistências políticas e culturais. Esta realidade justifica a relevância desta pesquisa, uma vez que o levantamento e a análise da produção acadêmica permitem mapear tendências, evidenciar lacunas e oferecer subsídios para a consolidação de práticas mais inclusivas, respeitosas e acolhedoras na Educação Infantil.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo principal analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, as teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2024 que abordam as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil, de modo a compreender como o tema vem sendo discutido no meio acadêmico, quais avanços se consolidaram e quais desafios ainda persistem.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi identificar e analisar as teses e dissertações

ISBN: 978-85-54997-33-5

que abordam as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil no período de 2014 a 2024. Sobre abordagem qualitativa, destaca-se que,

> [...] cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (Severino, 2007, p. 119).

Já, a pesquisa bibliográfica consiste na seleção, leitura e análise de produções já publicadas, possibilitando ao pesquisador compreender o estado da arte de determinado tema e identificar tendências, avanços e lacunas do campo investigado. Desta maneira, propôs-se a investigar por meio de uma pesquisa bibliográfica, como afirma Gil (2002, p. 44),

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

O levantamento de dados foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal de dez anos (2014–2024), considerando este período por estar vinculado à experiência da pesquisadora como professora da Educação Infantil.

Para as buscas, foram organizadas as pesquisas em três grupos (A, B e C) e cada grupo com os seus respectivos descritores previamente definidos. Para cada grupo realizou-se quatro buscas, no total de 12 buscas por dissertações e teses semelhantes à nossa pesquisa. Iniciamos o grupo A, com os descritores: Formação de Professores/Professoras - Educação Infantil - Educação Inclusiva/Inclusão. Na sequência, para o grupo B, acrescentamos a palavra “Gênero” nas buscas e no grupo C, a palavra “Sexualidade”, desta maneira, afunilando para nossa temática de pesquisa.

Os trabalhos identificados foram submetidos a uma triagem inicial, que incluiu leitura de títulos, resumos e palavras-chave, com a finalidade de verificar a pertinência

ISBN: 978-85-54997-33-5

ao objeto de estudo. Em seguida, foi realizada a leitura integral das produções selecionadas, a fim de proceder à análise crítica do conteúdo, priorizando os aspectos relacionados as relações de gênero e sexualidade, à abordagem metodológica adotada e às contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas.

Por tanto, para esta revisão bibliográfica, utilizou-se a análise temática na perspectiva de Braun e Clarke (2006), “a análise temática é uma abordagem flexível que pode ser usada por uma variedade de epistemologias e questões de pesquisa” (p. 28, tradução nossa). Assim, a metodologia adotada garante a transparência dos procedimentos e dos resultados obtidos.

Resultados e Discussão

O levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) identificou um conjunto significativo de trabalhos publicados entre 2014 e 2024 que tratam das relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil. As buscas que foram organizadas em três grupos (A, B e C) e cada grupo com os seus respectivos descritores, conforme segue os exemplos nos quadros a seguir:

Grupo A - Formação de professores/as; Educação infantil; Educação inclusiva/inclusão

QUADRO 1 - PRIMEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**
TOTAL	**166 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**125 DISSERTAÇÕES E 41 TESES.**
SELECIONADOS	**03 TRABALHOS (01 Tese e 02 Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Apenas três (03) trabalhos apresentaram aproximações mais diretas com a temática desta pesquisa. Que são: 1) Gênero e sexualidade no chão escolar: percepções de professoras egressas do LASEB acerca de sua prática docente na rede municipal de Belo Horizonte, publicada em 2022; 2) Currículo e formação: limites e

ISBN: 978-85-54997-33-5

contradições na educação inclusiva, é uma tese de doutorado; 3) “Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu,

QUADRO 2 - SEGUNDA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL - INCLUSÃO.**
TOTAL	**291 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**231 DISSERTAÇÕES E 60 TESES.**
SELECIONADOS	**02 TRABALHOS (02 Dissertações)**

Fonte: organizada pelas pesquisadoras, 2025.

Apenas dois (02) trabalhos se aproximaram da nossa pesquisa: 1) Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS. 2). Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil.

QUADRO 3 - TERCEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**
TOTAL	**166 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**125 DISSERTAÇÕES E 41 TESES.**
SELECIONADOS	**03 TRABALHOS (01 Tese e 02 Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Na terceira busca, observamos a mesma quantidade e os mesmos trabalhos da primeira busca com os descritores. Nota-se a plataforma não faz distinção do uso dos gêneros, masculino e feminino, na qual passa a generalizar as palavras, professor, professores, professoras.

QUADRO 4 - QUARTA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - INCLUSÃO.**
TOTAL	**282 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**222 DISSERTAÇÕES E 60 TESES.**
SELECIONADOS	**02 TRABALHOS (01 Tese e 01 Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Na quarta busca, observamos a quantidade semelhante, com a diferença de nove (09) trabalhos, porém, os dois trabalhos analisados são os mesmos citados na primeira e terceira busca.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Grupo B: formação de professores/as; educação infantil; educação inclusiva/inclusão; gênero.

QUADRO 1 - PRIMEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA - GÊNERO.**
TOTAL	**16 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**13 DISSERTAÇÕES E 03 TESES.**
SELECIONADOS	**01 TRABALHO (Dissertação)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Apenas um (01) trabalho se aproximou da pesquisa e já foi analisado.

QUADRO 2 - SEGUNDA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL – INCLUSÃO - GÊNERO.**
TOTAL	**42 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**35 DISSERTAÇÕES E 07 TESES.**
SELECIONADOS	**03 TRABALHOS (Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Apenas três (03) trabalhos se aproximaram da pesquisa, na qual já foram analisados nas buscas anteriores.

QUADRO 3 - TERCEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA - GÊNERO.**
TOTAL	**16 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**13 DISSERTAÇÕES E 03 TESES.**
SELECIONADOS	**01 TRABALHO (Dissertação)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Apenas um (01) trabalho se aproximou da pesquisa, que foi o mesmo selecionado na primeira busca.

QUADRO 4 - QUARTA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - INCLUSÃO - GÊNERO.**
TOTAL	**42 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**35 DISSERTAÇÕES E 07 TESES.**
SELECIONADOS	**03 TRABALHOS (Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Apenas três (03) trabalhos se aproximaram da pesquisa, que foram os mesmos selecionados na segunda busca e também em buscas anteriores.

Grupo C: Formação de professores/as; Educação infantil; Educação inclusiva/inclusão; Gênero; Sexualidade.

QUADRO 1 - PRIMEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA – GÊNERO - SEXUALIDADE.**
TOTAL	**04 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**04 DISSERTAÇÕES E NENHUMA TESE.**
SELECIONADOS	**02 TRABALHO (Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Duas (02) dissertações se aproximam com a pesquisa, o primeiro trabalho já foi selecionado em buscas anteriores. O segundo apareceu pela primeira vez na pesquisa, com o título: Gênero e sexualidades: abordagem crítica na formação de docentes de ciências biológicas.

QUADRO 2 - SEGUNDA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL – INCLUSÃO – GÊNERO - SEXUALIDADE.**
TOTAL	**09 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**08 DISSERTAÇÕES E 01 TESE.**
SELECIONADOS	**04 TRABALHOS (03 Dissertações e 01 Tese)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Dos quatros (04) trabalhos selecionados que se aproximaram da pesquisa, o primeiro e o segundo listado, já foram analisados em buscas.

O terceiro trabalho aparece pela primeira vez nas buscas, com o título: Sexualidades e relações de gênero no cotidiano da pré-escola: entre práticas e representações de professoras. O quarto trabalho aparece pela primeira vez nas buscas, com o título: Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTfobia na escola.

ISBN: 978-85-54997-33-5

QUADRO 3 - TERCEIRA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA – GÊNERO - SEXUALIDADE.**
TOTAL	**04 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**04 DISSERTAÇÕES E NENHUMA TESE**
SELECIONADOS	**02 TRABALHOS (Dissertações)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Apenas duas (02) dissertações se aproximaram com a pesquisa e que já foram analisadas nas pesquisas anteriores.

QUADRO 4 - QUARTA BUSCA:	
DESCRITORES	**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - INCLUSÃO – GÊNERO - SEXUALIDADE.**
TOTAL	**09 TRABALHOS ENCONTRADOS.**
DOCUMENTOS	**08 DISSERTAÇÕES E 01 TESE.**
SELECIONADOS	**04 TRABALHOS (03 Dissertações e 01 Tese)**

Fonte: organizada pela pesquisadora, 2025.

Dos quatros (04) trabalhos selecionados que se aproximaram da pesquisa, todos foram analisados em pesquisas anteriores.

A partir dos dados levantados, confirma a relevância da pesquisa, uma vez que a sistematização das teses e dissertações permite compreender o estado da arte da produção científica sobre o tema, oferecendo subsídios para futuras investigações e para o fortalecimento do debate acadêmico. Assim, os resultados apontam para a necessidade de ampliar as investigações que articulem teoria e prática, bem como de fortalecer políticas formativas que preparem docentes da Educação Infantil para lidar de maneira crítica, reflexiva e inclusiva com as questões de gênero e sexualidade desde os primeiros anos da escolarização.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica realizada entre 2014 e 2024 permitiu mapear a produção acadêmica em teses e dissertações sobre as relações de gênero e

ISBN: 978-85-54997-33-5

sexualidade na Educação Infantil. O estudo identificou avanços importantes no campo, especialmente no que se refere à ampliação das discussões críticas e à valorização da diversidade.

O estudo cumpriu o objetivo proposto de analisar a produção científica sobre o tema, contribuindo para a sistematização do conhecimento já produzido e oferecendo subsídios para futuras pesquisas. Como contribuição prática, destaca-se a possibilidade de apoiar docentes e pesquisadores no desenvolvimento de ações que promovam uma educação mais democrática, plural e equitativa desde a infância.

Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Butler, J. (2003). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* New York: Routledge.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In M. Lloyd (Org.), *Questões de gênero* (pp. 41–65). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). São Paulo: Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



MATERIAIS ADAPTADOS PARA ENSINO DE LIBRAS A ALUNOS SURDOS NO AEE SOB PERSPECTIVA BILÍNGUE

Simone Alves da Silva Costa – UEMA –
simone.silva.uema.t5@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como foco o uso de materiais adaptados para o ensino de Libras a alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando uma perspectiva bilíngue que valoriza a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda. O objetivo central é analisar a relevância desses recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, bem como sua contribuição para a promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes surdos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras, legislações e documentos oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e as diretrizes do Ministério da Educação para o AEE. Os resultados evidenciam que a ausência de materiais adaptados ainda representa uma barreira significativa ao acesso ao conhecimento, limitando a aprendizagem dos alunos surdos. Por outro lado, a utilização de recursos visuais, aliados à mediação de professores e intérpretes de Libras, potencializa a compreensão dos conteúdos, fortalece a autonomia e amplia a interação no ambiente escolar. Conclui-se que a adaptação de materiais didáticos não apenas garante a efetividade do processo educativo bilíngue, mas também reafirma o direito à educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Pedagógicos; Recursos

Introdução

É inegável que a escola brasileira vem mudando seu cenário, ainda que a passos não tão rápidos como se exige a condição necessária do ser humano, condição de subdesenvolvimento, como também não se refuta que essas mudanças são a materialização de comandos expressos na Constituição de 1988, quando se consagrou a educação como direito subjetivo e dever do Estado e das famílias.

Essa nova escola comprometida não apenas em preparar mão de obra qualificada, revela-se cada dia como mola propulsora de superação de desigualdades e, por isso mesmo, cada vez mais engajada com a inclusão de seus sujeitos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Inclusão visando não apenas quantidade de matrículas, mas inclusão no respeito às diferenças havidas na sociedade que circulam no espaço escolar, isto significa abrir as portas e gerar oportunidades para todos, mesmo aqueles que por diversas razões apresentam, de algum modo, estas ou aquelas deficiências.

Destaca-se avanços como a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) considerando uma perspectiva bilíngue que valorize tanto a Libras quanto a língua portuguesa escrita. Dessa forma se questiona como o uso de materiais adaptados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir para o ensino de Libras a alunos surdos na escola?

Pensando nisso, a escolha do tema deu-se em virtude da necessidade de investigar como recursos pedagógicos específicos podem favorecer a comunicação, a autonomia e o acesso ao conhecimento, aos estudantes surdos na sala do AEE.

O objetivo central deste artigo é analisar, sob uma perspectiva bilíngue, o uso de materiais adaptados no ensino de Libras a alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando sua relevância para a promoção da inclusão educacional e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Além de contextualizar o atendimento bilíngue a esses estudantes na história recente da educação brasileira, busca-se analisar a proposta da Educação Especial do Ministério da Educação voltada aos estudantes surdos. Uma vez que o MEC normatizou o ensino de Libras, concomitante ao ensino de Língua Portuguesa, conferindo-lhe efetividade da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.

Por fim, traz sugestões de utilização desses materiais adaptados como meios de favorecer a formação plena dos estudantes surdos inseridos no processo educacional bilíngue.

Metodologia

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa adota caráter bibliográfico, fundamentando-se na análise de obras, artigos e documentos relevantes para o entendimento do tema investigado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (Lakatos, 2003, p.183). Nesse sentido analisou-se fontes acadêmicas como: a constituição federal, Declaração de Salamanca, documentos oficiais do MEC que tratam sobre o AEE para surdo e outros, para se compreender a importância da adaptação de materiais ampliando as possibilidades de comunicação, compreensão e desenvolvimento linguístico, fortalecendo a autonomia e a autoestima dos alunos surdos no ambiente escolar.

Foi considerada também nesse estudo a Lei 10.436/2002, criada em 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que representa um marco histórico e de grande conquista para a comunidade surda no Brasil.

As análises apresentadas neste trabalho foram construídas relacionando literatura e documentos em discussões que favorecem a compreensão do tema em estudo e diz respeito a situações que os estudantes surdos vivem em seu dia a dia em sala de aula, em parte devido a pouca aplicabilidade da Libras.

Resultados e Discussão

As pessoas surdas enfrentam diversos desafios para acessar e participar plenamente da educação escolar, tanto em decorrência da ausência ou redução da audição, quanto pela maneira como as propostas pedagógicas das escolas são estruturadas. (Damásio, 2007, p.13)

A falta de materiais didáticos adaptados limita um ensino de qualidade, evidenciando assim a importância da construção de recursos que promovam a inclusão e um aprendizado significativo para o aluno surdo. A utilização da ludicidade para o ensino se torna uma opção inovadora, neste sentido o uso de materiais didáticos adaptados com LIBRAS para o ensino de determinados conteúdos se torna potencialmente significativo.

A utilização de materiais adaptados para o ensino de Libras para alunos surdos, na sala do Atendimento Educacional Especializado numa perspectiva bilíngue é de

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamental importância, pois é nesse espaço que é oferecido o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos. E o Ministério da Educação MEC publicou em 2006 o documento Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o atendimento educacional especializado, que afirma entre coisas que:

> O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Brasil, 2006, p. 15).

De acordo com as diretrizes operacionais da educação especial para o AEE na educação básica 2008, os surdos são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. Ainda de acordo com essa diretriz o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). É necessário ressaltar a importância do AEE para auxiliar o aprendizado do aluno com surdez que deve ser fundamentado a partir de uma proposta didático-pedagógica bilíngue, por ser a filosofia aceita pela maioria dos teóricos bilíngues e pela comunidade surda por respeitar as especificidades da surdez.

O documento do MEC Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez (2007) escrito por Mirlene Damázio no capítulo III, destaca três momentos didático-pedagógicos para o atendimento ao aluno com surdez. Primeiro momento é nomeado de acordo com a autora como Atendimento em Libras na escola comum, o espaço desse atendimento é bastante visual, com muitas imagens, recursos didáticos para que se concretize a alfabetização do aluno surdo, acontece no horário contrário das aulas da sala de aula comum, o conteúdo trabalhado no atendimento é repassado em Libras é aquele conteúdo que está em estudo na sala de aula comum. As aulas são ministradas por um professor surdo ou que tenha total domínio da língua de sinais.

Ressalta-se a importância de proporcionar ao aluno surdo um ambiente escolar bilíngue que favoreça seu desenvolvimento integral, que está implícito na Lei de Libras nº 10.436/2002. De acordo com Silva et al. (2025, p.03) a utilização de recursos visuais, como vídeos, infográficos e demais materiais ilustrados, contribui para tornar o

ISBN: 978-85-54997-33-5

conteúdo mais acessível e facilitar a compreensão por parte dos alunos. Além disso, o emprego de tecnologias assistivas, a exemplo de aplicativos e plataformas digitais voltadas para o ensino de Libras e para o desenvolvimento do português escrito, potencializa o processo de aprendizagem e comunicação. A presença de intérpretes de Libras nas salas de aula também desempenha um papel fundamental, ao garantir a mediação linguística e tornar possível uma comunicação clara e eficaz entre professores e estudantes surdos.

Segundo momento do atendimento citado por Damázio é o AEE para o ensino de Libras, no qual o professor ou instrutor de Libras é responsável por organizar o trabalho no Atendimento Educacional Especializado, levando em consideração as particularidades da língua, sobretudo no que se refere à introdução de termos científicos vinculados ao currículo. (Damázio (2007, p.32).

A autora ainda sugere um caderno de registro de língua de sinais, onde os alunos irão recorrer sempre que precisar ou tiver dúvida com relação a algum sinal da aula que foi criado, nesse tipo de atendimento o professor preferencialmente surdo, fará avaliações da aprendizagem com relação a evolução dos conceitos aprendidos de Libras. Esse atendimento beneficiará o surdo no sentido de trazer mais segurança e aprendizado auxiliando na inclusão na sala comum.

Terceiro momento didático-pedagógico AEE para o ensino de Língua Portuguesa, acontece na sala de Recursos e também no contra turno ao da escolarização da sala de aula comum e é realizado por um professor ouvinte formado em Língua Portuguesa, mas que também tenha conhecimento da Língua de sinais. O objetivo nesse tipo de atendimento “é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas” (Damázio 2007, p.38).

E como foi observado no documento de Damázio um ambiente rico em recursos pedagógicos e materiais adaptados para o trabalho com o aluno surdo, principalmente no AEE, dá a possibilidade de amenizar essa barreira comunicativa que tanto prejudica o acesso ao conhecimento e aprendizagem do surdo e o contato com o mundo ouvinte.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

A adaptação de materiais no ensino do surdo é de suma importância para facilitar a apreensão do que é ensinado em Libras, Língua Portuguesa e outras disciplinas, contribuindo assim para a melhoria do aprendizado do aluno surdo, tanto na sala regular quanto na sala do AEE, não esquecendo que o seu pleno desenvolvimento está condicionado ao uso da sua língua materna a Libras e a Língua portuguesa na modalidade escrita, como resultado do ensino bilíngue nota-se que o surdo é capaz de aprender desde que seja trabalhado com materiais adaptados explorando sempre a sua condição visual.

É importante salientar a grande relevância da utilização desses materiais adaptados como meios de favorecer a formação plena dos estudantes surdos inseridos no processo educacional bilíngue, criando assim grandes possibilidades de interação e desenvolvimento das capacidades dos alunos surdos de forma prazerosa e criativa.

Referências

Alves, D. O., Gotti, M. O., Griboski, C. M., & Dutra, C. P. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: Espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*.

Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento educacional especializado: Pessoa com surdez*. Gráfica e Editora Cromos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Silva, T., et al. (2025). Educação inclusiva para surdos: Desenvolvimento de práticas transformadoras no ensino. In *Anais do I Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares* (pp. 1–11).

ISBN: 978-85-54997-33-5



A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DE APOIO GUIADA POR UM REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: UM RELATO SOBRE O ACOMPANHAMENTO DE UMA CRIANÇA COM TEA

Isabela Cristina Souza da Luz – UNESPAR – isabela.luz.unespar.t4@gmail.com
Rita de Cássia Pizoli Oliveira – UNESPAR – rita.pizoli@ies.unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3, matriculada no Ensino Fundamental, com idade de 9 anos, sem desenvolvimento da fala ou da escrita convencional. Observou-se, no entanto, a capacidade da criança em realizar atividades com auxílio de TDICs, sendo capaz de escrever o próprio nome e os números, com forte preferência por ambientes externos da escola, sobretudo a cama elástica, demonstrando resistência às permanências em sala. O método de análise pautou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual considera o papel da mediação e dos instrumentos culturais no desenvolvimento humano. O objetivo do estudo é demonstrar a importância da função pedagógica do professor de apoio ancorado numa concepção teórico-metodológica de desenvolvimento para o planejamento e utilização da tecnologia assistiva como ferramenta de mediação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, bem como propor possibilidades pedagógicas para sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

Palavras-chave: Professor de apoio; Tecnologia assistiva; Teoria Histórico-Cultural; Transtorno do espectro autista;

Introdução

Nas últimas décadas, o crescimento significativo nos diagnósticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação básica tem exigido da escola novas formas de organização do trabalho pedagógico, pois de acordo com o Censo Escolar (2024), o número de alunos com autismo passou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Este cenário torna urgente a reflexão sobre recursos e estratégias que garantam a aprendizagem e a participação de todos os alunos, considerando suas singularidades. A legislação brasileira, apoiada em princípios da inclusão, reforça que o direito à educação só se concretiza quando a escola oferece condições de acesso, permanência e desenvolvimento, o que demanda práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades reais dos estudantes.

As políticas públicas inclusivas brasileiras, reconhecem o direito à educação como um direito universal e inalienável. A Constituição Federal (1988) assegura o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação. A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a importância da escola inclusiva, capaz de acolher todos os alunos em sua diversidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, destaca o papel da tecnologia assistiva e das adaptações curriculares como meios de garantir a aprendizagem e a participação plena dos estudantes.

Entre os desafios mais complexos, está o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em níveis severos, que apresentam dificuldades na linguagem oral, na interação social e na permanência em atividades dirigidas. Nessas situações, a tecnologia assistiva pode assumir papel de destaque, não como substituição do ensino presencial, mas como recurso cultural que amplia possibilidades de comunicação, expressão e aprendizagem.

Este trabalho apresenta o relato de experiência envolvendo uma criança de 9 anos, diagnosticada com TEA, nível 3, atualmente matriculada no Ensino Fundamental. A estudante não utiliza linguagem oral nem escrita convencional, porém demonstra interesse e habilidade no uso do computador, sendo capaz de digitar o próprio nome e os números.

Apesar desse progresso, observa-se resistência expressiva em permanecer na sala de aula, com episódios frequentes de desregulação diante de situações de contrariedade. A criança revela preferência pelo ambiente externo da escola, especialmente pela cama elástica, local onde se sente mais segura, tranquila e emocionalmente regulada. Esse comportamento evidencia a importância de espaços

ISBN: 978-85-54997-33-5

adaptados e estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades individuais, que favoreçam o acolhimento e o desenvolvimento integral do aluno.

A análise fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação por instrumentos e signos historicamente construídos. Assim, sob essa perspectiva a tecnologia pode ser compreendida como um recurso de mediação simbólica, contribuindo para a aprendizagem ao criar potencialidades de interação e expressão, permitindo que a criança revele capacidades que não emergem em contextos tradicionais.

Este trabalho se justifica diante da necessidade de promover a reflexão sobre o papel pedagógico do professor de apoio que ancorado numa teoria pedagógica compreende o desenvolvimento psíquico e, por meio de um planejamento intencional prevê as possibilidades de uso da tecnologia assistiva no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3, no contexto da educação fundamental, anos iniciais. A análise considera o papel fundamental do professor de apoio como mediador pedagógico, assim como o potencial das tecnologias como instrumentos simbólicos de aprendizagem, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Considera-se que a inclusão escolar não se limita a presença física do aluno no espaço escolar, mas por meio de práticas inclusivas que promovam sua participação ativa, seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para o debate sobre práticas inclusivas que não se restrinjam à presença física da criança no espaço escolar, mas que efetivamente favoreçam sua aprendizagem e participação social.

Metodologia

O presente relato refere-se à experiência vivenciada por uma professora de apoio que acompanha uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, matriculada em uma escola municipal do estado do Paraná. A estudante possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3, sendo não verbal, o que demanda suporte especializado durante todo o período escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Como parte das estratégias de inclusão, a professora de apoio realiza semanalmente tentativas de integrar a aluna na sala de aula regular, com o objetivo de promover interações com os colegas e com a professora regente. Essa iniciativa tem apresentado resultados variados: em algumas ocasiões, a participação ocorre de forma positiva, porém em outras, há resistência.

Ainda assim, destaca-se como avanço o fato de a aluna permanecer por até uma hora em sala, o que representa uma conquista significativa em comparação aos anos anteriores, nos quais essa permanência era inviável.

Nos momentos em que não está inserida na sala de aula, a aluna é estimulada por meio de atividades adaptadas e pelo uso do tablet, esse recurso se mostra eficaz por estar relacionado ao seu hiperfoco em vídeos infantis. A convivência diária permitiu à professora de apoio identificar que a aluna é capaz de digitar os nomes de seus desenhos favoritos, revelando uma habilidade comunicativa não observada anteriormente. A partir dessa descoberta, o uso da tecnologia assistiva passou a ser incorporado diariamente às práticas pedagógicas, favorecendo a expressão da aluna e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Então, observou-se que a criança demonstrou interesse significativo pelo uso do computador, recurso no qual consegue permanecer por mais tempo. Nesse contexto, já foi observado que digita o próprio nome e os números de 1 a 5, às vezes de 1 a 10, essas habilidades que não se manifestam em suportes convencionais de escrita. O computador, portanto, apresenta-se como meio de mediação pedagógica capaz de favorecer sua concentração e engajamento, revelando competências que dificilmente emergem em outros contextos.

Outro aspecto relevante no cotidiano escolar é a forte preferência pelo ambiente externo. A criança busca constantemente permanecer fora da sala, sendo a cama elástica o espaço de maior interesse. Nesse ambiente, apresenta-se mais tranquila, interagindo de forma não verbal com colegas e adultos próximos, o que sugere que a brincadeira e o movimento corporal são elementos fundamentais para sua regulação emocional.

É nesse contexto que a mediação com crianças autistas é extremamente relevante, pois a teoria de Vygotsky (2008) destaca que o desenvolvimento humano se

ISBN: 978-85-54997-33-5

dá por meio da mediação de instrumentos e signos culturalmente construídos. No caso de crianças com deficiência, a mediação adquire um papel ainda mais essencial, sendo possível que o professor atue planejando atividades que estimulem a zona de desenvolvimento iminente (ZDI), promovendo o desenvolvimento por meio de estratégias que não aconteciam de forma espontânea.

A concepção de Vigotski sobre a *zona de desenvolvimento iminente* revela que a aprendizagem ocorre em colaboração, quando a criança, com apoio, consegue realizar atividades que ainda não faria sozinha. Segundo Vigotski (2004, p. 485, apud Prestes, 2010, p. 174), o indicador da ZDI está justamente na diferença entre o nível de desenvolvimento atual e aquele que pode ser alcançado por meio da mediação**,** o que reforça o papel da intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento.

Essa caracterização evidencia que, embora a criança encontre barreiras significativas para participar das atividades convencionais, demonstra potencial de aprendizagem quando mediada por recursos culturais adequados ao seu perfil. A utilização da tecnologia assistiva e a valorização de ambientes lúdicos podem constituir caminhos para ampliar sua participação no processo educativo, em consonância com a perspectiva Histórico-Cultural que sustenta este estudo.

Resultados e Discussão

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, o uso do computador funcionou como uma mediação simbólica, capaz de ampliar significativamente as possibilidades de expressão da criança.

> A atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, contém dois elos principais: o objeto e o procedimento. [...] O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo na estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a função de procedimento, de 'ferramenta' psicológica, de instrumento psicológico (Vigotski, 2001, p. 37, *apud* Prestes, 2010, p. 37).

O computador, que funcionou como ferramenta assistiva viabilizou o acesso à linguagem escrita por meio de recursos alternativos, pois ainda que a aluna não verbalize e tenha a limitação motora para a escrita convencional. Como explica Vigotski

ISBN: 978-85-54997-33-5

(2001, p. 37, apud Prestes, 2010, p. 37), o signo, enquanto mediador simbólico, exerce a função de instrumento psicológico, tal como a ferramenta no trabalho físico, constituindo-se em via fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Essa mediação tecnológica favoreceu a comunicação, assim como revelou habilidades cognitivas que até então, estavam ocultas em contextos pedagógicos tradicionais, o que comprova o papel transformador dos instrumentos culturais no processo de desenvolvimento humano. Uma das habilidades cognitivas da aluna foi por exemplo, por meio de uma atividade de pareamento com vogais e imagens com as vogais correspondentes, a aluna digitou cada palavra com a mediação parcial da professora soletrando algumas letras.

Embora os avanços ainda sejam graduais, especialmente considerando a ausência de linguagem oral, a ferramenta tecnológica mostrou-se um recurso essencial para ampliar as possibilidades de expressão e comunicação. A mediação do computador, permitiu que a aluna utilizasse outras formas de linguagem, favorecendo a construção de sentidos e participação no ambiente escolar.

Essa experiência revela a importância de reconhecer os sinais de desenvolvimento e o potencial de cada criança. Ainda que não se comunique verbalmente nem permaneça longos períodos em sala, a aluna revelou domínio sobre códigos numéricos e alfabéticos básicos, o que aponta para uma zona de desenvolvimento proximal passível de ser explorada pedagogicamente.

Ademais, o uso da tecnologia nesse contexto, está alinhado às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reconhece a tecnologia assistiva como um recurso fundamental para promover a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência.

O resultado deste trabalho só foi possível devido a mediação da professora de apoio adaptando o tempo, o espaço e a linguagem às necessidades da aluna. “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (Vigotski, 2008, p. 55).

Dessa forma, evitou-se a permanência da aluna em ambientes escolares com elevada demanda sensorial e emocional, privilegiando um método mais flexível e

ISBN: 978-85-54997-33-5

significativo, respeitando suas particularidades, promovendo condições reais de participação e aprendizagem em consonância com os princípios da educação inclusiva.

De acordo com Vigotski (2008), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas por meio da mediação social e cultural, em que o outro mais experiente desempenha papel essencial para que a criança avance em sua aprendizagem. Nesse sentido, o professor de apoio cumpre papel pedagógico fundamental, pois, ao organizar os instrumentos culturais e as formas de linguagem, possibilita à criança com deficiência interagir com seus pares e apropriar-se do conhecimento.

Considerações finais

O relato de caso apresentado evidencia a complexidade e, ao mesmo tempo, as possibilidades que permeiam o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista em nível 3. A criança analisada, embora não disponha da fala oral nem da escrita convencional, demonstrou formas singulares de expressão e aprendizagem por meio da tecnologia, sobretudo no uso do computador, revelando competências que dificilmente emergem em contextos pedagógicos tradicionais.

Ao mesmo tempo, a análise da preferência pelo ambiente externo e pelo brincar na cama elástica revela que o lúdico e o movimento corporal constituem recursos essenciais para a regulação emocional da criança, portanto, devem ser compreendidos como parte integrante do processo educativo. Nesse sentido, a recusa em permanecer na sala de aula não deve ser interpretada apenas como resistência, mas como indicador de que o ambiente escolar necessita de adaptações que dialoguem com suas necessidades sensoriais, comunicativas e afetivas.

Nesse cenário, torna-se evidente que a efetivação da inclusão depende não apenas da matrícula da aluna na escola regular, mas da criação de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e mobilizem suas potencialidades. A tecnologia assistiva neste estudo, revelou-se um recurso potente de mediação, capaz de transformar barreiras em possibilidades e de aproximar a criança da cultura escrita, mesmo em condições de severas dificuldades comunicativas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Conclui-se que a inclusão escolar de crianças com TEA em níveis severos exige olhar atento às suas formas próprias de interação com o mundo, mediação pedagógica intencional e suporte em políticas públicas que garantam formação adequada aos professores e disponibilização de recursos.

O caso analisado reafirma que, quando a escola reconhece e valoriza os instrumentos culturais que favorecem o desenvolvimento, cria condições para que a criança se constitua como sujeito de aprendizagem e de cultura, concretizando o princípio da educação como direito de todos.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*.

Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista*. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista

Prestes, Z. (2021). Introdução. In L. S. Vigotski, *Problemas de defectologia* (Vol. 1). Expressão Popular.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília).

Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2018). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO TDAH: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ricieli Emilia Ferreira Rocateli – UTFPR – ricieli@utfpr.edu.br
Adriana Gomes da Costa – UTFPR – adrigomescosta07@gmail.com
Camila Anabela de Brito Souza – UTFPR – camilaanabela@hotmail.com
Juliana Maria de Jesus Ribeiro – UTFPR – julianabreta@gmail.com
Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha – UTFPR – zenaiderocha@utfpr.edu.br
José Bento Suart Júnior – UTFPR – suart@utfpr.edu.br

Resumo

Este artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, destacando sua relevância para a Psicologia Educacional e para as práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo é revisar a literatura sobre a origem, causas, manifestações e implicações do transtorno no processo de ensino-aprendizagem, bem como discutir estratégias de intervenção fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky. O estudo adota metodologia bibliográfica, com levantamento em bases como SciELO, PubMed, Google Scholar e ResearchGate, totalizando 21 artigos selecionados. Os resultados indicam que o TDAH compromete funções executivas, atenção e autorregulação, refletindo em baixo rendimento, dificuldades sociais e emocionais. Contudo, estratégias de mediação pedagógica, como fragmentação de tarefas, reforço positivo e atividades contextualizadas, podem favorecer a aprendizagem e inclusão escolar. Conclui-se que a compreensão adequada do transtorno e a adoção de práticas inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes com TDAH.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade; mediação pedagógica; desenvolvimento escolar; desempenho acadêmico; aprendizagem.

Introdução

Os transtornos do neurodesenvolvimento, como dislexia, discalculia, disgrafia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), afetam diretamente a aprendizagem. O TDAH tem ganhado destaque pela elevação dos diagnósticos e pelos

ISBN: 978-85-54997-33-5

impactos no desempenho escolar e socioemocional (Rohde; Benczik, 2004). Caracteriza-se por desatenção, impulsividade e hiperatividade (Barkley, 2015), o que compromete foco, organização e persistência.

Historicamente, foi associado a “dano cerebral mínimo”, mas hoje é reconhecido como condição neurobiológica crônica, classificada como transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014). Seus sintomas persistem até a vida adulta, demandando acompanhamento contínuo. Não se trata de doença, mas de condição cujos impactos podem ser minimizados com práticas pedagógicas adaptadas, aulas dinâmicas e professores capacitados.

As dificuldades vão além da atenção: incluem problemas de autorregulação, organização e autoestima. Estudos demonstram que intervenções adequadas favorecem trajetórias escolares mais bem-sucedidas (Barkley, 2015). A escolha do tema deve-se à relevância do transtorno e à escassez de práticas pedagógicas efetivas. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mostra que a mediação social permite avanços que o aluno não alcançaria sozinho.

Este estudo tem como objetivo revisar criticamente a literatura sobre o TDAH, discutindo causas, manifestações e estratégias educacionais que favoreçam a inclusão no ambiente escolar.

Metodologia

A pesquisa é bibliográfica, com levantamento em SciELO, PubMed, Google Scholar e Research Gate. Do total inicial (23.100 estudos no Google Scholar; 579 no SciELO; 148 no PubMed; 200 no ResearchGate), foram selecionados 21 artigos fundamentais. O foco recaiu sobre autores de referência, como Barkley, Rohde, Benczik, Biederman e Vygotsky.

A análise utilizou ferramentas digitais para triagem e identificação dos autores mais citados. A seleção incluiu publicações de 1993 a 2024, relacionadas ao TDAH e dificuldades de aprendizagem, priorizando o contexto educacional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

O DSM-5 (APA, 2014) define o TDAH como padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade. O diagnóstico exige avaliação multidisciplinar e observação em diferentes contextos (Rohde & Benczik, 1999). As funções executivas, como planejamento e autorregulação, estão comprometidas (Barkley, 2015).

Além do aspecto cognitivo, há prejuízos emocionais, como baixa autoestima e frustração (Funayama, 2000). Crianças do subtipo desatento são, muitas vezes, vistas como lentas ou desmotivadas (Phelan, 2005). Esses fatores intensificam o risco de fracasso e evasão escolar.

O sistema educacional enfrenta dificuldades para atender esses alunos. Vasconcellos (1993) defende práticas críticas e significativas, enquanto Antunes (2002) sugere estratégias lúdicas e desafiadoras. Smith & Strick (2001) e Santos et al. (2024) destacam a importância da adaptação curricular e do uso de metodologias inclusivas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001) contribui ao enfatizar a mediação social e a ZDP como meios para superar limitações. A participação ativa da família (Rohde;Benczik, 1999) e o trabalho interdisciplinar (Goldstein & Goldstein, 1994) são indispensáveis. Para Glat & Estef (2021), incluir significa também combater estigmas e preconceitos.

O TDAH apresenta subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado, podendo variar em gravidade. Tem origem multifatorial, resultante da interação entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais (Biederman; Faraone, 2005). Estudos de gêmeos apontam alta herdabilidade, mas o ambiente influencia intensidade e evolução dos sintomas.

As comorbidades mais comuns incluem ansiedade, depressão e distúrbios de conduta, tornando o quadro mais complexo. O tratamento pode envolver psicoterapia, psicopedagogia, reabilitação neuropsicológica e, quando necessário, medicação como metilfenidato (Barkley, 2015). Contudo, diagnósticos equivocados ou tratamentos mal conduzidos podem gerar riscos, reforçando a necessidade de acompanhamento criterioso (Pan, 2008).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela mediação social e pela linguagem. A ZDP representa o espaço entre o que a criança faz sozinha e o que realiza com ajuda. Para alunos com TDAH, essa mediação é essencial para sustentar atenção, organizar tarefas e desenvolver autocontrole.

Estratégias incluem fragmentação de atividades, reforço positivo, imitação de modelos sociais, verbalização do raciocínio e uso de exemplos concretos (Antunes, 2002; Phelan, 2005). A contextualização dos conteúdos torna a aprendizagem mais significativa e favorece a concentração.

A formação continuada dos professores é crucial. Barkley (2002) e Antunes (2002) destacam que a falta de preparo docente compromete a eficácia das intervenções, tornando urgente o investimento em capacitação.

Considerações finais

O TDAH é prevalente e ainda subdiagnosticado (Pinheiro et al., 2023). A identificação precoce é decisiva para reduzir prejuízos escolares e sociais. A escola ocupa papel central, pois é onde surgem os primeiros sinais do transtorno.

Cabe à instituição adotar práticas pedagógicas baseadas na mediação, respeitando diferenças e promovendo inclusão. Isso exige parceria entre professores, família e profissionais de saúde.

A teoria de Vygotsky oferece subsídios relevantes ao evidenciar o potencial de desenvolvimento quando há mediação intencional. Estratégias como organização de rotinas, clareza nas instruções e valorização da linguagem fortalecem a aprendizagem e a autoestima de crianças com TDAH.

Conclui-se que superar os desafios do TDAH requer conhecimento técnico, sensibilidade e compromisso com a inclusão. Ao valorizar singularidades e potencialidades, a escola contribui para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

Referências

ISBN: 978-85-54997-33-5

Acta Paediatrica. (2007). Genetic aspects of attention deficit hyperactivity disorder. *Acta Paediatrica, 96*(3), 399–401. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00103.x

American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV* (4ª ed.). Artmed.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Antunes, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Artmed.

Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Artmed.

Barkley, R. A. (2015). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Guia completo para o diagnóstico e tratamento*. Artmed.

Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet, 366*(9481), 237–248. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2

Funayama, C. A. R. (2000). *Problemas de aprendizagem: Enfoque multidisciplinar*. Alínea.

Glat, R., & Estef, S. (2021). Relatos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0184. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184

Goldstein, S., & Goldstein, M. (1994). *Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança* (M. C. Marcondes, Trad.). Papirus.

Pan, D. (2008). TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In D. Deliberato (Org.), *Distúrbios de aprendizagem e atenção: Práticas e reflexões* (pp. 123–142). Wak.

Phelan, T. W. (2005). *Criando filhos difíceis: Disciplina eficaz para crianças de 2 a 12 anos* (2ª ed.). Cultrix.

Pinheiro, D. R., et al. (2023). A prevalência do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): Revisão sistemática. In F. N. L. Cardoso (Org.), *TDAH: Análises, compreensões e intervenções clínicas e pedagógicas* (Vol. 1, pp. 26–38). Editora Científica Digital. https://doi.org/10.37885/230212220

Rohde, L. A. P., & Benczik, E. B. P. (1999). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Rohde, L. A., & Benczik, E. B. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Atualização. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 26*(1), 7–11. https://www.scielo.br/j/rbp/a/fvQJvbMbhRgXQvF6BdR9nNq

Santos, S. M. A. V., et al. (2024). Análise de práticas pedagógicas para inserção de alunos com TDAH em salas de aula inclusivas: Aprendizagem entre iguais. In S. M. A. V. Santos, J. M. Medeiros, & M. B. N. Meroto (Orgs.), *Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: O caminho para o processo de aprendizagem* (pp. 17–31). Editora Contemporânea.

Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Artmed.

Vasconcellos, C. S. (1993). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (9ª ed.). Libertad.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (N. J. Garcia, Trad.). Ridendo Castigat Mores. http://www.jahr.org

ISBN: 978-85-54997-33-5



MEMÓRIAS E APRENDIZADOS DE UMA PROFESSORA SOBRE INCLUSÃO: O QUE APRENDEMOS AO REVISITAR A PRÓPRIA HISTÓRIA

Héllem Simone de Luna Borges – UEPB –
hellem.luna.uepb.t5@gmail.com

Resumo

Este relato apresenta a experiência de uma professora em início de carreira ao assumir uma turma do ensino fundamental considerada “difícil” pela escola. A vivência foi marcada por inseguranças, ausência de apoio institucional e presença de alunos com características associadas a algumas deficiências, o que exigiu adaptações pedagógicas, escuta das famílias e busca autônoma de conhecimento. Neste contato, descobrir o autismo foi desafiador, sobretudo, na dimensão de clareza de conceitos que favoreçam a autonomia e a preparação desses alunos para a vida. Para tanto, a prática se configurou como um espaço de formação informal, em que o aprender a ser professora ocorreu na ação, sustentado por reflexão crítica e pesquisa pessoal. A experiência narrada ganha relevância por evidenciar um aspecto muitas vezes invisibilizado da formação docente: aquele que ocorre na prática cotidiana, no enfrentamento de situações reais, no conhecer o aluno no seu direito de aprender, exigindo do professor uma constante construção profissional. Nesse contexto, a inclusão não é apenas um desafio pedagógico, mas um campo fértil de formação ética, política e colaborativa.

Palavras-chave: Autismo; Formação de professores; Relato de experiência.

Introdução

Mesmo sabendo que nas últimas décadas as políticas educacionais de inclusão têm conquistado espaço nas agendas dos governos, sua efetivação no ambiente escolar demanda mais que diretrizes legais. É necessário, entre outros apoios, a oferta de formações para profissionais escolares que precisam assegurar estratégias pedagógicas adequadas e assim promover o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

A inclusão escolar atravessa a prática de muitos educadores e impõe uma ressignificação das concepções de ensino, aprendizagem e as diferenças. A formação

ISBN: 978-85-54997-33-5

docente, nesse contexto, precisa contemplar dimensões que vão além da técnica, envolvendo aspectos éticos, políticos e afetivos no ato educativo.

Nesse sentido, buscaremos refletir sobre o percurso formativo de uma professora da rede pública, problematizando aspectos do cotidiano da escola e suas relações com os pressupostos teóricos da educação inclusiva. Assim, este relato de experiência parte da vivência que enfrentou desafios reais ao lidar com uma turma do ensino fundamental com alunos em situação de deficiência, vulnerabilidade social, conhecendo o autismo pela primeira vez.

Metodologia

O presente relato é de natureza qualitativa e descritiva, centrado na experiência de uma professora durante sua vida docente, especificamente um ano letivo com uma turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Sumé. A metodologia consistiu em registrar os acontecimentos, refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e buscar fundamentação teórica que dialogasse com os desafios enfrentados. O processo incluiu: observação direta da turma, conversas com famílias, reuniões com a gestão escolar, busca por formação complementar e adaptações didáticas. A narrativa da professora serve como fonte primária e é enriquecida pela articulação com autores que discutem a inclusão de forma crítica, como Sílvia Ester Orrú, e documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Resultados e Discussão

Ao revisitar sua história, a professora o fez com o coração sossegado e os olhos atentos ao que realmente importa na docência. Foram dez anos desde o primeiro dia em sala de aula, existiram momentos de ansiedade, de insegurança e frustração. Naquele dia, o seu planejamento foi totalmente reinventado, não apenas o pedagógico, também o pessoal, o pensamento da desistência da profissão foi tomando forma, a possibilidade que os anos dedicados ao estudo pudessem perder o sentido. Ao relatar

ISBN: 978-85-54997-33-5

a experiência vivida para a sua mãe, professora aposentada, encontrou o apoio essencial para permanecer. Esse acolhimento a sustentou e a encorajou a seguir em frente, mostrando que o processo de se tornar docente também se faz nas relações afetivas. Como Freire afirma: “Não há educação sem amor...” (1982, p. 29).

Após esse ano tão desafiador, cheio de conquistas e aprendizados, já mais leve, veio a informação de que ela estaria no ensino fundamental, em um segundo ano do ensino fundamental, um sonho, já que se via e acreditava se encontrar nessa modalidade de ensino. Mas a surpresa foi saber que a turma era a mais temida da escola, que já havia trocado de cinco professores em um único ano.

No primeiro dia de aula, tudo fez sentido. Além da desestrutura pedagógica, haviam diversas situações sociais delicadas, e possibilidade de que três crianças apresentavam algum tipo de deficiência, que carregavam parte da culpa do fracasso escolar daquela turma e que nunca haviam sido observadas pela família ou saúde. A turma não progredia, naquele momento nos reportávamos ao modelo médico, víamos apenas a condição de cada aluno, suas limitações e mantínhamos o foco no tratamento, na reabilitação ou até na cura, por meio de um diagnóstico e medicalização. Um dos alunos convulsionava várias vezes durante a aula e, ao retornar, ficava agressivo, desorientado, cansado. Toda a turma sofria em vê-lo daquela forma. Outro era impulsivo, não sentava, não atendia comandos, não usava a fala para se comunicar, não tinha noção de perigo e mordia bastante. Já o terceiro aluno não enxergava em sua totalidade, via apenas vultos, o que o estressava, pois já havia sofrido bullying, era lento para desenvolver as atividades e muito agressivo.

Essa constatação incitou uma reação, iniciando, então, uma peregrinação. Começamos pela direção escolar, que não apoiou as solicitações, não queria se envolver em questões familiares ou sociais, mas com muita insistência reportou o caso a Secretária de Educação. Buscou-se ajuda com colegas, que apesar de enxergarem as barreiras também não sabiam como ajudar. Então, pesquisando sobre aquelas características, conversando com as famílias, através de apoio médico começaram as investigarem as condições, receberam laudos como deficiência intelectual, autismo com a comorbidade da epilepsia e a baixa visão. Neste sentido, o modelo médico foi um passo importante para identificar aquelas condições de saúde e deficiência, garantir

ISBN: 978-85-54997-33-5

direitos, como acesso a tratamentos, terapias e um ambiente seguro para que todos aprendam.

Através dessas iniciativas, vieram retaliações, a equipe da coordenação pedagógica do município surpreendia com convites para reuniões de última hora. Exigências de planejamento, cumprimento de metas e avaliações. Nesse movimento, da busca de solução, aconteceu uma visita inesperada: a secretária de educação, a psicóloga, e a coordenadora geral, com um tom fiscalizador, em meio a muitos questionamentos, a coordenadora perguntou: “O que você está fazendo por essas crianças?” E a resposta foi “Estou estudando, pesquisando e adaptando o que é possível.”, embora muitas vezes o sentimento fosse de sentir-se perdida.

Dentre todas as condições, o autismo trouxe um impacto maior, não havia em nenhuma das pesquisas um recurso de acessibilidade pronto para essa condição, as sugestões não cabiam ao aluno. Neste momento nasceu uma professora em formação, na prática e pela prática, reelaborando constantemente seus saberes diante das situações reais que enfrentava, atravessada pelas situações de inclusão, especialmente no entendimento da extensão do que é o autismo, e em um movimento de reflexão, se dar conta que aquele aluno é apenas uma criança, como aponta Sílvia Orrú “Compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente faz toda a diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem”. (Orrú, 2016 p.16). Então as situações foram tratadas na individualidade de cada criança e não na tentativa de homogeneização da turma, isso fez todos os alunos progredirem bem.

Em mais um dia de aula uma colega ao visitar a professora, disse que estava iniciando um trabalho diferente no município, em outra escola, a primeira sala de recursos. E a pergunta foi: “No próximo ano, você quer estar comigo?” Meio na brincadeira, a resposta foi sim. Só não se sabia que, naquele momento, sua vida profissional mudaria completamente. Também não imaginava que aquele convite havia partido da coordenadora geral, que antes se emocionou com a sua atitude naquela turma.

Em parceria, as professoras implantaram salas de recursos em várias escolas. Muitos professores abraçaram a causa, alguns com o sentimento que o modelo médico

ISBN: 978-85-54997-33-5

estava presente, outros com esperança de soluções pedagógicas, alguns não entendiam o serviço, mas foi assim que o município se estabeleceu com Atendimento Educacional Especializado em todas as escolas.

Iniciou-se um processo formativo intenso: entender o que é uma sala de recursos? O que é o Atendimento Educacional Especializado? O que é inclusão? Quais metodologias são necessárias? Como ministrar aulas individualizadas? Quais barreiras romper? Quais as documentações necessárias?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostrou-se um espaço potencializador na consolidação da inclusão, possibilitando práticas centradas nos eixos de interesse, respeitando singularidades e aprendizagens (Orrú, 2016), além de abrir possibilidades para a cooperação entre professores. Para a professora, esse espaço se transformou em uma oportunidade formativa, na qual o exercício cotidiano se transformou em campo de investigação e crescimento profissional. A formação pela busca das respostas de práticas que favoreçam a autonomia e a preparação desses alunos com autismo para a vida.

É na perspectiva social da inclusão, ancorada na fala da autora (Orrú, 2017, p.49) quando destaca que a “inclusão menor... exige que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras.” Estamos no processo, aprendendo com cada criança, cada erro, cada leitura, cada gesto inesperado. Aquilo que parecia um desafio impossível se transforma com a prática, no cotidiano. A inclusão, a cooperação, a aceitação do diferente, que antes parecia apenas um conceito bonito nos textos acadêmicos, hoje se torna parte do olhar docente, do acolher, do olhar para cada aluno como uma pessoa, com histórias, medos, jeitos e tempos próprios.

Considerações finais

A trajetória apresentada neste relato revela um processo profundo de amadurecimento docente, que não se deu de forma não planejada, mas nasceu da

ISBN: 978-85-54997-33-5

vivência direta com as dificuldades do cotidiano escolar. Como afirma Tardif (2005) a formação do professor ocorre na articulação entre a teoria e os saberes da experiência, que são construídos na prática e pelo enfrentamento das situações reais da sala de aula. Longe de uma formação técnica ou meramente prescritiva, o crescimento da professora se deu a partir do contato com as diferenças, do incômodo inicial, da busca solitária por respostas, e da construção coletiva de soluções.

Referências

Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: Implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gesser, M., Nicolau, G., Silva, S. C., & Assis, P. (2025). *O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência*. *Revista Educação Especial*, 38. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial

Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., & lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



MEU JEITO DE APRENDER: A ROTINA DE UM ALUNO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lucio Barbosa Neto – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – luciobarbosa84@gmail.com

Resumo

O presente relato de experiência, desenvolvido no primeiro semestre de 2025 em uma escola municipal de Campo Grande/MS, objetivou demonstrar como a prática pedagógica, por meio de atividades coletivas nas aulas de Educação Física, pode promover a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte. A metodologia utilizada foi a pesquisa observacional, acompanhando o aluno de 8 anos, durante as aulas no 2º ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram que a adaptação das atividades para formatos coletivos, a mediação constante da professora de apoio e a postura acolhedora da turma foram cruciais para o engajamento do aluno. Observou-se que, apesar dos desafios comunicacionais e comportamentais, a criação de um ambiente inclusivo e a flexibilidade do planejamento docente permitiram a participação dele, estimulando a interação social e a colaboração. Conclui-se que a Educação Física, quando pautada no respeito às singularidades e na promoção de uma cultura colaborativa, torna-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento e a inclusão efetiva de alunos com TEA, reforçando o papel da escola como um espaço de diversidade e aprendizado coletivo.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Prática Pedagógica; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

Essa narrativa se trata de uma experiência ocorrida durante o primeiro semestre do ano de 2025, sucedida na cidade de Campo Grande, capital do Estado do Mato Grosso do Sul durante as aulas de educação física no 2º ano do ensino fundamental I, séries iniciais, da Escola Municipal Prof. João Candido de Souza. O professor responsável pela disciplina é formado em Educação Física Licenciatura e Bacharelado/UNIDERP/UNIGRAN, com especialização nas áreas de formação

ISBN: 978-85-54997-33-5

docente especifica, Neuropsicomotricidade/RHEMA, Educação Especial e Inovação Tecnológica/UFRRJ e Mestrado em Ciências do Movimento/UFMS.

Atuante na escola desde do ano de 2018, local onde assumi meu concurso público, começo a enfrentar a partir dali os diversos desafios que a escola escancara ao professor. A diversidade presente naquele ambiente, tanto cultural quanto social, demonstrava que as experiências propostas precisariam alcançar a TODOS presentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) preconiza o direito de todos à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, o que impulsionou a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Sendo assim, o planejamento das minhas aulas deveria ser amplo e flexível, para que os alunos participantes se sentissem atores atuantes de cada tarefa apregoada.

Laborar na educação, com olhar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, requer entendimento, preparo e muito estudo por parte do professorado escolar. Como a de se destacar nesse relato, a inclusão de crianças com diagnóstico do TEA nas aulas, principalmente de educação física, precisa obter um olhar subjetivo as especificidades e singularidades que cercam esse sujeito. É necessário a aplicação de atividades que promovam não apenas a formação acadêmica, mas que estimulem o desenvolvimento social e comunicacional e interativo, déficit esses apresentados no reconhecimento de crianças com TEA.

Parafraseando Mantoan (2003), a inclusão se inicia desde a matricula, viabilizando sua organização no atendimento da diversidade e acolhimento de todos que participam das atividades escolares, transfazendo da instituição para um espaço de troca de experiências e convivências que estimulem o aprendizado para alcançar locais externos e aperfeiçoar a convivência humana.

A intencionalidade da exposição desse experimento é demonstrar como a prática pedagógica a partir de atividades e brincadeiras coletivas, durante as aulas de educação física, podem ser visualizadas como ponte para a promoção da inclusão de um aluno diagnosticado com TEA, nível de suporte 3, classificação conforme o DSM-V, considerado um indivíduo com dificuldades graves e com a demanda de suporte muito substancial para o exercício diário de atividades, para desenvolver as habilidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

de interação social e comunicação com os colegas e ao mesmo tempo buscar criar um ambiente de sala de aula mais acolhedor e colaborativo para todos. Vale ressaltar, que a criança supracitada, é acompanhada por uma profissional de apoio, formada e especialista na área da educação especial e inclusiva.

Metodologia

A estrutura utilizada nessa pesquisa foi a observacional, descrita por Thomas et al. (2012 p.40), como “técnica descritiva, em que se observa o comportamento dos sujeitos no ambiente natural, como sala de aula ou no local do jogo”. Ela foi construída entre os meses de fevereiro até julho de 2025.

Resultados e Discussão

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquadrado pelo DSM-V como uma desordem no neurodesenvolvimento, provocado por sérios problemas na interação social, comunicação social e na manifestação de comportamentos repetitivos e disjuntivos. Nele são estabelecidos 3 critérios nas quais o paciente avaliado precisa delimitar para receber seu diagnóstico. No caso do aluno observado, sua diagnose é definida como “exigindo apoio muito substancial”. Indivíduos neste nível apresentam déficits graves na comunicação social verbal e não verbal, que causam prejuízos severos no funcionamento, além de comportamentos restritos e repetitivos que interferem marcadamente no funcionamento em todas as áreas (Gaiato; Teixeira, 2018).

A inclusão dentro do espaço escolar é um direito assegurado com objetivo de proporcionar um ensino que una as diferenças e resulte num aprendizado progressivo, viabilizando a coexistência da pluralidade humana dentro da escola. Assegurada por algumas legislações, sendo elas, por exemplo; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) onde aconselha um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nesse caso também a Política

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/12), expondo a relevância e a carência de um ambiente que forneça experiências sociais múltiplas e assim possibilitem instruções que transpassem os muros escolares e reflitam na sociedade onde vivem, proporcionando condições para que esses escolares também estudem.

No cenário da Educação Física escolar, uma disciplina que propicia uma interação durante sua dinâmica de desenvolvimento, as aulas que costumam ocorrer em ambientes externos as paredes de uma sala de aula, sugestionam tarefas que envolvam seus participantes, proporcionando momentos de interação social, comunicação interpessoal e afetividade reciproca. A disciplina, que tem o corpo e o movimento como eixos centrais, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo (Fellipe & Judith, 2010).

A inserção de alunos com diagnóstico do TEA, em particular aquelas enquadradas com o nível de suporte 3, exibe uma série de situações que precisam ser estruturadas e organizadas no desenrolar da aula, fomentando desafios, porém fornecendo oportunidades singulares tão intensamente ao docente responsável quanto aos escolares que ao partilharem das atividades com o colega, rateiam do senso de respeito, reciprocidade e carisma, respeitando a essencialidade e a subjetividade humana presente na aula.

A experiência com o aluno de 8 anos, destaca como o Espectro Autismo necessita de uma atenção especifica, constatando sua diversidade e atestando que os profissionais que estão em torno, precisam cumular de estratégias e informações para desenvolver atividades e promover a dissolução de desinformações sobre esse contexto. No decorrer das atividades, acompanhado de sua professora de apoio, ele demonstrava níveis de comunicação através de gritos, gestos e apontamentos alguns pontos da quadra, local onde a maioria das aulas aconteciam. Sua professora, que o acompanhava, a todo momento o direcionava para as tarefas propostas, pois ele sempre estava buscando isolamento nos cantos daquela localidade. Não demonstrava hipersensibilidade, pelo contrário, no meu caso, em alguns momentos, colocava-me próximo dele e oferecia minhas mãos como apoio, prontamente, mesmo que seja por alguns segundos, aceitava e ficava próximo a minha pessoa. Porém, logo se soltava e

ISBN: 978-85-54997-33-5

tentava procurar outra parte daquele lugar. A docente que oferecia seu suporte, sempre trazia ele de volta e o conduzia nas atividades sugestionadas.

Como observador, docente e participante também na aula, sempre me preocupava em estabelecer atividades que colocassem ele como operante ativo nas propostas desenvolvidas. Sua professora de apoio e também mediadora, sempre estava ao seu lado, de mãos dadas, trajada e preparada para o que fosse estabelecido naquele momento. Sendo assim, as brincadeiras que geralmente são feitas individualmente, procurávamos projetar de forma coletiva ou em dupla, seja como fosse seu desenrolar, realizava sua regulagem para que ele comparecesse nela. Nesse contexto me deparo com o que Ponte, Rodrigues e Rodrigues (2021, p. 2) alegam acerca da postura docente “o professor tem que desenvolver um papel flexível, fazer adaptações nas regras, nos planos de ensino, nos materiais utilizados”.

Um dos pontos mais interessantes a serem observados nesse relato de experiência, foi a forma como a classe que ele pertencia, reagia a todos os acontecimentos, manifestações e episódios ocorrido e emitido por ele, ao longo das aulas. Todos envolvidos naquela aula, compreendiam as crises, os comportamentos repetitivos e as estereotipias manifestadas. Elas ainda demonstravam interesse em se aproximar para auxiliar com um apoio, oferecendo suporte e ratificando suas adversidades. Em nenhum momento houve evidências de comportamentos discriminatórios e distinção da parte deles.

É válido ressaltar que antes de pensar em atividades e ocupações dentro do espaço escolar é necessário que o professor construa internamente, um local que esteja consciente em relação as subjetividades e singularidades humanas coexistentes, preparando os frequentadores a respeitarem as diferenças, sejam elas de gênero, raça, cor, etnia e deficiências. Bem como alega Nunes e Alves (2022, p. 6) “respeito e aceitação deve ser promovido também entre os alunos da escola. É papel da escola estimular essa conscientização”.

Seguindo portanto, o delineamento desafiador das aulas de educação física, foi marcado pela construção de uma ambiência acolhedora, imprevisível e igualitária, onde as proposições pudessem permitir a participação de todos presentes, respeitando os acontecimentos do momento como parte da aula e amparando os participantes

ISBN: 978-85-54997-33-5

conforme suas características e delimitações individuais. Destacando a menção de Cardoso (1992), que ressalta a inclusão de pessoas com necessidades especiais como um desafio para nosso século em todos níveis e sistemas educacionais.

Rascunhar toda esse meio, não foi tarefa fácil. As particularidades da situação, postulava também, muita compreensão teórica e didática para as aulas. Como docente responsável pela condução de toda dinâmica dela, precisei me debruçar sobre os conhecimentos que cercavam toda essa conjuntura, trazendo para si e compartilhando as formas de se comportar e lhe dar com as adversidades que poderiam surgir na aula. Durante minha formação na graduação, não recebi nenhum aporte acadêmico referente ao autismo, na verdade na época de minha concepção universitária, nem as questões de inclusão e deficiência recebiam a atenção especifica e fundamental para a composição do aluno. Conforme expressa Aguiar e Duarte (2005, p. 225), sobre a formação em educação física, alegam que ela “vem privilegiando o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que tem por prioridade o desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo”. Graduando então profissionais com déficit em seus métodos.



Considerações Finais

Enfim, durante cada atividade proposta e desenvolvida na aula com a participação dele, foi de extremo aprendizado coletivo. O envolvimento de seus colegas, a participação de sua professora de apoio mediando cada situação adversa

ISBN: 978-85-54997-33-5

que aparecia, os momentos de ajuste das atividades orientadas reforçaram o caráter acolhedor que a escola precisa desenvolver nos escolares incluídos no processo de ensino-aprendizagem e assim promover uma cultura colaborativa entre os discentes típicos e atípicos que coabitam no espaço escolar. Em concordância com Nunes e Alves (2022, p. 6) ”a escola deve ser um espaço de diversidade, que abarca e respeita as diferenças” (p.6). Ela deve ser reconhecida como uma localidade confortável, que compõe-se da pluralidade de sujeitos e se relaciona com as multiplicidades que residem na sociedade.

Agradecimentos

Agradecimento a Deus primeiramente sempre e a gestão da escola, pela parceria e a credibilidade depositada na minha pessoa e no trabalho desenvolvido durante esse tempo. Muita gratidão a todos.

Referências

Aguiar, J., & Duarte, E. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Revista Brasileira de Educação Especial, 11, 223-240.

American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed., texto revisado). Artmed.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. (2015). 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Cardoso, M. C. F. (1992). Integração educacional e comunitária. Revista Brasileira de Educação Especial, 1, 89-100.

Fellipe, A. G., & Judith, S. C. L. (2010). Abordagem da aprendizagem: Educação física e inclusão do aluno autista. Revista Lusófona de Educação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Gaiato, M., & Teixeira, G. (2018). O reizinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis.

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Moderna.

Nunes, J. C. dos S., & Alves, F. I. B. M. (2022). Inclusão de criança com autismo em sala de aula. ID on line Revista de Psicologia, 16(63), 584-595.

Pontes, T. M., Rodrigues, M. A., & Rodrigues, M. A. (2021). Educação física inclusiva: a informação é a chave para a inclusão. Revista Educação Pública, 21(18). https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/educacao-fisica-inclusiva-a-informacao-e-a-chave-para-a-inclusao

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2012). Métodos de pesquisa em atividades físicas (6. ed.). Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL "MEU LUGAR NO MUNDO": LITERATURA E INCLUSÃO

Thaís Maia Mendes da Silva – UERN –
thais20241001523@alu.uern.br
Ana Lúcia Oliveira Aguiar – UERN –
anaaguiar@uern.br

Resumo

O trabalho desenvolvido pela literatura com perspectivas diferentes, com contextos antes consolidados sob um aspecto único, atrelado a hegemonia masculina, eurocêntrica e branca, corroboram na reorganização da memória por um olhar humanizado. É crescente a difusão de uma literatura que trabalha com o protagonismo de pessoas com deficiência, com narrativas que dão voz e validam o olhar de sujeitos invisibilizados na história. Dentro do espaço da escola, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência passa pelo diálogo e escuta do próprio estudante, na construção da narrativa (auto)biográfica, que aproxima estudante e professor. Oportunizamos formas de incluí-lo partindo das potencialidades e capacidades, desenvolvendo a autoestima e o protagonismo como sujeito ativo. Partindo de um processo (auto)formativo, que inicia comigo, nasce este estudo, com o objetivo geral de compreender a narrativa na construção de um memorial (auto)biográfico que contribua à literatura de inclusão. Utilizamos a abordagem qualitativa, que propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e pesquisado. Pela perspectiva do método (Auto)Biográfico de investigação, apresentamos uma proposta reflexiva sob as narrativas (auto)biográficas de cinco estudantes com deficiência, da Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho, explorando os conceitos de literatura, educação, inclusão e narrativa (auto)biográfica. Além do mais, nos propomos a um estudo exploratório da biblioteca escolar, revisando o acervo literário na perspectiva da literatura (auto)biográfica de pessoas com deficiência Os resultados caminham para a organização das narrativas (auto)biográficas dos estudantes com deficiência na construção do recurso educacional: um memorial (auto)biográfico intitulado *Meu lugar no mundo*, apresentado a comunidade escolar. Damos visibilidade aos sujeitos com deficiência, que protagonizaram o memorial, e fomentamos reflexões acerca das práticas inclusivas no ambiente escolar, e como elas refletem no desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência.

Palavras-chave: Estudante com deficiência; Inclusão; Literatura; Memorial (Auto)biográfico.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5

Esta pesquisa em andamento se dentem sobre o tema literatura e inclusão. A pesquisa tenta responder ao seguinte questionamento: como a narrativa e a construção de um memorial (auto)biográfico contribuem para a consolidação de uma literatura de inclusão? Tem como objetivo geral compreender a narrativa na construção de um memorial (auto)biográfico que contribua com a literatura de inclusão. Trabalhamos com os conceitos de literatura, inclusão, narrativa (auto)biográfica e educação. Escolhemos, em razão da relevância de suas obras, para o desenvolvimento do tema da pesquisa, os estudos de Freire (1987, 1992, 1996), Halbwachs (1968), Josso (2002), Mantoan (2003), Ferrarotti (1988) Antônio Candido (1972) e Larrosa (2022).

Os primeiros contatos com a educação especializada aconteceram nos anos iniciais da trajetória como docente nas escolas públicas do Estado do Ceará, lecionando língua portuguesa para adolescentes nos anos finais da educação básica. Entre as turmas pelas quais passava no primeiro ano como professora, em 2017, tive contato com dois estudantes com deficiência: um tinha deficiência motora e intelectual e o outro tinha deficiência auditiva. Na época, a escola não possuía Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, apenas, um dos estudantes tinha um profissional de apoio, o estudante com deficiência motora. O discurso era muito claro, os estudantes com deficiência tinham aprovação automática, não se discutia estratégias de aprendizagem ou adequações aos referidos estudantes. Eles estavam presentes na sala, mas não interagiam com a sala.

Mesmo na inexperiência dos primeiros anos com professora, ante uma avalanche de novas responsabilidades e cobranças, a situação dos dois estudantes me inquietava. As palavras de Paulo Freire (1997) vinham ao fundo em constante lembrete de que algo diferente é sempre possível de fazer. A eles, seguiram-se muitos outros que, em quantidade, hoje não sou capaz de contar. E ano após ano a incapacidade de construir estratégias que me fizessem chegar a esses estudantes e colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades foi o ponto de partida que aflorou o desejo de retornar aos bancos da universidade no intento de ressignificar minha prática pedagógica, pois como afirma Freire (1996, p. 21) “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Iniciamos com um estudo exploratório ao acervo da biblioteca da Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho, no município de Russas-Ce. Selecionamos obras de literatura (auto)biográfica com protagonismo de sujeitos com deficiência, para uma revisão de aspectos literários relevantes para o presente estudo.

Na sequência, seguimos o método (Auto)Biográfico, com abordagem qualitativa, em observância ao seu caráter subjetivo, construído pelas questões sociais e educacionais dentro do campo da educação inclusiva. Segundo Josso (2002, p. 17), a originalidade deste método está na intenção de “que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles”. Assim, a pesquisa constrói-se sob a perspectiva do “sujeito aprendente” que narra sua “aprendizagem experienciada" (Josso, 2002, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994, p. 16 e 17) apresentam a pesquisa qualitativa como a que privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, e a ação de coleta dos dados ocorre “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. No caso deste estudo, o contexto natural é o ambiente escolar.

Com as narrativas (auto)biográficas, desenvolvemos o trabalho de campo. Nesta segunda etapa, temos a “aproximação do pesquisador da realidade a qual formulou uma pergunta” em uma interação com o sujeito na construção de um “conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (Minayo, 2007, p. 61). A autora continua seu aprofundamento na pesquisa qualitativa, quando afirma que a relação pesquisador/sujeito é essencial ao desenvolvimento da pesquisa. A escolha dos participantes da pesquisa considerou os laços de proximidade que desenvolvi com eles através da convivência diária no ambiente escolar. Além disso, nós nos atentamos para a escolha de estudantes com diferentes singularidades de deficiência a fim de enriquecer o produto a ser produzido, e levamos em consideração a assiduidade no ambiente escolar, uma vez que as entrevistas se desenvolverão neste espaço. Apresentamos um grupo de cinco sujeitos: dois adolescentes, ambos com idade de 15 anos, deficiência intelectual, que cursa a 1º série do ensino médio; um adolescente, idade de 17 anos, com deficiência visual, que cursa a 3º série do ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

médio; um adolescente, idade de 17 anos, com autismo, que cursa a 3º série do ensino médio; e um adolescente, idade de 17 anos, com Síndrome Treacher Collins, dismorfismos faciais e deficiência física, que cursa a 3º série do ensino médio.

As narrativas (auto)biográficas segue o que orienta o método (Auto)Biográfico. Realizamos dez sessões (auto)biográficas, sendo duas sessões de uma hora para cada participante. As técnicas de construção do material (auto)biográfico foram gravações em áudio, registro fotográfico, notas de observação e registros escritos verbais e não-verbais. Para viabilizar a construção do material em tela, realizamos sessões de audição das narrativas com cada participante de forma individual, na intenção de "evocar as suas recordações-referenciais e organizá-las em uma coerência narrativa" (Josso, 2002, p. 29). As variadas atividades e formas de registro para a construção das narrativas exigem criatividade e corroboram o desenvolvimento de uma "experiência potencialmente formadora" como ressalta Josso (2002, p. 29).

Organizamos os materiais (auto)biográficos de forma indutiva, na intenção de construir um raciocínio com base nas narrativas (auto)biográficas e relacionar ao estudo bibliográfico, para o desenvolvimento de reflexões e de construções teóricas. Para Josso (2002, p. 29) "A construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica". Partindo desse caráter reflexivo, objetiva-se a identificação de fatores que contribuam para um aprofundamento da realidade ao nosso redor. Josso (2002, p. 55) ainda nos mostra que a reflexão parte dos pontos considerados significativos para que possamos construir a compreensão de como chegamos "a pensar o que pensamos de nós próprios, dos outros, do nosso meio humano e natural". Em seguida, apresentamos o processo de construção do Memorial (Auto)Biográfico intitulado *Meu lugar no mundo*, formado a partir das narrativas dos estudantes com deficiência.

A intenção é que o produto construído, o Memorial (Auto)Biográfico *Meu lugar no mundo*, seja apresentado à comunidade escolar. Daremos visibilidade aos sujeitos com deficiência que protagonizaram o memorial e fomentaremos reflexões acerca das práticas inclusivas no ambiente escolar e como elas interferem no desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

O estudo exploratório do acervo da biblioteca escolar resultou na seleção de cinco obras literárias, como mostra o Quadro 1, e trazem, em algum aspecto, o protagonismo de pessoas com algum tipo de deficiência ou característica peculiar, que causa estranhamento e leva ao preconceito e à segregação.

Quadro 1 – Obras contendo memórias e narrativas (auto)biográfica com protagonismo de pessoas com deficiência do acervo da biblioteca da Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho

Título	Autor	Ano	Sinopse
Marcelino Pedregulho	Jean-Jacques Sempé	2009	Narra a história de um garoto que é diferente dos demais, por causa de uma doença rara.
A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos	2002	O protagonista é um menino diferente dos demais por não ter cabelo e ter olhos de cores diferentes, um azul e o outro preto. O menino, de nome Raimundo, não tem amizades e cria para si um mundo de fantasia.
Uma menina estranha: autobiografia de uma autista	Temple Grandin e Margaret M. Scariano	2012	Autobiografia da engenheira e bióloga Temple Grandin, diagnosticada com autismo desde a infância. A narrativa apresenta diversos momentos da vida de Temple, seus desafios na infância e os preconceitos na vida adulta.
O menino de Alepo	Sumia Sukkar	2021	Narrativa sob a voz de um menino de catorze anos com síndrome de Asperger. Ele e sua família vivenciam o início da guerra na Síria e a drástica mudança da rotina familiar, que conduz a situações de tristeza, fome e morte.
Eu, minha irmã e seu universo particular	Eileen Garvin	2021	Narrativa autobiográfica de Eileen que apresenta os desafios da convivência e da comunicação com sua irmã mais velha, Margaret, diagnosticada com autismo aos cinco anos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Percebemos que a biblioteca escolar possui baixa diversidade e quantidade de obras que versem sobre a temática de inclusão, e que tragam o protagonismo de pessoas com deficiência. Concluímos que o trabalho pedagógico com a referida temática, no que concerne ao uso da literatura como recurso pedagógico, é ainda inexistente. As poucas obras disponíveis não formam um acervo que seja significativo e limitam o trabalho em turmas numerosas, como é o contexto da Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho.

Outro aspecto considerado relevante é a presença de apenas uma obra com narrativa (auto)biográfica de uma pessoa com deficiência, *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, de Temple Grandin e Margaret M. Scariano (2012). E uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

obra que, embora não seja (auto)biográfica, traz uma narrativa construída sob a perspectiva de um escritor que utiliza-se de suas experiências pessoais na convivência com uma deficiência para desenvolver seus personagens, a obra *Marcelino Pedregulho*, de Jean-Jacques Sempé (2009). Em virtude das singularidades vivenciadas e experienciadas pela pessoa com deficiência, a narrativa e as memórias trazem, em tudo, um olhar sobre a vida, que não poderia ser percebido por uma pessoa estranha a este universo.

No trabalho com os estudantes com deficiência, na construção das narrativas (auto)biográficas, iniciamos a caminhada na busca por refletir, junto aos sujeitos da pesquisa, sobre os desafios que conduzem a (auto)formação de ambos. Os temas se cruzam, e a trilha das narrativas toca em questões de acessibilidade e inclusão nos diversos espaços de convivência dos estudantes. Numa troca mútua, as narrativas (auto)biográficas renovam e transformam o nosso-está-no-mundo. Como afirma Josso (2002, p. 129):

> O trabalho biográfico apresenta-se assim como um processo dialético de construção e desconstrução com vista à criação de um espaço interior de liberdade para o sujeito se pensar, viver, dizer no ser no mundo consigo, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Dentro da metodologia de trabalho escolhida, buscamos ir além da narrativa oral, traçando o perfil do estudante por suas memórias e recordações. Caminhamos para “dar conta das vivencias que foram verdadeiramente experiências fundadoras” (Josso, 2002, p. 138). No ato de refletir acerca das “experiências fundadoras”, trazemos uma nova roupagem ao processo, e o indivíduo tem a possibilidade de compreender sua evolução: “e compreender que[...] isso provém[...] das vivências que se tornam fundadoras das nossas intenções, dos nossos comportamentos, das nossas valorizações socioculturais, das nossas maneiras de pensarmos a nós próprios e de pensarmos as realidades com que vivemos” (Josso, 2002, p. 139). Ao conduzirmos uma abordagem que leve a reflexão sobre atividades, relações e acontecimentos, transformamos nossas vivências em “experiências fundadoras”.

Interpretamos e organizamos o material (auto)biográfico, seguindo a linha de estudo de Josso (2002, p. 29), que afirma: “a escuta de narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e

ISBN: 978-85-54997-33-5

de uso de referenciais de interpretação." Tal organização nos levou à construção do e-book com uma estrutura multimodal, tendo os seguintes elementos: escrita, fotografias, desenhos e transcrição de áudios. Somado ao material biográfico das narrativas de cada estudante, agregarmos o trabalho artístico de Cris Alves, uma ilustradora local. O olhar sensível da ilustradora transforma as narrativas em ilustração.

Considerações finais

Pelo caminho traçado, alcançamos o objetivo pretendido na construção do memorial (auto)biográfico: compreender a narrativa na construção de um memorial (auto)biográfico que contribua com a literatura de inclusão. Lançamos luzes sobre o estudante com deficiência e sua narrativa (auto)biográfica, e reflexões pertinentes à comunidade escolar e ao meio acadêmico, além de contribuir com o processo de (auto)formação da autora/organizadora do e-book e dos respectivos protagonistas. Pois, como preconiza Freire (2007), a transformação da sociedade é resultado da (auto)consciência adquirida pelo ser humano ante a realidade que o envolve: "A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer" (Freire, 2007, p. 48). É o processo de libertação dos oprimidos, que advêm com a conscientização necessária para reconhecer e atravessar aqueles que os subjugam.

Referências

Amaral, L. A. (1992). *Espelho convexo: O corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infantojuvenil* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).

Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Lulu Press.
Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (7ª ed., S. P. Rouanet, Trad.). Brasiliense.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).*
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa, 28*(1), 11–30.

Candido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura, 24*.
Cosson, R. (2020). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.

Dowker, A. (2013). A representação da deficiência em livros infantis: Séculos XIX e XX. *Educação & Realidade, 38*(4), 1053–1068. http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/03.pdf

Figueira, E. (2017). *Letras despercebidas: Ensaios sobre as relações deficiência & literatura nos anos 80 e 90 que deram origem à escrita inclusiva*. Figueira Digital/Agbook.
Freire, A. M. A. (Org.). (2021). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Política e educação*. Villa das Letras.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da solidariedade*. Villa das Letras.

Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Garvin, E. (2021). *Eu, minha irmã e seu universo particular* (R. Lyra, Trad., 4ª ed.). Astrolábio.

Grandin, T., & Scariano, M. M. (2012). *Uma menina estranha: Autobiografia de uma autista* (S. Flaksman, Trad.). Editora das Letrinhas.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva* (L. L. Schaffter, Trad.). Edições Vértice.
Josso, M.-C. (2002). *Experiência de vida e formação*. Educa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Larrosa, J. (2022). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Autêntica.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.

Mantoan, M. T. E. (Org.). (2011). *O desafio das diferenças nas escolas* (4ª ed.). Vozes.

Medeiros, E. A., & Aguiar, A. L. O. (2018). O método (auto)biográfico e de histórias de vida: Reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 11*(27), 149–166.

Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.). (2014). *O método (auto)biográfico e a formação* (2ª ed., M. Nóvoa, Trad.). EDUFRN.

Passeggi, M. C. (2003). Narrativa autobiográfica: Uma prática reflexiva na formação docente. In *Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE*.
Passeggi, M. C., & Souza, E. C. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 6–26. http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos, 5*(10), 200–212.
Ramos, G. (2002). *A terra dos meninos pelados* (29ª ed.). Record.

Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2024). *Regulamento Ceará Científico 2024: Etapa regional*. https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/128/2024/04/CEARA-CINETIFICO-REGIONAL.docx-1.pdf

Sempé, J.-J. (2009). *Marcelino Pedregulho* (M. S. Conti, Trad.). Cosac Naify.

Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão, 25*(11), 22–39.

Sukkar, S. (2021). *O menino de Alepo*. Editora Globo.

Venturelli, P. (1992). O professor e a leitura. In *Anais do 8.º Congresso de Leitura do Brasil*.

Wellek, R., & Warren, A. (1955). *Teoria da literatura* (2ª ed.). Publicações Europa-América.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE AEE SOBRE A INCLUSÃO: UM ESTUDO ENTRE OS MODELOS MÉDICO E SOCIAL EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Magda Letícia Bezerra Mendonça – UPE – magda.lbmendonca@upe.br
Ricardo José Lima Bezerra – UPE – ricardo.bezerra@upe.br

Resumo

O presente trabalho discute as concepções de deficiência expressas pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Garanhuns–PE, à luz dos modelos médico e social. A análise foi realizada, a partir de uma atividade desenvolvida em formação continuada, envolvendo a aplicação de questionários e momentos de diálogo reflexivo com 25 professores de AEE. Os resultados indicaram uma lacuna teórica sobre os modelos de deficiência, visto que 55% dos participantes declararam não conhecer explicitamente os conceitos, embora fossem capazes de associá-los corretamente às definições apresentadas. Além disso, 60% consideraram que a maioria dos docentes da sala comum ainda mantém práticas baseadas no modelo médico, centradas nas limitações individuais dos estudantes. Os achados apontam para a necessidade de fortalecer os processos formativos e ampliar o debate crítico sobre os modelos de deficiência, de modo a subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas ao modelo social.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação Especial; Concepções Docentes.

Introdução

Em Garanhuns, município localizado no Agreste Meridional de Pernambuco, há mais de mil estudantes com deficiência matriculados nas escolas públicas, em um universo de cerca de dezenove mil alunos (Garanhuns, 2025). Nesse contexto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige reflexão, conhecimento e desconstrução de paradigmas. Entre os principais aspectos desse debate, está a compreensão dos modelos de deficiência, condição fundamental para se orientarem práticas pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão (Diniz, 2007).

ISBN: 978-85-54997-33-5



O modelo médico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, centrado nas limitações individuais e na reabilitação do sujeito para adequar-se ao meio. Já o modelo social, em suas diferentes gerações, propõe que a deficiência resulta da interação entre o sujeito e as barreiras sociais, exigindo transformações estruturais, atitudinais e pedagógicas (Diniz, 2017). Embora o discurso político-educacional adote o modelo social, a prática escolar ainda reflete concepções alinhadas ao modelo médico, evidenciando tensões entre teoria e prática.

Este relato de experiência tem como objetivo analisar as representações sociais construídas por professores de AEE sobre os modelos de deficiência, a partir de um processo de formação continuada. A relevância do estudo reside na contribuição para o debate acadêmico e na possibilidade de subsidiar a elaboração de políticas e ações formativas que fortaleçam uma visão crítica e inclusiva da deficiência.

Metodologia

A rede municipal de Garanhuns é composta por cinquenta e nove escolas, das quais quarenta e quatro oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE), contemplando estudantes da Creche à Educação de Jovens e Adultos. O serviço é ofertado em turno e contraturno, com modalidade itinerante nas escolas que ainda não dispõem de sala de recursos. O quadro docente do AEE é formado por quarenta e nove professores, 81,7% egressos de Pedagogia, 35,4% com especialização em AEE e 64,6% em Psicopedagogia. A formação continuada ocorre mensalmente, conforme a Lei nº 5.120/2023 (Garanhuns, 2023).

O relato baseia-se em um encontro formativo realizado entre abril e maio de 2025, conduzido pela autora, com a participação de 25 professores de AEE. A abordagem metodológica foi qualitativa, incluindo a aplicação de questionários e discussões coletivas. O questionário inicial investigou o conhecimento prévio dos docentes sobre os modelos médico e social. Após a exposição teórica, um segundo questionário buscou identificar a percepção dos participantes quanto ao modelo

ISBN: 978-85-54997-33-5

predominante nas práticas dos professores da sala comum. As respostas e falas foram analisadas à luz dos modelos teóricos e das representações sociais (Moscovici, 2015).

Resultados e Discussão

Os resultados revelaram uma contradição aparente: a maioria dos professores não conhecia os termos “modelo médico” e “modelo social”, mas compreendia, intuitivamente, suas ideias centrais. Essa dissociação entre o conhecimento formal e a compreensão conceitual pode ser explicada pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015), segundo a qual os saberes circulam, socialmente, de maneira fragmentada e ressignificada nas práticas cotidianas.

Após a discussão teórica, observou-se que 52% dos docentes apontaram o modelo social como mais presente na rede, e 48% reconheceram práticas ainda baseadas no modelo médico. Esse equilíbrio sugere uma coexistência entre paradigmas, revelando a transição em curso na rede municipal: o avanço do discurso inclusivo convive com práticas tradicionais centradas no déficit. Tais resultados indicam que a consolidação do modelo social exige formações contínuas que ampliem o repertório teórico e promovam reflexões críticas sobre a prática docente.

Considerações finais

A experiência analisada evidenciou que, embora os professores de AEE apresentem compreensão conceitual sobre os modelos de deficiência, ainda há fragilidades quanto ao domínio teórico e à aplicação prática desses referenciais. O estudo reafirma a importância da formação continuada como espaço de reflexão e construção coletiva, capaz de promover o deslocamento de uma visão biomédica para uma perspectiva social da deficiência. O relato contribui, portanto, para fortalecer o debate sobre as representações docentes e para reafirmar a educação inclusiva como projeto político, ético e pedagógico voltado à valorização da diversidade humana.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.

Garanhuns (PE). (2023). *Lei nº 5.120, de 11 de outubro de 2023, que institui as diretrizes e bases do Programa de (Re)construção das Aprendizagens*. https://www.diariomunicipal.com.br/amupe/

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA MARGINALIZAÇÃO A INCLUSÃO

Kássia Lia Costa Fernandes – IFCE – kassia.fernandes.ifce.t5@gmail.com
Alanna Oliveira Pereira Carvalho – IFC - alanna.carvalho@ifc.edu.br

Resumo

As pessoas com deficiência foram historicamente marginalizadas e excluídas do convívio social desde as primeiras formas de sociedade. Esse processo solidificou concepções discriminatórias ao longo da história. O percurso histórico de concepção da deficiência pode ser compreendido em quatro grandes períodos: a exclusão, a institucionalização, a integração e, finalmente, a inclusão. A metodologia utilizada foi de revisão de literatura pautada nas pesquisas que evidenciaram a compreensão da deficiência e estudos produzidos na última década que tratam da formação docente e das práticas inclusivas. Diante deste panorama essa pesquisa apresentará os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento que objetivou resgatar o percurso histórico-cultural dos modelos de compreensão da deficiência: o modelo religioso, o modelo médico, o modelo social e o modelo biopsicossocial, bem como os protótipos historicamente construídos. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a compreensão de deficiência sofreu mutações na história, refletindo os avanços nas práticas sociais e educacionais voltadas para a inclusão.

Palavras-chave: Deficiência; Educação Especial; Inclusão; Transformação Social.

Introdução

Atualmente é notório que os grupos de pessoas com deficiência vivem e depararam-se com inúmeras barreiras arquitetônicas e sociais. Desde as primeiras formas de organização cultural esses grupos vêm sendo marginalizados e segregados do convívio com seus pares (Oliveira, 2022). Esse tipo de prática se estende para as mais variadas esferas sociais, atingindo até mesmo o ambiente escolar. Neste contexto, é possível encontrarmos profissionais da educação que ainda concebem as crianças com deficiência como inábeis a aprender, incapazes de desenvolver sua autonomia, o

ISBN: 978-85-54997-33-5

que se configura em uma relação de eterna dependência em relação aos genitores e educadores (Oliveira; Gomes, 2023)

Por isso, cabe-nos indagar sobre por que e como essas concepções discriminatórias foram sendo construídas ao longo dos anos. A relevância deste estudo reside na importância de investigarmos quais ações, fatos, estudos e lutas possibilitaram a evolução na concepção de educação especial. Assim, faz-se necessária uma investigação das práticas dirigidas para as pessoas com deficiência em contexto histórico, bem como a forma com que a sociedade concebia as pessoas com deficiência.

Fundamentalmente, as pessoas com deficiência vivenciaram quatro grandes períodos no que tange à etapa de escolarização, que perpassam os contextos de exclusão, institucionalização, a integração e, finalmente, inclusão. Diante deste panorama, esta pesquisa apresentará os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento que objetivou resgatar o percurso histórico-cultural dos modelos de compreensão da deficiência: o modelo religioso, o modelo médico, o modelo social e, por fim, o modelo biopsicossocial (Oliveira, 2022). Ademais, também analisamos como os protótipos de deficiência historicamente construídos interferiram diretamente no processo de escolarização desse público.

Metodologia

Na construção deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, optando pela abordagem bibliográfica, devido à relevância de se compreender a trajetória histórica, social e política das concepções de deficiência. Desta maneira, realizamos uma revisão de literatura utilizando autores que discutem os paradigmas educacionais relacionados à deficiência e a sua evolução histórica.

Para tanto, filtramos pesquisas realizadas no campo das seguintes áreas: sociologia da deficiência, ciências humanas e história cultural das deficiências, objetivando analisar os acervos teóricos que evidenciaram a compreensão da deficiência (Aranha, 2001; Diniz, 2007; Foucault, 2000; Harlos, 2012; Piccolo, 2012).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A investigação também dialoga com estudos produzidos na última década que tratam da formação docente e das práticas inclusivas, destacando os paradigmas educacionais diante da aprendizagem de alunos com deficiência (Diniz, 2007; Oliveira, 2022; Oliveira; Gomes, 2023; Padilha, 2014; Pádua *et al*., 2013; Ribeiro; Silva, 2017).

Assim, a presente pesquisa contribuirá para a compreensão das transformações teóricas, culturais e políticas que influenciaram a educação especial no Brasil e no mundo, realizando um percurso que trilhará o caminho da marginalização à inclusão.

Resultados e Discussão

No início do século XV, que configura o início da Idade Média, na Europa Ocidental as pessoas com deficiência presenciaram uma das fases mais cruéis no que tange à percepção social sobre elas. Devido a forte influência da Igreja, as pessoas com alguma deficiência, deformidade e/ou lesão eram vistas como pecadoras que teriam desagradado a Deus e, devido a isso, carregavam o ‘carma’ de não serem abençoadas com a forma normal ou adequada para sociedade (Ribeiro; Silva, 2017).

Alguns estudiosos das deficiências (Oliveira, 2022; Ribeiro; Silva, 2017) conceituam o *modelo religioso* como aquele que norteia as concepções de deficiência nos tempos medievais. Neste período histórico, os tratamentos eram baseados em dogmas e a medicina ainda caminhava a passos curtos no que tange a expansão das suas descobertas, apresentando-se precarizada e rudimentar. Portanto, a cura era praticamente impossível, resultando em segregação e isolamento das pessoas com deficiência, tanto das famílias quanto das instituições.

Com o início da Idade Moderna surgiram questionamentos sobre a forma como a Igreja havia construído a imagem do mundo, baseada apenas na vontade de Deus. Sem dúvidas a grande virada de chave para uma visão assistencialista a pessoas com deficiências foi dada pela medicina, a qual mesmo não possuindo tecnologias e conhecimentos suficientes para tratar das doenças emergentes da época, passou a voltar seu olhar para este público (Pádua *et al*., 2013).

Desta forma, a concepção que norteou a Idade Moderna sobre o conceito de deficiência foi *o modelo médico*, que consistia na definição da deficiência como uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

doença ou uma lesão que ocasionava um desvio considerado anômalo ou fora dos padrões biofisiológicos. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser enxergadas como alguém incompleto, limitado, incapaz, surgindo então a imagem do sujeito anormal (Foucault, 2000; Piccolo, 2012).

Destarte, nesta mesma época começou a surgir uma preocupação em torno das pessoas aptas a atuarem no mercado de trabalho e no processo de produção, pois o sistema capitalista, que se consolidava e crescia. Esse sistema não permitia falhas, tampouco pessoas com capacidades limitantes que não trouxessem a produtividade esperada para gerar lucratividade. A industrialização arraigou a concepção de produtivo ou improdutivo, exigindo cada vez mais das pessoas um padrão de normalidade para que pudessem gerar o maior número de produção possível. Tal fato configura um grande retrocesso para as pessoas com deficiência, que tiveram ainda mais seu espaço estreitado e passaram, mais uma vez, a ser descartadas pela sociedade (Harlos, 2012).

A partir do século XVIII, a disseminação das escolas passou a ser ampliada, tendo em vista que anteriormente somente uma pequena parcela da população dos países possuía algum nível de escolaridade na Europa. A situação só mudou após as reivindicações burguesas propagadas pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, que desestruturaram os privilégios do clero e da nobreza. Neste cenário, as pessoas que possuíam alguma deficiência passaram a receber um pouco de visibilidade no conceito de educação escolar (Tezzari, 2009).

No final do século XVIII começaram a acontecer os primeiros passos em direção ao fornecimento de instituições educativas às pessoas com deficiência. No entanto, cabe ressaltar que essas instituições de escolarização eram voltadas estritamente para esse público, sendo completamente excluídas e segregadas das escolas regulares (Harlos, 2012).

Após as duas grandes Guerras Mundiais, a concepção de deficiência sofreu grandes mudanças, principalmente porque muitos soldados que partiam em combate voltavam com alguma fratura ou lesão, necessitando de cuidados especiais para serem incluídos novamente no seio social. A partir de então, começaram a surgir as primeiras mobilizações acerca da luta pelos direitos sociais, como por exemplo a Declaração

ISBN: 978-85-54997-33-5

Universal dos Direitos Humanos (1948), que lutava pelos direitos de liberdade e igualdade, dentre eles, o direito à escolarização gratuita e obrigatória (Padilha, 2014).

Não obstante, em 1960 foi promulgada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que também lutava pela desinstitucionalização dessas pessoas, bem como pela sua integração na sociedade. Essa luta tinha como objetivo ajudar as pessoas com necessidades especiais a serem inseridas na sociedade da forma mais pacífica e normal possível. Assim, o movimento pela desinstitucionalização e contra as escolas especiais reafirmava o afastamento dessas pessoas dessas instituições, bem como estimulava sua inserção na sociedade e lutava pela oferta dos serviços necessários para atender às suas necessidades (Aranha, 2001).

Assim, o *modelo social* começou a ganhar visibilidade, principalmente a partir da intervenção de sociólogos e antropólogos que contestavam as pautas médicas, as quais responsabilizavam apenas o indivíduo pelo seu acometimento físico ou mental. Tal modo de concepção definia o modelo médico de deficiência como ultrapassado, por apegar-se apenas às vertentes biológica e psicológica, institucionalizando as escolas e segregando esse público. Ao exigirem a superação do modelo de responsabilidade pessoal (que atribuía ao indivíduo sua deficiência como inerente e patológica), os movimentos sociais passaram a lutar pela transferência desse estigma para as barreiras impostas pelo corpo social. Defendiam a construção de um novo perfil de sociedade, que assumisse o papel de adequar-se às diferenças humanas e promovesse instrumentos para superar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência (Harlos, 2012).

No final do século XIX e início do século XX, originou-se a saúde pública. Isso trouxe uma nova visão para o conceito de deficiência. No entanto, inevitavelmente, foi evidenciado o estreitamento entre os laços do modelo médico com o modelo social. Foi então que surgiu o *modelo biopsicossocial*, que consistia em ideias que mesclavam o modelo médico com o modelo social, tendo em vista que não descartava a importância do avanço da ciência e da medicina, mas também não se deixava de reconhecer e respeitar os mais diferentes níveis de suporte para a eliminação das barreiras que impediam a participação social desse público (Terazzi, 2009).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por isso, o modelo biopsicossocial concebia que a melhor forma de atender as pessoas com deficiência era por meio de mudanças nas estruturas da sociedade, aliadas ao conhecimento médico e científico, de modo que os direitos das pessoas com deficiência fossem assegurados e elas tivessem efetiva participação na sociedade em que estavam inseridas. Tal modelo mostrou a importância de avaliar as atividades e a participação dos indivíduos nas mais diferentes esferas da vida humana, com o objetivo de compreender o fenômeno da deficiência, integrando-o com a ciência médica como suporte auxiliar na superação das barreiras (Diniz, 2007).

Considerações Finais

Desde as primeiras formas de sociedade as pessoas com deficiência foram estigmatizadas e a sua participação plena na sociedade foi expressamente limitada, solidificando concepções discriminatórias. Este trabalho investigou as diferentes concepções da educação especial, permitindo fazer uma análise sobre como a deficiência foi concebida em diferentes períodos históricos.

O *modelo religioso* trouxe a visão pecaminosa e punitiva da deficiência; o *modelo médico* reduziu as pessoas deficientes a uma patologia; o *modelo social* migrou o olhar para as barreiras que a sociedade impunha sobre as pessoas com deficiência e, finalmente, o *modelo biopsicossocial* integrou a ciência médica a importância de se eliminar barreiras, a fim de viabilizar a participação social das pessoas com deficiência.

Portanto compreender o percurso histórico e cultural da educação especial é importante para fortalecer as práticas inclusivas, garantir equidade e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Todavia vale ressaltar que a inclusão não é um processo acabado, mas uma construção que ainda trilha um caminho e exige o compromisso social no processo de eliminação de barreiras, erradicação do preconceito e valorização da diversidade humana.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho, 11*(21), 160–173. http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência?* (Coleção Primeiros Passos). Brasiliense.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (S. T. Muchail, Trad., 8a ed.). Martins Fontes. (Coleção Tópicos).

Harlos, F. E. (2012). *Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar.

Oliveira, F. Â. de, & Gomes, A. L. L. (2023). Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. *Horizontes, 42*(1), e023122. https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1678

Oliveira, J. P. de. (2022). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar* (1a ed.). Contexto.

Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e inclusão no Brasil (1985–2010)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp.

Pádua, I. J., Carvalho, A. R., Silva, D. R., Rosa, E. R., Rossetto, E., Iacono, J. P., Carvalho, J. R., Tureck, L. T. Z., Silva, L. A., André, M. F. C., Zanetti, P. S., Borba, V., & Silva, V. L. R. R. (2013). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Edunioeste.

Piccolo, G. M. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar.

Ribeiro, L. L., & Silva, R. M. da. (2017). Da mistificação à inclusão: Influência dos modelos de compreensão da deficiência na educação especial. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 14*(33), 341–360. https://zendy.io/title/10.5935/2238-1279.20170017

Tezzari, M. L. (2009). *Educação especial e ação docente: da medicina à educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório UFRGS.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mariana Carla Saraiva Casoni – UEM – marianacasoni.uem.turma5@gmail.com
Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli – UEM – gamontagnoli@uem.br

Resumo

Este texto tem como objetivo a análise das legislações referentes à Educação Especial no Paraná, a fim de compreender o processo de consolidação dessa modalidade como uma política pública incorporada à estrutura do Estado, assim como suas convergências e divergências com as determinações federais. A iniciativa, que é parte de uma pesquisa realizada no Profei, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental, partindo do pressuposto de que os documentos educacionais refletem interesses políticos e relações de poder. É hipótese da discussão aqui apresentada que, embora as legislações estaduais estabeleçam a matrícula preferencial em classes comuns, a forte atuação de instituições filantrópicas e seus representantes contribuem para a manutenção e o fortalecimento de escolas especializadas, como espaços substitutivos ao ensino regular. O percurso histórico analisado evidencia a consolidação de uma abordagem de inclusão que, muitas vezes, se distancia das diretrizes federais pautadas na Perspectiva Inclusiva. Os resultados apontam que, ao adotar em sua política educacional a concepção de “inclusão responsável”, o estado paranaense demonstra uma abordagem própria na oferta da Educação Especial, o que contribui diretamente para os baixos índices de inclusão plena em classes regulares e na continuidade de significativo financiamento público para as instituições privadas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Escolas especializadas; Políticas públicas.

Introdução

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência no Paraná, assim como no restante do país, esteve marcado pela atuação da iniciativa privada, com predomínio das instituições filantrópicas. Para Ferreira (2023), até a década de 1960, a oferta de Educação Especial no Paraná era incipiente, resultado direto do contexto econômico, social e político da época, sendo esse atendimento desenvolvido a partir de ações isoladas. Essa demanda passou a integrar efetivamente a pauta do governo apenas em 1963, com a criação do Serviço de Educação de Excepcionais pela

ISBN: 978-85-54997-33-5

Secretaria de Estado da Educação (SEED), posteriormente reestruturado como Departamento de Educação Especial (DEE/SEED).

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, iniciaram-se os repasses públicos para as secretarias estaduais de educação. Nesse sentido, as Diretrizes Básicas para a Ação do CENESP orientavam a realização de convênios destinados a ampliar o acesso educacional para as pessoas com deficiência, a partir do incentivo à participação da iniciativa privada (Silva; Orso; Silva, 2015). Nesse período, foram criadas 84 instituições especializadas no estado, com investimento estatal, predominantemente constituídas por Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se expandiram para o interior do Paraná. Paralelamente, ampliou-se o atendimento na rede regular, por meio de classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante e programas de profissionalização, acompanhada da formação de professores e equipes multidisciplinares (Matos; Barroco, 2017). Até então, o processo de estruturação do atendimento educacional especializado (AEE) no estado encaminhou-se em alinhamento com as políticas nacionais e as tendências internacionais, seguindo os princípios de normalização e integração vigentes.

Embora o setor público, na década de 1980, já apresentasse condições de articular políticas de Educação Especial de forma autônoma, manteve-se ainda uma estreita relação com o setor privado: “Tal condição estava aparentemente delineada pela questão financeira e pela comodidade e descompromisso do Estado em assumir a educação dos alunos com deficiência, já que o setor filantrópico assumia este tipo de atendimento (Silva; Orso; Silva, 2015, p.255).

Para Piaia (2016), durante a década de 1990 o cenário educacional brasileiro, orientado pelas discussões suscitadas pela Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), adota duas vertentes distintas em relação à Educação Especial. A primeira, defendida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), preconizava a inclusão total de todos os estudantes na rede regular de ensino. Já a segunda vertente, adotada pelo estado do Paraná, defendia uma inclusão baseada na possibilidade de sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Essa perspectiva encontra

ISBN: 978-85-54997-33-5

amparo na própria Declaração de Salamanca (1994), a qual reconhece a necessidade de instituições especializadas em casos específicos, em que os estudantes com deficiência não podem ser adequadamente atendidos pela escola regular.

Ao adotar essa abordagem, o Estado do Paraná desenvolveu políticas educacionais próprias, além de publicar documentos orientadores para a implementação dessa abordagem em âmbito estadual. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a trajetória da implementação das políticas de Educação Especial no Paraná, permitindo compreender de que maneira a política estadual se articula com as diretrizes federais, suas convergências e, sobretudo, suas divergências.

Metodologia

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Segundo Magalhães Junior e Batista (2023), a pesquisa qualitativa tem por objetivo a compreensão da complexidade e da singularidade dos fenômenos sociais. Para isso, parte-se da compreensão de que as relações sociais são mediadas e influenciadas por relações de poder e suas representações. Assim, a educação é compreendida como um campo de disputas políticas e ideológicas, no qual os documentos de políticas educacionais são expressões e diretrizes das práticas sociais, produtos e produtores de orientações políticas para a educação. Desse modo, é preciso considerá-los em seus vínculos com o contexto histórico no qual foram produzidos, ao passo que as fontes educacionais não expressam apenas diretrizes, mas também articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais (Evangelista, 2012).

Assim, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental a partir da análise dos documentos educacionais que orientam a Educação Especial do Paraná, utilizando-se como suporte os referenciais bibliográficos, a fim de compreender os seus contextos de produção. Essa abordagem permite a compreensão dos projetos históricos e de relações de poder implícitas nesses documentos, que se constituem como arenas de disputa, nem sempre revelando, de forma transparente, as verdadeiras intenções de seus autores ou a realidade (Evangelista, 2012).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

Partindo do contexto apresentado, o governo paranaense implementou uma política de Educação Especial de caráter próprio, caracterizada pela forte parceria com instituições filantrópicas, além da tendência pela institucionalização do atendimento. Essa abordagem se reflete em diversos documentos educacionais emitidos pela Secretaria de Educação do Estado, que evidenciam ações voltadas à manutenção e financiamento das escolas especiais.

A Deliberação nº 02/2003 - CEE, que estabelece as diretrizes específicas para a Educação Especial no Paraná, tornou-se referência para a construção de políticas educacionais no estado. Embora a deliberação estabeleça a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, ela prevê exceções ao orientar que: “O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (Paraná, 2003, p.1). Além disso, possibilita que as redes de ensino firmem convênios e parcerias com instituições privadas, prevendo o atendimento desses estudantes em escolas especiais quando o ensino regular não for capaz de suprir suas necessidades. Segundo Piaia (2016, p.57), “[...] tais legislações dão suporte legal à criação de sistemas segregados de ensino, característica fortemente presente no sistema educacional paranaense”.

Em 2006, a SEED/PR publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. O documento aponta a existência de três tendências distintas de conceber e praticar a inclusão nos sistemas educacionais brasileiros: a inclusão condicional, que restringe o ingresso de alunos com deficiência; a inclusão total, que defende a inserção irrestrita no ensino regular; e a inclusão responsável, adotada pelo Paraná, que mantém o caráter substitutivo do AEE nas escolas especiais. No entanto, com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foram estabelecidas orientações para que a Educação Especial passasse a atuar de forma complementar e

ISBN: 978-85-54997-33-5

suplementar, com as escolas especiais reorganizadas como Centros de Atendimento Educacional Especializado. A partir desse período, a implementação das políticas de educação inclusiva no Paraná ocorreu de forma distinta das diretrizes federais, gerando embates e divergências.

Para Piaia (2016), a implementação da Perspectiva Inclusiva no Paraná desencadeou reações contrárias das entidades filantrópicas do Estado, que buscaram apoio político junto ao DEEIN (Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional) a fim de assegurar a continuidade dessas instituições, contrapondo-se às diretrizes federais. Sob o lema de “inclusão responsável e gradativa”, o DEEIN publica a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), na qual recomenda-se a implantação de uma inclusão educacional a ser realizada de forma gradativa, dinâmica e em transformação. Além disso, prevê a manutenção das escolas especiais, ao justificar que alguns estudantes com comprometimentos graves ou necessidades específicas exigem atenção individualizada e não encontram suporte adequado na rede regular de ensino, mesmo com os apoios especializados (Paraná, 2009).

Ferreira (2013) destaca que entre os anos de 2003 e 2010 o governo Requião estabeleceu diversos convênios com entidades filantrópicas, transferindo a responsabilidade do Estado de ofertar essa modalidade para a rede privada, que recebia recursos financeiros e humanos, além de apoio legal para sua gestão. Durante o governo Richa, observou-se a continuidade dessas políticas. Nesse cenário, Flávio Arns, vice-governador do estado e ex-presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAEs), atuou no processo de transformação das instituições especializadas em escolas de educação básica, integradas ao sistema estadual de ensino (Ferreira, 2013). Para Fonseca (2023), a Federação das APAEs do Estado do Paraná exerce um papel central na organização educacional do estado, tanto por meio de sua atuação direta na formulação e aprovação de políticas públicas, quanto pela influência indireta de seus representantes que, ao ocuparem cargos nos poderes legislativo e/ou executivo, atuam na defesa de projetos de lei que asseguram sua manutenção e expansão.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Em 2011, foi emitida pela SEED a Resolução nº 3.600/2011, que alterou a denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional/Formação Inicial. Essa mudança de nomenclatura buscou o alinhamento com a legislação federal que prioriza a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, condicionando o financiamento do AEE à matrícula desses alunos na rede regular (Piaia, 2016). Além disso, a resolução previa a participação dessas instituições em programas e políticas públicas da educação básica, o que assegura a continuidade do repasse de recursos públicos ao setor privado, bem como a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais em espaços escolares segregados (Machado; Vernick, 2013).

Nesse sentido, a Lei estadual nº 17.656/2013 instituiu o Programa “Todos Iguais pela Educação”, garantindo apoio permanente às escolas especializadas, ao reconhecê-las como parte do sistema estadual de ensino, além de assegurar os mesmos direitos e condições das escolas regulares. A lei ainda estabelece o dever do Estado de ceder servidores, transferir recursos financeiros, além de exercer orientação técnica, supervisão pedagógica e administrativa dessas instituições. Em 2015, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, instituído pela Lei nº 18.419. Ao contrário do Estatuto Nacional, a legislação paranaense assegura o direito de escolha das famílias à inclusão educacional das pessoas com deficiências em escolas especiais conveniadas. No ano seguinte, foi aprovada a Deliberação CEE/PR nº 02/2016, que regulamenta a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Para Ferreira (2023), diferentemente do que prevê a Política Nacional de Educação Inclusiva, que define a classe comum como o lócus prioritário da Educação Especial, essa deliberação não estabelece a mesma prioridade, reforçando o princípio da “educação responsável” historicamente adotado pelo governo paranaense.

Segundo dados do portal do Governo do Paraná (2024), o Estado conta com 350 associações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, entre APAES e entidades afiliadas, distribuídas nos 399 municípios do Estado. Essas instituições

ISBN: 978-85-54997-33-5

atendem cerca de 47 mil estudantes, recebendo anualmente um repasse de aproximadamente R$480 milhões do governo estadual. Esse cenário repercute nos indicadores federais da Política de Educação Inclusiva, com o Paraná apresentando os menores índices de inclusão total de estudantes da Educação Especial em escolas regulares no Brasil, sobretudo nos anos iniciais. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, 78 % dos estudantes da Educação Infantil e 73,1 % dos estudantes do Ensino Fundamental estão incluídos em classes comuns, os menores índices entre os estados. Em contrapartida, no Ensino Médio o índice de inclusão atinge 99,5 %, aproximando-se da universalização. De acordo com o INEP (2022), o Paraná ainda se mantém como o estado com o maior número de classes exclusivas do país. Para Matos e Barroco (2017, p. 1161), esses dados demonstram que o atendimento educacional especializado no Paraná tem sido, historicamente, de responsabilidade da rede conveniada, uma vez que "[...] mesmo com a oficialização de iniciativas legais que abrangem a Educação Especial, essas não se encontram necessariamente atreladas ao compromisso estatal em provê-las."

Considerações finais

A trajetória da Educação Especial no Paraná apresenta um caminho singular, que ao longo das décadas consolidou uma abordagem própria, muitas vezes encaminhada na contramão das políticas nacionais voltadas a uma inclusão total. Historicamente marcada pela atuação de instituições filantrópicas, com destaque às APAEs, a política estadual paranaense desenvolveu um modelo de "inclusão responsável", que, apesar de prever a integração em classes comuns, assegura a manutenção e o financiamento público das escolas especiais como espaços substitutivos ao ensino regular. Tal abordagem encontra respaldo em legislações estaduais que garantem às famílias o direito de escolha por escolas especializadas, além de direcionar significativos recursos públicos para essas entidades. Consequentemente, o Paraná se destaca com os menores índices de inclusão em escolas regulares e o maior número de classes exclusivas no país, ocasionando em

ISBN: 978-85-54997-33-5

uma rede de ensino que, embora ofereça atendimento especializado, se afasta do princípio de universalização da educação inclusiva no ensino comum, evidenciando a distância entre a política estadual e as diretrizes federais, além de suscitar debates sobre os rumos da Educação Especial no Estado.

Agradecimentos

Este trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo Escolar 2022*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar
Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar 2023*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Ferreira, G. M. (2023). *Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do Estado do Paraná (2008–2018): Análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá).

Fonseca, A. P. (2023). Política de educação especial no estado do Paraná: Caminhando na contramão da educação inclusiva. *Debates em Educação, 15*(37), e16628. https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16628

Machado, E. M., & Vernick, M. G. L. P. (2013). Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. *Nuances: Estudos sobre Educação, 24*(2), 49–67. https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479

Matos, E. N., & Barroco, S. M. S. (2017). A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado no estado do Paraná. *Revista HISTEDBR On-line, 17*(72), 1155–1173. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651228/17596

ISBN: 978-85-54997-33-5

Paraná. (2013). *Lei Estadual nº 17.656, de 12 de agosto de 2013, que institui o Programa Todos Iguais pela Educação*.

Paraná. Conselho Estadual de Educação. (2003). *Deliberação nº 02/2003: Normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná*.

Paraná. Conselho Estadual de Educação. (2016). *Deliberação CEE/PR nº 02/2016: Regulamenta a modalidade de educação especial no Sistema Estadual de Ensino*.

Paraná. (2015). *Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná*.
https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos*.
https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=13563
Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. (2009). *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2011). *Resolução nº 3.600/2011: Dispõe sobre a denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial*.

Piaia, T. M. (2016). *A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Silva, V. L. R. R., Orso, P. J., & Silva, D. R. (2015). Política de educação especial do estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. *Revista HISTEDBR On-line, 15*(64), 251–265.
https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641940

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Marco de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098420

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

ISBN: 978-85-54997-33-5



POÍTICA DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: ACESSO E PERMANÊNCIA DE IDOSOS EM PALMEIRA-PR NA PERSPECTIVA FREIREANA

Tabita Vanusa Ruppel - PPGE- UEPG- tabitaruppel@gmail.com
Aretusa Ruppel Sklarski - PROFEI – UEPG- aretusa.sklarski@gmail.com
Jessica Gebiluka Machado- PPGE-UEPG- jessgebiluka@gmail.com
Rita de Cássia da Silva Oliveira-PPGE- UEPG- soliveira@uepg.br

Resumo

Este trabalho analisa o acesso e a permanência de idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Palmeira-PR, a partir da perspectiva freireana, que reconhece a educação como prática política e emancipatória. A pesquisa qualitativa, fundamentada em entrevistas com idosos com e sem acesso à educação formal, investiga os fatores sociais, culturais e políticos que influenciam a participação deste público na EJA. Os resultados indicam que a escolarização vai além da alfabetização técnica, promovendo a conscientização crítica, a autonomia e a participação social dos idosos. A articulação entre políticas públicas locais, como o Plano Municipal de Direitos da Pessoa Idosa, e a pedagogia libertadora reforça o papel da EJA na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. O estudo evidencia a importância de políticas educacionais inclusivas que ampliem os direitos e o protagonismo dos educandos idosos, contribuindo para sua qualidade de vida e integração social.

Palavras-chave: Educação de Idosos; Inclusão social; Permanência escolar.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida, sobretudo para grupos historicamente marginalizados, como os idosos. Em Palmeira-PR, onde esse público representa parcela significativa da população, persistem desafios quanto à escolarização e à permanência, o que justifica a relevância deste estudo.

Com base em Paulo Freire, o trabalho compreende a educação como prática de liberdade e emancipação social, que valoriza saberes prévios, autonomia e

ISBN: 978-85-54997-33-5

conscientização crítica. Nessa perspectiva, a EJA ultrapassa a função escolar e configura-se como espaço de inclusão e enfrentamento da marginalização, contribuindo para a participação ativa e cidadã dos idosos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os fatores que influenciam a continuidade da escolarização dos idosos em Palmeira-PR, considerando tanto os que tiveram acesso à educação formal quanto os que não tiveram. Para isso, adota-se abordagem qualitativa, com entrevistas horizontais e participativas, fundamentadas na pedagogia freireana e articuladas às políticas públicas voltadas à pessoa idosa, de modo a evidenciar a EJA como estratégia de efetivação da cidadania e fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Resultados e Discussão

A educação, enquanto prática social, está intrinsecamente ligada a um projeto de sociedade que busca a inclusão do povo como sujeito de direitos, configurando-se como um dos campos mais politizados do conhecimento. Essa característica decorre de sua natureza aberta, não burocratizada, o que possibilita intervenções diversificadas de diferentes agentes sociais, cada um trazendo suas próprias concepções de sociedade e do papel do povo (Arroyo, 2006, p. 31). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como espaço privilegiado de concretização dessas disputas e perspectivas.

No contexto específico das pessoas idosas, as políticas públicas brasileiras estabelecem marcos importantes para a garantia de seus direitos. A partir da legislação vigente, destacam-se três instrumentos principais: a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional da Pessoa Idosa e o Estatuto da Pessoa Idosa. No âmbito local, o Plano Municipal de Direitos da Pessoa Idosa de Palmeira-PR que orienta a elaboração de políticas específicas para esse grupo, reafirmando o compromisso com sua inclusão. Uma manifestação clara dessa garantia legal encontra-se no Artigo 20 do Estatuto da Pessoa Idosa, modificado pela Lei nº 14.423, de 2022, que assegura à pessoa idosa o direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de idade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

As normas reafirmam o compromisso com a cidadania plena e o acesso qualificado à educação para os idosos de Palmeira-PR. A Política Nacional da Pessoa Idosa, em seus artigos 1º e 2º, assegura direitos sociais, buscando promover autonomia, integração e participação efetiva da população com 60 anos ou mais.

Nesse contexto, a articulação entre a EJA e as políticas voltadas à pessoa idosa configura-se como estratégia essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação, entendida como direito, fortalece a valorização da experiência e amplia as possibilidades de inserção social.

Com base nos dados sobre o número de idosos no município, a pesquisa propõe entrevistar uma amostra significativa desse público, dividindo-os entre os que tiveram ou não acesso à educação formal. Essa análise permitirá compreender os impactos da escolarização na qualidade de vida e no exercício da cidadania.

A partir dos resultados, espera-se evidenciar as contribuições da educação escolar e popular para a emancipação individual e coletiva, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire. Segundo esse referencial, a educação de adultos deve ir além da alfabetização técnica, promovendo a conscientização crítica dos sujeitos sobre sua realidade social e incentivando sua participação ativa na sociedade.

Dessa forma, a pesquisa busca demonstrar que a escolarização, ao ser compreendida como um direito humano e um imperativo ético, fortalece a autonomia dos idosos, ampliando sua capacidade de diálogo, reflexão e transformação social.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Tabela 1- Número de idosos por região no município de Palmeira- Pr

ESF / Gênero	60 a 70	71 a 80	81 a 90	90+	Total
Santa Rosa	202	79	42	5	328
Vila Rosa	218	102	34	4	358
Amin Bacila	372	161	50	12	595
Rocio I	293	133	71	12	509
Rocio II	181	76	12	4	273
Colônia Francesa	287	126	55	9	477
Jardim Cristine	317	179	78	14	588
Central	479	299	128	42	948
Witmarsum	252	100	53	9	414
Pinheiral de Baixo	83	43	22	4	152
Faxinal dos Quartins	242	114	46	10	412
Guarauninha	154	62	27	8	251
Vieiras	212	107	44	12	375
Queimadas	126	62	20	3	211
Vilinha	217	85	40	6	348
Não informado	1130	669	426	171	2396
Total por faixa etária	4765	2397	1148	325	8635
Feminino	2340	1145	615	196	4296
Masculino	2425	1252	533	129	4339
Total por gênero	4765	2397	1148	325	8635

Fonte: Autor compilado a (Secretaria Municipal de Palmeira-Pr, 2024).

Os dados de Palmeira-PR mostram maior concentração de idosos entre 60 e 70 anos, com equilíbrio de gênero e variações regionais. Essas informações são essenciais para adaptar políticas inclusivas na EJA, considerando as necessidades locais e promovendo a autonomia e o protagonismo dos educandos, conforme a perspectiva freireana.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Paulo Freire concebe a prática educativa como uma prática intrinsecamente política, que se recusa a ser reduzida à estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Para ele, o ato de educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca também a conscientização dos educandos (FREIRE, 1992a, p. 16). Tal perspectiva desloca a educação de um modelo meramente instrumental ou “bancário” para um espaço de diálogo, em que o conhecimento se constrói de maneira compartilhada entre educador e educando.

Freire enfatiza que os ganhos de consciência dos setores historicamente oprimidos não se realizam por uma ação vertical do educador sobre o educando. A aprendizagem não ocorre de fora para dentro; é um processo de engajamento ativo, de curiosidade e investigação por parte de quem aprende, mediado pelo estímulo e orientação do educador. Essa postura permite que os educandos superem o senso comum e construam uma compreensão científica e crítica da realidade social em que estão inseridos.

Ao partir do senso comum, Freire valoriza sentimentos, experiências e sonhos dos participantes, fortalecendo sua autonomia e capacidade de agir no mundo, com o futuro entendido como espaço aberto a possibilidades históricas. Assim, a educação de adultos, especialmente sob perspectivas progressistas, configura-se como projeto emancipatório, ampliando direitos educativos e promovendo participação crítica na sociedade (Haddad; Di Pierro, 2021).

Essa concepção desafia abordagens pedagógicas tradicionais, que muitas vezes veem o educando como recipiente passivo do conhecimento. A proposta freireana, ao articular educação e conscientização, revela-se uma alternativa transformadora, capaz de interligar práticas formativas com políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, reafirmando a dimensão ética, política e social da educação.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida, especialmente para a população idosa de Palmeira-

ISBN: 978-85-54997-33-5

PR. A partir da pedagogia freireana e das políticas públicas voltadas a esse público, a educação é compreendida não apenas como um processo técnico, mas como prática política que valoriza saberes, experiências e autonomia, promovendo emancipação social e participação crítica.

A permanência dos idosos na EJA está relacionada a fatores sociais, culturais e políticos que influenciam acesso, engajamento e pertencimento. A distinção entre aqueles que tiveram ou não escolarização formal mostra impactos diferentes na qualidade de vida e na inserção social, reforçando a necessidade de políticas inclusivas e interventivas que atendam às especificidades dessa população.

Quando conduzida com compromisso ético e visão progressista, a educação de adultos e idosos contribui para uma sociedade mais justa e solidária, ampliando a capacidade de diálogo, reflexão e transformação da realidade. Assim, fortalecer programas de EJA para idosos é também assumir um compromisso social e político com a inclusão e a valorização da diversidade geracional.

Referências

Arroyo, M. G. (2006). Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 17–50). Autêntica.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (atualizada até a Emenda Constitucional nº 132/2023). https://site.mppr.mp.br/idoso-pcd/Pagina/Constituicao-Federal-Idoso

Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa de Palmeira. (2023). *Plano Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa*. https://drive.google.com/

Brasil. (2003). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-idosa/estatuto-da-pessoa-idosa.pdf

Freire, P. (1992). Educação de adultos hoje: Algumas reflexões. In *Política e educação: Ensaios* (pp. 16–17). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Haddad, S. (1991). *Estado e educação de adultos (1964–1985)* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-sergio-haddad.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HÁ PERSPECTIVAS PARA O ENSINO HUMANIZADOR?

Matilde Vitorino - UNESPAR/PPIFOR-
matildevitoriano@gmail.com
Rita de Cássia Pizoli - UNESPAR/PROFEI/PPIFOR-
rita.pizoli@ies.unespar.edu.br.

Resumo

O presente trabalho apresenta o projeto de pesquisa de Mestrado acadêmico em andamento no Programa de Pós-Gradução em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR/ UNESPAR) e tem como objetivo analisar a organização do ensino na Educação Infantil sob uma perspectiva inclusiva, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC). Este referencial teórico-metodológico se articula à metodologia do materialismo histórico dialético, especialmente no modo como Vigotski compreende os processos psíquicos a partir da produção da vida material e das experiências culturais coletivas. Entre seus objetivos específicos, propõe-se a compreender as políticas de educação inclusiva para a Educação Infantil, por meio da análise de documentos orientadores das políticas educacionais formuladas a partir da década de 1990, buscando identificar como influenciam o currículo e o ensino das crianças público da Educação Especial. Pretende-se, ainda, reconhecer elementos fundamentais para a organização curricular na Educação Infantil sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural e propor caminhos para o ensino inclusivo, em contraposição ao modelo curricular vigente. A pesquisa parte da defesa da diversidade e da construção de escolas inclusivas, comprometidas com uma formação humanizadora, propondo caminhos de resistência por meio da elaboração crítica do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Educação Inclusiva; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

O termo inclusão é frequentemente utilizado pelos diferentes segmentos e em diversos espaços sociais. Quando relacionado à escola e mais especificamente ao acesso dos alunos com deficiência no ensino regular, tem suscitado dúvidas e insegurança. É decorrente ouvirmos falar sobre inclusão, mas pairam dúvidas, se no âmbito escolar esta inclusão vem acontecendo de forma correta e efetiva.

A pesquisa em andamento tem como objetivo geral refletir sobre a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva inclusiva sob o enfoque da Teoria

ISBN: 978-85-54997-33-5

Histórico-cultural, para isso pretende situar essa modalidade de ensino compreendendo as políticas de educação inclusiva para a Educação infantil por meio de estudo dos documentos norteadores das políticas educacionais pós-1990; estudar sobre os elementos fundamentais para a organização curricular na Educação Infantil sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, e, por fim, levantar possibilidades para pensar na organização do ensino na Educação Infantil considerando a perspectiva inclusiva.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe-se a investigar questões fundamentais que orientarão nossa reflexão: Quais estratégias pedagógicas são eficazes para promover a inclusão de crianças que fazem parte do público da Educação Especial? De que maneira as políticas influenciaram a estrutura curricular da Educação Infantil a partir da década de 1990? E como é possível pensar em um ensino com foco no desenvolvimento integral na Educação Infantil, levando em consideração o Atendimento Educacional Especializado e as especificidades das crianças da Educação Especial?

Foi a partir desse século que surge a luta pela ampliação e acesso de qualidade à educação das pessoas público alvo da educação especial intensificou-se, ocorrendo a proposta de Educação Inclusiva amparada por leis e políticas públicas educacionais (Glat, 1995). Muitos documentos são necessários para expandirmos nosso conhecimento acerca do processo da educação inclusa, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Constituição Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Base (1971,1996); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994) entre outros documentos que norteiam a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Segundo Kassar et al (2011), foi na década de 1990 que o governo federal implantou diversas ações para a política de inclusão. Essas fortes mudanças ocorreram mundialmente fomentadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais humana e justa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Porém, nos seria ingênuo pensar que esses documentos surgiram unicamente em virtude do súbito reconhecimento internacional das necessidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência ou outras singularidades, constituindo-se na resposta tardia da sociedade pelos anos de segregação e abandono imputados a esses sujeitos. Do outro lado, a coerência dialética não permite afirmar, que a contribuição da convenção espanhola não foi de suma importância, principalmente em termos de políticas públicas, pois muitas conquistas educacionais provieram desta convenção, como ressalta Bezerra e Araújo (2013).

A conjuntura inclusivista trouxe à tona a problemática da exclusão escolar e, com esta projeção as pessoas que até então estavam escondidas, sem voz e nem vez, ganharam holofotes, revelando o polo negativo de uma educação segregadora, mais concentrada nas limitações do que nas potencialidades individuais. Desta forma em concordância com Vygotski (1997), em seu livro Fundamentos da Defectologia, a educação especial trouxe, de fato, algumas possibilidades humanizadoras para se repensar o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência em uma mesma sala de aula, sem exceções.

Vygotski (1997), rompe com as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades e não nas limitações e impossibilidades. Tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas, pois as funções psicológicas superiores se desenvolvem à medida que são ativadas. O autor ainda afirma que independentemente das dificuldades, o aprendiz pode progredir cognitivamente por meio da mediação adequada dentro dos seus limites. A formação das FPS/funções complexas do pensamento (atenção, sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções, sentimentos), se dão durante o processo de “obutchenie”, conceito traduzido por Prestes (2012) como auto- instrução, ou seja, o movimento de internalização dos conceitos, de aprendizagem, promovido pelo ensino.

> Para Vigotski, obutchenie (instrução) é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...]. Toda atividade é um

ISBN: 978-85-54997-33-5

> processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, obutchenie é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (Prestes, 2012, p. 219).

A construção de tal sociedade requer um compromisso contínuo com a crítica das estruturas existentes e a promoção de políticas que respeitem e integrem as múltiplas dimensões da experiência humana.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental e teórica, segundo Gil (2007, p.62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, para o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa será estudado alguns decretos, leis, pareceres, resoluções entre outros que colaboram no entendimento do objeto de pesquisa.

A pesquisa teórica é um tipo de investigação que cujo objetivo principal é aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema a partir de estudos já existentes. Então esta pesquisa vem para contribuir na reconstrução de teorias, conceitos e ideias e assim construir fundamentações teóricas na linha da Teoria Histórico-Cultural (THC), onde considera-se o ser humano como sujeito histórico, moldado pelo seu contexto cultural.

A Teoria Histórico-cultural (THC) embasará os principais conceitos a respeito do desenvolvimento da criança e, por meio dela, buscaremos estruturar os elementos fundantes para a articulação com a didática no período da Educação Infantil.

Para estabelecer como método de investigação será utilizado o materialismo histórico e dialético, uma vez que se fundamenta na discussão teórica da base material, indicada por Karl Marx, materializada num processo histórico e dialético com a realidade, que considera as contradições presentes em nosso modo atual de produção, perpassa também por alguns autores que apresentam contribuições para temática abordada.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Devemos compreender a pesquisa como um momento de inquietação, de questionamento que resulte na busca de respostas para uma problemática apresentada: é esse produto que se busca alcançar, a fim de poder trazer contribuições significativas à realidade.

Resultados e discussões

A análise inicial dos documentos normativos e orientadores das políticas educacionais brasileiras produzidos a partir da década de 1990 evidencia avanços significativos no discurso da inclusão escolar. Documentos como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) passaram a incorporar princípios que defendem o direito de todas as crianças à escolarização em ambientes comuns, afirmando a necessidade de superar práticas segregadoras.

Essas normativas influenciaram de forma direta a organização curricular da Educação Infantil, pois ampliaram o entendimento de que o currículo não pode ser reduzido a uma lógica compensatória, mas precisa valorizar a diversidade, reconhecer as singularidades das crianças e criar condições para o desenvolvimento integral.

No entanto, a análise preliminar aponta contradições: ao mesmo tempo em que as políticas defendem a inclusão, os currículos ainda tendem a manter um viés normativo, com foco no cumprimento de metas universais e padronizadas, o que pode gerar tensionamentos no trabalho pedagógico.

Os resultados obtidos até o momento permitem afirmar que há um descompasso entre as orientações políticas inclusivas e a realidade concreta das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Apesar dos avanços legislativos e conceituais, a implementação de currículos verdadeiramente inclusivos ainda encontra barreiras estruturais, culturais e pedagógicas.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o ensino deve estar à frente do desenvolvimento (Vygotski, 2007), constituindo-se como atividade intencional capaz de ampliar as potencialidades de todas as crianças. Assim, a inclusão não pode ser reduzida ao simples acesso físico ou à matrícula em turmas regulares, mas deve

ISBN: 978-85-54997-33-5

se concretizar na organização curricular, no planejamento pedagógico e na mediação docente.

A perspectiva histórico-cultural rompe com visões fatalistas e biologizantes da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as condições objetivas e sociais que possibilitam o desenvolvimento. Nesse sentido, a organização curricular inclusiva precisa considerar a diversidade como ponto de partida, propondo atividades que favoreçam a participação coletiva e o acesso aos bens culturais produzidos historicamente.

Portanto, os dados preliminares indicam que a construção de escolas inclusivas na Educação Infantil exige não apenas adequações normativas, mas também uma ressignificação do currículo em uma perspectiva humanizadora. Esse processo requer o compromisso dos educadores com a crítica às práticas excludentes e com a proposição de caminhos pedagógicos fundamentados no materialismo histórico-dialético, capazes de articular teoria e prática em favor do desenvolvimento integral das crianças.

Considerações finais

A construção de uma Educação Infantil inclusiva demanda não apenas a garantia legal do direito à educação, mas também a transformação do currículo em direção a uma perspectiva humanizadora, que valorize a diversidade, promova experiências coletivas e reconheça todas as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimento. O compromisso com a inclusão, portanto, deve ultrapassar a dimensão normativa e se concretizar nas práticas pedagógicas, orientadas pela crítica dialética e pela busca de uma escola que forme sujeitos plenos, críticos e participativos.

A presente pesquisa contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a organização do ensino na Educação Infantil sob a perspectiva inclusiva, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural. Ao considerar a criança como sujeito ativo e historicamente constituído, a investigação reafirma o papel fundamental do educador como mediador intencional do processo de desenvolvimento e aprendizagem,

ISBN: 978-85-54997-33-5

promovendo experiências que respeitem as singularidades e potencialidades de cada criança, inclusive aquelas que fazem parte do público da Educação Especial.

A luta pela construção de uma escola inclusiva exige, portanto, uma postura crítica diante das estruturas sociais e escolares ainda marcadas pela exclusão. Ao investigar os desafios vivenciados pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), esta pesquisa reconhece a complexidade do processo inclusivo, mas também aponta caminhos possíveis para a transformação da prática educativa, contribuindo para uma pedagogia que acolhe as diferenças e promove o pleno desenvolvimento de todos os sujeitos.

Por fim, compreende-se que o avanço da educação inclusiva na Educação Infantil passa necessariamente por políticas públicas consistentes, formação continuada dos profissionais da educação e, sobretudo, por uma mudança de paradigma que reconheça o direito à diferença como condição para uma escola mais justa, democrática e voltada à formação humana integral.

Referências

Bezerra, G. F., & Araújo, D. A. C. (2013). Em busca da flor viva: Para uma prática ao ideário inclusivista em educação. *Educação e Sociedade, 34*(123), 573–588. http://www.cedes.unicamp.br

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas. (Trabalho original publicado em 1995)

Glat, R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Sette Letras.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(spe), 51–68. https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005

Prestes, Z. (2012). *Quando não é mais a mesma coisa: Traduções de Lev Semionivicht Vigotski no Brasil*. Autores Associados.

ISBN: 978-85-54997-33-5



UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de defectologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs.). Expressão Popular.

Vigotski, L. S. (2022). *Obras completas: Tomo cinco – Fundamentos de defectologia* (488 p.). EDUNIOESTE.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



POLÍTICAS INCLUSIVAS E LACUNAS NA PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Elaine da Silva Nantes – UNESPAR –
elaine.nantes@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma instituição de ensino superior, voltado à reflexão sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O objetivo consistiu em compreender a distância entre o número de discentes autodeclarados com deficiência e o número daqueles que efetivamente procuram o atendimento especializado, bem como identificar possíveis razões para a ausência desse registro no momento da matrícula. A metodologia adotada fundamenta-se na observação das vivências institucionais, com base em uma pesquisa exploratória, qualitativa e bibliográfica, articulado a referenciais teóricos e a uma reportagem jornalística que evidenciou percepções de pessoas com deficiência sobre estigma, preconceito e barreiras sociais. Os resultados evidenciaram que muitos estudantes optam por não declarar sua condição em virtude do capacitismo e do receio de serem rotulados como incapazes. Conclui-se que a experiência trouxe ganhos significativos na compreensão do fenômeno e na sensibilização para a importância da escuta ativa e da valorização da identidade estudantil, embora persistam desafios relacionados à superação do preconceito e à ampliação das estratégias de inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação inclusiva; Estigma; Permanência.

Introdução

A inclusão educacional no ensino superior constitui um desafio permanente diante das demandas do público-alvo da Educação Especial, que abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora avanços legais e políticos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), tenham reforçado o direito de acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes ainda esbarram em barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O Censo da Educação Superior (INEP, 2023) evidencia o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, mas estudos apontam que muitos deles evitam se autodeclarar no momento da inscrição ou da matrícula, em razão do estigma e do preconceito social ainda presentes (Reis; Araújo; Glat, 2019; Melo; Constant; Ferreira, 2023). Essa problemática também se manifesta em relatos informais de estudantes, que relatam receio de discriminação e dificuldades em assumir sua condição. Nesse sentido, Goffman (1988) destaca que o estigma pode deteriorar identidades sociais, enquanto Sassaki (2006) reforça a importância da construção de uma sociedade inclusiva, pautada na valorização da diversidade.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma instituição de ensino superior, discutindo as percepções de estudantes e refletindo sobre os desafios relacionados à autodeclaração, ao estigma e às barreiras enfrentadas no processo de inclusão acadêmica.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma instituição de ensino superior. A abordagem adotada foi qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, foram consultados livros, artigos científicos e relatórios institucionais referentes ao número de estudantes que se autodeclararam como público-alvo da Educação Especial no ato da matrícula, comparados às fichas de atendimento do núcleo de acessibilidade da instituição. Além disso, foram considerados relatos informais de estudantes, que subsidiaram a reflexão acerca das razões pelas quais muitos não registram sua condição no processo de ingresso acadêmico.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

As políticas educacionais brasileiras voltadas aos direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial vêm se destacando na busca por uma inclusão efetiva e equitativa, garantindo uma educação gratuita e de qualidade. Com base na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Capítulo IV dispõe sobre o direito à educação. Nesse capítulo, o Artigo 30 trata do processo de seleção das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, assegurando sua permanência nos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, bem como nas instituições que oferecem educação profissional e tecnológica, sejam elas públicas ou privadas. Essas instituições devem garantir:

> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
> V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
> VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
> VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, p. 8).

Neste artigo, o foco recai sobre o inciso II, visto que é no ato da matrícula do vestibular que o estudante registra a deficiência ou condição atípica, anexando o laudo médico comprobatório de Pessoa com Deficiência (PcD) ou a autodeclaração. Esse procedimento possibilita que a IES tenha ciência da condição desde o ingresso e, ao efetivar a matrícula, as informações fiquem registradas no sistema de gestão acadêmica.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A disponibilização desses dados facilita o trabalho das coordenações de curso na identificação das necessidades dos estudantes. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, no Censo da Educação Superior de 2023, que houve aumento de 17% nas matrículas de estudantes com deficiência em relação a 2022 (INEP, 2023[9]). Contudo, ao comparar esse número ao total de quase 10 milhões de matrículas, verifica-se que apenas 0,93% correspondem a estudantes com deficiência no ensino superior em 2023.

A análise dos dados de um núcleo de acessibilidade de uma IES revelou discrepâncias entre o relatório do sistema de gestão acadêmica de 2025, fornecido pela secretaria, e a realidade constatada. O relatório apontava apenas 22 estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desses, 13 eram do gênero masculino e 9 do gênero feminino. As condições declaradas foram: 1 estudante cego, 4 com baixa visão, 5 com deficiência física (incluindo nanismo, considerado deficiência física no Brasil desde o Decreto nº 5.296/2004), 8 autistas (dos quais 3 também declararam altas habilidades/superdotação), 2 com surdez (um caso moderado e outro severo) e 1 com distúrbio de aprendizagem.

Por outro lado, os dados coletados junto ao setor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) indicaram números significativamente maiores: 62 estudantes recebiam acompanhamento especializado. Essa discrepância evidencia a necessidade de compreender os motivos que levam os estudantes a não se autodeclararem como público-alvo da Educação Especial no ato da inscrição do vestibular e da matrícula para o ingresso no ensino superior.

Mesmo com tantas políticas e ações afirmativas visando a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, pautadas pelo princípio da inclusão e da não discriminação, ainda existe algumas barreiras que precisam ser rompidas para que inclusão aconteça de fato.

> Compreender que a deficiência é, em grande parte, uma produção social, coloca em cheque a visão ainda predominante que se expressa no estigma da

[9] Utilizamos os dados do Censo de 2023, pois o resultado do Censo da Educação Superior referente a 2024 depende da coleta de dados, que se estenderá até junho de 2025. A divulgação estava prevista para agosto de 2025, porém não a encontramos no site oficial.

ISBN: 978-85-54997-33-5

> incapacidade. Este estigma materializa-seem prática social excludente, vivenciada pelas pessoas com deficiência intelectual, em seu cotidiano, como descrédito social (Reis, Araújo, Glat, 2019, p. 8).

Infelizmente a sociedade ainda discrimina e tem uma representação social negativa e preconceituosa das pessoas com determinadas deficiência como a intelectual, com Síndrome de Down e autistas e ainda são estigmatizadas como incapazes ou até mesmo como violentos, pelo fato de não compreender as especificidades de cada um deles, e isso pode ser um dos fatores que levam os estudantes a não se autodeclararem com algum tipo de dificuldade no aprendizado.

A pesquisa realizada por Carneiro (2007), na qual foram entrevistadas pessoas com Síndrome de Down, reforça a discussão aqui proposta. No depoimento citado, o entrevistado, diagnosticado com Síndrome de Down por mosaicismo, uma condição que apresenta características mais leves do que os casos de trissomia 21, admite omitir sua deficiência: “[...]Sim, eu tenho, mas não digo. [...] Não, porque as pessoas não pensam como tu. Tu achas que eu vou dizer que tenho Síndrome de Down? Aí mesmo que vão duvidar da minha capacidade” (Carneiro, 2007, p.78).

Essa fala evidencia o receio de ser considerado incapaz, resultado direto do estigma social que marca a deficiência. Como discute Goffman (1988), a identidade de pessoas com atributos socialmente depreciados tende a ser ocultada como estratégia de proteção contra a discriminação.

Nesse caso, a autonegação da condição se apresenta como forma de preservar a autoestima e afastar os rótulos capacitistas que reduzem a pessoa à deficiência. Além disso, a experiência do entrevistado demonstra que, embora as políticas de inclusão e ações afirmativas garantam direitos, persiste a barreira simbólica imposta pelo preconceito, o que leva muitos sujeitos a não se autodeclararem, justamente para evitar o risco de exclusão social.

A análise sobre o não registro da deficiência pelos estudantes no momento da matrícula ganha respaldo em outras produções que discutem a invisibilidade das pessoas com deficiência. A reportagem do Jornal Comunicação[10] traz depoimentos que

[10] Jornal-Laboratório produzido por estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Paraná.

ISBN: 978-85-54997-33-5

demonstram como o capacitismo ainda é uma barreira significativa para o reconhecimento e a afirmação identitária, evidenciando que, muitas vezes, o receio de sofrer discriminação leva os sujeitos a omitirem sua condição em espaços institucionais (Carneiro et al., 2023).

Dentre as falas observadas na reportagem, selecionamos três que se aproximam dos relatos informais percebidos durante os atendimentos realizados a estudantes encaminhados ao Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. Destaca-se que tais registros refletem a prática profissional cotidiana e não constituem coleta de dados de pesquisa formal com seres humanos.

> “Não revelei a minha condição para ninguém e me empenhei em esconder por um grande período de tempo. Eu pensava: ‘O pessoal vai me tratar diferente, vão achar que eu sou retardado’, assim como já vi acontecer com outros”. O silêncio foi o seu refúgio.
>
> “Me assumir foi um processo gradual. Passar por determinadas situações me traz orgulho da coragem que eu tive de contar quem eu sou”, se emociona. “Tudo começou no meu primeiro trabalho, como menor aprendiz, aos 17 anos. Eu precisava ajudar a minha família e tinha medo de contar sobre meu espectro e perder a vaga.”
>
> “Você tem que provar o tempo todo que você é capaz, muitos dizem não, antes mesmo de conhecer os meus potenciais” (Jornal Comunicação, 2023).

As falas selecionadas evidenciam experiências marcadas pelo medo de discriminação, pelo esforço constante de se provar e pela gradual construção da autoestima e da autoafirmação. Elas corroboram o que foi observado nos atendimentos enquanto professora do AEE, onde muitos estudantes hesitam em se autodeclarar como público-alvo da Educação Especial, possivelmente devido ao receio de preconceito ou de tratamento diferenciado. Tais relatos reforçam a ideia de que, mesmo em contextos acadêmicos inclusivos, o capacitismo ainda se manifesta de forma sutil, moldando atitudes e decisões sobre como e quando revelar informações pessoais sobre deficiência (Carneiro et al., 2023).

Essa perspectiva Goffman (1988), destaca que afirma que a sociedade frequentemente categoriza indivíduos com base em atributos percebidos como desviantes, impondo barreiras para a plena participação social. Sassaki (2001) complementa, ao enfatizar que a deficiência não reside apenas nas limitações

ISBN: 978-85-54997-33-5

individuais, mas nas barreiras sociais que restringem direitos e oportunidades. Nesse sentido, compreender essas experiências torna-se fundamental para que políticas e práticas de inclusão não se limitem à formalidade administrativa, mas também atuem sobre as barreiras sociais e culturais que impedem o pleno exercício da participação e do reconhecimento dos estudantes com deficiência.

Considerações finais

O relato de experiência apresentado evidenciou como as atividades desenvolvidas no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitam compreender de forma prática as barreiras enfrentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre os pontos positivos, destacam-se a possibilidade de observar diretamente as necessidades individuais, refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas e compreender a complexidade das experiências de estudantes com deficiência.

A experiência também permitiu identificar mudanças significativas, tanto no planejamento das ações do núcleo quanto na própria percepção sobre a importância de promover ambientes acadêmicos inclusivos, em que os estudantes se sintam acolhidos e seguros para revelar suas condições sem medo de preconceito.

Entre os ganhos obtidos, destacam-se o aprofundamento do conhecimento sobre práticas de inclusão, a construção de empatia e a consolidação de estratégias de atendimento que consideram as particularidades de cada estudante. Contudo, persistem desafios, como a necessidade de superar barreiras institucionais, enfrentar o capacitismo sutil presente no cotidiano acadêmico e promover a adesão efetiva dos estudantes aos serviços oferecidos.

Em suma, a experiência reforça a relevância do AEE como espaço de mediação entre políticas inclusivas e a vivência cotidiana dos estudantes, evidenciando que, embora avanços tenham sido alcançados, ainda há caminhos a percorrer para garantir uma inclusão plena e efetiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo da Educação Superior 2023*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior

Carneiro, A. A. B., Rodrigues, E., Martins, F., Leão, G. A., Moleta, M. C., & Vernizi, T. (2023, 10 de setembro). O óbvio precisa ser dito: "Eu não sou a minha deficiência": Como o capacitismo se manifesta no cotidiano das pessoas com deficiência. *Jornal Comunicação*. https://jornalcomunicacao.ufpr.br/o-obvio-precisa-ser-dito-eu-nao-sou-a-minha-deficiencia/

Eches, E. C. P. (2023). As pesquisas sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior. *Educação: Teoria e Prática, 33*(66), e13. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16535

Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC.

Jornal Comunicação. (2023). *O óbvio precisa ser dito: "Eu não sou a minha deficiência"*. Universidade Federal do Paraná. https://jornalcomunicacao.ufpr.br/o-obvio-precisa-ser-dito-eu-nao-sou-a-minha-deficiencia/

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.

Melo, S. C., Constant, E., & Ferreira, A. T. (2023). Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. *Revista Teias, 24*(73), 112–128. https://doi.org/10.12957/teias.2023.74128

Mourão, A., Ribeiro, D., S. Junior, G., Jardim, H., & Monteiro, P. (2024). MEITEA: Modelo educacional inclusivo desenvolvido para orientar e recomendar estratégias educacionais e adaptações para estudantes com TEA no ensino superior. In *Anais do III Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão* (pp. 106–117). Sociedade Brasileira de Computação. https://doi.org/10.5753/wpci.2024.245645

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Reis, J. G., Araújo, S. M., & Glat, R. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial, 32*, e103. https://doi.org/10.5902/1984686X33882

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7ª ed.). WVA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, C. G. da, & Barbosa, L. D. F. (2025). Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 25*(2), e16144. https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16144

Silva, G. S. da, Givigi, R. C. do N., & Camargo, E. D. F. (2024). Vivências de alunos autistas no ensino superior: Acesso, permanência e inclusão. *Revista Educação Especial, 37*, e44. https://doi.org/10.5902/1984686X88635

Silva, S. C. da, et al. (2020). Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: Analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional, 24*, e217618. https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/

ISBN: 978-85-54997-33-5



POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTARÉM - PARÁ

Claya Norbea Melo do Carmo – UNESPAR – cnorbea@gmail.com
Maria Simone Jacomini Novak – PROFEI UNESPAR - msjnovak@uem.br

Resumo

Esta pesquisa visa a analisar como o município de Santarém-Pará tem implementado práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, avaliando o impacto dessas ações no processo de inclusão e no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de conhecermos o desenvolvimento das práticas inclusivas no âmbito educacional santareno, dada a pertinência da observação do que vem sendo indicado dentro das literaturas acadêmicas e de instrumentos legais que norteiam este campo de estudos, pesquisa e atuação. A pesquisa está em desenvolvimento na Linha “Práticas e Processos Pedagógicos” no Profei/Unespar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa; e, para obtenção dos dados, estão sendo utilizadas pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas com profissionais da educação. Neste sentido, realizo um estudo panorâmico sobre o processo histórico da Educação Especial, os documentos internacionais e nacionais que balizam a educação Especial na Perspectiva inclusiva. Analiso ainda se há o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas voltadas ao atendimento pedagógico dos alunos com deficiência. Como produto, pretendo oferecer um e-book com ampla divulgação das análises. Além disso, pretendo, com esta pesquisa, trazer dados atuais da cidade de Santarém sobre como tem ocorrido esse processo e relatar quais práticas inclusivas têm sido utilizadas nas escolas municipais ensino fundamental de Santarém estado do Pará.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Município de Santarém.

Introdução

As políticas públicas para Educação Especial e Educação Inclusiva como impulsionadoras para o desenvolvimento de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro, tem como marco legal fundamental a Constituição Federal (CF) de 1988.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Segundo a CF, a educação é um direito de todos e cabe ao estado promover acesso a esse direito por meio de políticas públicas. Tendo em vista o que preconiza a Carta Magna brasileira, ela assegura o direito social à educação. No entanto, como profissional da educação em escola pública e, atuando há 28 anos pude perceber, com minha experiência, os inúmeros desafios educacionais, histórias de vidas bem e malsucedidas.

Ainda que no contexto de atuação profissional haja outras necessidades, neste momento temos como foco principal dedicar atenção à demanda emergente da Educação Especial e Educação Inclusiva, pois enquanto educadores, precisamos nos aproximar, conhecer as possibilidades para eliminação de barreiras que dificultam o acesso e a permanência exitosa de alunos com deficiência na educação escolar. Quando os impeditivos estão relacionados a dificuldades econômicas, estruturais, acessivas, preconceitos, é necessário conhecermos as possibilidades de mudanças significativas, tendo em vista as orientações dos documentos oficiais e curriculares tocantes às políticas públicas inclusivas que visam a assegurar o acesso do público da educação especial em todas as etapas e modalidades de ensino na educação básica, sendo esse o foco da nossa pesquisa.

Desta forma faz-se necessário conhecermos as políticas educacionais que orientam esse processo de educação inclusiva, entendendo aqui a inclusão em suas variadas interfaces, como prática e processo que visa o aprendizado de todos que acessam as instituições de ensino.

Os princípios da educação inclusiva têm seus marcos sobretudo em dois momentos, primeiro com a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, e do Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento, realizado na Índia, em 1988. Esses encontros realizados internacionalmente trouxeram inúmeros apontamentos sobre educação inclusiva para o mundo todo; no caso do Brasil, culminou em alterações nas bases legais da educação nacional, bem como em outros atos normativos em relação à Educação Inclusiva.

Em conformidade com esse princípio recomendado sobre a educação inclusiva, entendemos que:

ISBN: 978-85-54997-33-5

> [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes as minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 2003, p. 19-20).

A escola desempenha um papel central nesse processo, pois é responsável por criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de cada aluno. Esse ambiente deve então ser inclusivo. Heredero (2010) ressalta que os princípios de uma educação inclusiva pressupõem que:

> - A inclusão é um direito; - A educação deve discriminar positivamente; - Importância do aluno e sua singularidade; - Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunado, pais, comunidade; - Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade; - Procura de uma escola de qualidade; - Melhora do clima institucional; - Trabalho e ensino em equipe (Heredero, 2010, p. 195).

Diante desses elementos, podemos nos perguntar: o que é uma escola inclusiva, senão aquela que atende a todos dentro de suas especificidades? No entanto, é pertinente levantar alguns questionamentos sobre como atender os alunos de forma inclusiva no cotidiano escolar. Quais recursos e metodologias diferenciadas estão disponíveis? E, ao mesmo tempo se faz necessário levantar junto às escolas informações sobre como está a estrutura do prédio dos educandários, e se é necessário fazer adequações para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. O Projeto Pedagógico escolar está adequado às demandas atuais, o currículo é ofertado dentro da ambiência de inclusão? Há formação continuada visando ao compartilhamento e estudo de boas práticas pedagógicas, no sentido de que o professor possa inseri-las no seu planejamento de aula?

Evidentemente que poderiam ser levantados outros questionamentos, de todo modo, compreendemos que essas indagações servirão de horizonte para o desenvolvimento desta pesquisa, por meio da qual será realizada a observação e análise dos instrumentos legais, a aplicação os questionários das entrevistas, bem como a leitura de produtos acadêmicos dentro da área. Todo esse movimento será realizado com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa, sobretudo, no tocante à revisão de leis e normativas educacionais sobre a instrumentalização dos processos

ISBN: 978-85-54997-33-5

inerentes à inclusão na escola no município de Satarém, tomando uma escola específica para o estudo.

Conhecer os atores envolvidos na promoção da educação inclusão é uma questão relevante, neste sentido, identificar e ouvir o que eles estão desenvolvendo no interior das escolas pode possibilitar uma melhor compreensão e entendimento das potencialidades das práticas de inclusão, assim como identificar os aspectos que carecem de aprimoramento.

Assim, a pesquisa proposta tem como objetivo analisar a aplicação das políticas públicas voltadas para a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Santarém, cidade localizada no oeste do Pará, município que apresenta escolas distribuídas em áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, abrangendo diferentes demandas educacionais. O estudo será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel, situada na zona urbana da cidade, com início em 2025. A metodologia incluirá a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, envolvendo 2 coordenadores pedagógicos, 10 professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), 2 gestores escolares e 1 coordenador de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), este tipo abordagem de pesquisa possui as seguintes características:

> [...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] a investigação qualitativa é descritiva [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma dedutiva.

Na pesquisa qualitativa, o investigador procurar fazer uma investigação no ambiente natural, o que em nosso caso é o ambiente escolar. Portanto, como trata de uma pesquisa qualitativa, buscaremos analisar os fatos no contexto social, considerando os elementos históricos, econômicos, psicológicos e outros

ISBN: 978-85-54997-33-5

apresentados. Para essa investigação, faz-se necessário observar os dados que se referem a matrículas de alunos no ensino fundamental dentro da modalidade de Educação Especial Inclusiva.

Na pesquisa, será realizado levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas do meio educacional, pesquisas de campo e análise de outros exemplos que estimulem a compreensão da implementação das práticas inclusivas, também será possível identificar as possibilidades e cenários que ainda não foram descobertos, tendo a finalidade de ganhar familiaridade e adquirir novos insights sobre a situação atual do tema em questão.

Os dados produzidos nesta pesquisa serão, em sua maioria, de natureza qualitativa, bem como serão produzidos dados quantitativos, que serão menor quantidade. Neste sentido, em termos de síntese, esta pesquisa será desenvolvida e sistematizada considerando as seguintes etapas: 1. Obtenção dos documentos necessários à pesquisa; 2. Revisão da literatura e construção do referencial teórico; 3. Coleta dos dados; 4. Aplicação de questionário com coordenadores pedagógicos; 5. Entrevista com a gestão escolar, docentes; coordenador pedagógico, coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; 6. Sistematização e análise dos dados; 7. Elaboração da Dissertação; e Construção do produto educacional.

Os procedimentos metodológicos elencados constituem-se, ainda, como caminhos compreensíveis à realização da pesquisa. Trata-se de elementos passíveis de novas reconfigurações. A análise dos dados será feita periodicamente, a cada entrevista e levantamento de dados, com a finalidade de conhecer como está se desenvolvendo o processo de inclusão escolar na Educação na rede municipal e, como forma de sistematização e apresentação dos resultados, iremos compor tabelas e gráficos que servirão de base para contextualizar o objeto pesquisado.

Após a análise dos resultados obtidos, elaboraremos uma dissertação que irá culminar na publicação de um e-book.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

A pesquisa está em desenvolvimento, neste sentido, para o presente texto, apresentamos uma contextualização inicial da caracterização do contexto do objeto de investigação, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel, em Santarém-PA, que apresentou, no ano de 2025, aproximadamente, 50 alunos matriculados na educação especial, que, em sua maioria, participam das aulas nas salas comuns do 1º ao 9º ano. Ainda há na escola Sala de Atendimento Educacional especializado, por meio do qual esses alunos são atendidos duas vezes por semana, no contraturno, completando 4h de atendimento realizado por profissionais da área.

Ressaltamos que o processo de análise envolverá uma articulação com o levantamento bibliográfico, assim a apropriação desse material possibilitará melhor compreensão da implementação das práticas inclusivas, quais as suas perspectivas, possibilidades e desafios em relação à promoção da educação inclusiva na educação básica em um contexto no qual ainda não se investigou sobre esse tema. O olhar aprofundado dos dados da pesquisa poderá possibilitar o entendimento dos desafios para situação atual da educação especial na perspectiva inclusiva. Ademais, as análises e reflexões deste estudo serão apresentadas em forma de categorias de análises, em tabelas, gráficos e conceitos evidenciados com a realização das entrevistas.

Considerando que iremos obter os dados por meio de entrevistas semiestruturadas, com a participação de coordenadores pedagógicos, docentes das escolas, gestores, coordenação de Educação Especial da Semed, almeja-se, com a pesquisa, conhecer como está se desenvolvendo o processo de inclusão escolar na Educação na rede municipal elaborando um panorama do processo inclusivo na Escola Dom Lino Vombommel.

Considerações finais

O campo de pesquisa proporcionou uma visão ampla do processo inclusivo educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel,

ISBN: 978-85-54997-33-5

situada na cidade de Santarém, estado do Pará. Conhecer os documentos nacionais e internacionais que indicam ações que devem ser efetuadas para melhoria do atendimento torna-se imprescindível para entender o contexto geral apresentado no município, neste momento com foco na Escola do Objeto de estudo e nas práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas. A pesquisa traz elementos norteadores de documentos, como o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que está em vigor desde 2016, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outros indicativos do atendimento educacional voltado para inclusão. Esperamos que os resultados possam contribuir para a continuidade da implementação de práticas inclusivas em nossas escolas, sendo um recurso metodológico indispensável no campo educacional.

Referências

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*.
Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação.

Heredero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education, 32*(2), 193–208. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772

Pavezi, M., & Mainardes, J. (2018). Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990–2015). *Revista Interacções, 14*(49), 153–172. https://doi.org/10.25755/int.16161

ISBN: 978-85-54997-33-5



UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA - PARANÁ

Fabiana C. da Silva Samistraro – UNESPAR –
fsamistraro@gmail.com
Claudia Maria Petchak – UNESPAR –
aecmari@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa em andamento para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), tem como objetivo investigar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a fim de verificar o impacto nas condições do trabalho docente na Educação Infantil do município de União da Vitória - Paraná. Foram definidos como objetivos específicos: analisar o trabalho docente a luz de autores que tratam do tema a fim de compreender suas condições de trabalho; analisar as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva e a relação com o trabalho docente na Educação Infantil; analisar dados sobre os impactos da não implementação das Políticas Públicas Inclusivas nas condições de trabalho docente da Educação Infantil do município de União da Vitória; elaborar um recurso educacional que auxilie no conhecimento de questões que envolvem a Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais e as condições de trabalho docente. A metodologia constitui-se pela pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como sujeitos professores da Educação Infantil do município supracitado. Para o processo de construção dos dados, realiza-se um grupo focal, no formato de rodas de conversa, e o processo de análise das informações obtidas ocorre por meio da aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2016). Como matriz teórica acerca da pesquisa, apoiaremos os estudos em Marx (2004), Tardif (2014) e Saviani (2011) que tratam sobre o trabalho e trabalho docente; para contribuir sobre a Educação Inclusiva ancoramos em Kassar (2011) e Mendes (2010). Pretende-se, com essa pesquisa, dar visibilidade e voz aos docentes da Educação Infantil de União da Vitória - Paraná em relação a efetivação das Políticas Públicas para Educação Inclusiva e as condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Políticas Públicas de Educação Inclusiva; Trabalho docente.

Introdução

A pesquisa em andamento tem como tema as Políticas Públicas de Educação Inclusiva: as condições do trabalho docente no município de União da Vitória - Paraná. O tema escolhido vem de encontro com a linha de Educação Especial na Perspectiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

da Educação Inclusiva. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é: Investigar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a fim de verificar o impacto nas condições do trabalho docente na Educação Infantil do município de União da Vitória - Paraná.

Desdobram-se, a partir do objetivo geral outros quatro objetivos específicos: analisar o trabalho docente à luz de autores que tratam do tema a fim de compreender suas condições de trabalho; analisar as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva e a relação com o trabalho docente na Educação Infantil; analisar dados sobre os impactos da não implementação das Políticas Públicas Inclusivas nas condições de trabalho docente da Educação Infantil do município de União da Vitória - Paraná; elaborar um recurso educacional que auxiliará no conhecimento de questões que envolvem a Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais e as condições de trabalho docente.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de apontar a relação entre Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o trabalho docente. Diante disso, observa-se que o estudo em questão pode contribuir para denunciar não apenas a necessidade de uma Educação Inclusiva, mas também condições para a sua efetivação, conforme preconizado nas Políticas Públicas Educacionais.

A problemática da pesquisa apresenta-se delineada na seguinte questão: como as condições do trabalho docente estão relacionadas com a efetivação das Políticas Públicas da Educação Inclusiva? A hipótese a ser verificada neste estudo é: a não efetivação das Políticas Públicas para Educação Inclusiva impacta nas condições do trabalho docente.

Como matriz teórica acerca do trabalho em andamento, apoiaremos os estudos em Marx (2004), Tardif (2014) e Saviani (2011) para discutir sobre trabalho docente; para contribuir sobre a Educação Inclusiva, ancoramos em Kassar (2011) e Mendes (2010). Pretende-se, com essa pesquisa, dar visibilidade e voz aos docentes da Educação Infantil de União da Vitória – Paraná, em relação à efetivação das Políticas Públicas para Educação Inclusiva e às condições do trabalho docente.

Assim, ao analisar as condições do trabalho docente sob o olhar da Educação Inclusiva, busca-se levantar questionamentos e possíveis proposições que contribuam pela garantia de direitos tanto dos alunos quanto dos docentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A pesquisa se configura em uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando compreender comportamentos sociais no campo de investigação, abordando temas como as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Inclusão e Educação Infantil.

O percurso de investigação dessa pesquisa em andamento ocorre, inicialmente, por meio de um balanço das produções acadêmicas sobre o tema e uma revisão bibliográfica, em seguida, com uma pesquisa de campo, por meio da realização de um grupo focal.

O estudo é de cunho bibliográfico e de campo, sendo a pesquisa bibliográfica uma etapa essencial para o embasamento teórico do trabalho científico. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

Trata-se de uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2008, p. 27) as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato”.

Para o processo de construção dos dados, realiza-se um grupo focal no formato de rodas de conversas. Gatti (2005, p. 9), explica que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Diante disso, o estudo desenvolve-se em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de União da Vitória, no estado do Paraná. O grupo focal é composto por docentes atuantes na instituição escolar municipal proposta. Os dados obtidos por meio do grupo focal são analisados sob a forma de categorias, de acordo com Bardin (2016, p. 148) “é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

ISBN: 978-85-54997-33-5

O inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens". As categorias são importantes na organização e interpretação dos dados.

Apresenta-se, para este evento, um recorte da pesquisa que se refere ao balanço das produções já realizadas sobre a temática proposta, a fim de verificar o que está sendo estudado e discutido em produções científicas sobre o tema. Esse tipo de revisão de literatura é conhecido como Estado do Conhecimento. Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 21), Estado do Conhecimento é "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica". Ou seja, o Estado do Conhecimento é uma análise realizada em um banco de dados, com o objetivo de fazer um levantamento mais específico do que está sendo estudado sobre o tema, por meio de descritores.

O banco de dados escolhido para realização do Estado de Conhecimento foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha pelo banco de dados da CAPES, foi pelo fato de ser um órgão oficial do governo, de livre acesso e que contém pesquisas de teses e dissertações das principais universidades brasileira.

Resultados e Discussão

Ao realizar a busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, em um primeiro momento utilizou-se os seguintes descritores: "Trabalho docente", "Educação Infantil", "Inclusão", sem utilizar recorte temporal o sistema identificou 25 trabalhos com início em 2001.

Após análise dos resumos dos trabalhos encontrados, verificou-se que apenas cinco tinham relação com a temática de estudo, merecendo maior atenção. Com o crivo dos cinco estudos, verificou-se que três se aproximam do objeto de estudo proposto. Vale salientar que não foram encontrados trabalhos recentes com os descritores utilizados. Os trabalhos encontrados, tinham mais de sete anos, foram selecionados para análise os três mais recentes e que contribuíam para a pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Em síntese, são dois trabalhos dissertativos: Silva (2015) e Pezzi (2017) e uma tese de Piloto (2018). Nota-se que não houve trabalhos após 2018, relacionados com o objeto de estudo em questão, o que torna a pesquisa relevante e necessária para a comunidade acadêmica.

A primeira dissertação analisada foi de Silva (2015), com o título: *O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil.* A dissertação de Silva (2015) se aproxima da pesquisa, por hora apresentada, ao abordar sobre o trabalho docente na Educação Infantil, bem como o olhar que os docentes têm em relação ao seu trabalho, trazendo conceitos e discussões à luz do materialismo histórico-dialético. Silva (2015) apresenta concepções sobre trabalho na visão marxista, sendo esse essencial para a formação do sujeito enquanto ser humano. Pretende-se seguir essa perspectiva ao realizar os embasamentos do trabalho docente em relação às atuais Políticas Públicas de Educação Inclusiva.

Entretanto, a pesquisa de Silva (2015) afasta-se do objeto de estudo quando não aborda sobre a inclusão e sobre as Políticas Públicas Inclusivas. A inclusão na Educação Infantil é um tema importante e cada vez mais necessário, uma vez que é crescente o número de crianças da Educação Especial matriculadas nesta etapa do ensino da educação básica.

Em relação à dissertação de Pezzi (2017) com o título: *Professoras iniciantes e inclusão na Educação Infantil: diálogos sobre trabalho e formação*, o estudo articula-se com ao objeto da pesquisa em andamento ao abordar sobre trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva inclusiva. A autora apoiou sua pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético, à luz de Marx e Saviani. Quando analisado o significado de trabalho sob essa perspectiva, é possível compreendê-lo como uma atividade essencial ao homem. Sob essa visão, o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo que é transformado por ela.

O estudo proposto pela autora difere da proposição feita ao analisar o trabalho docente na visão de professoras iniciantes e a relação com sua formação inicial e continuada.

A tese de Piloto (2018) intitulada*: Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os*

ISBN: 978-85-54997-33-5

professores especializados, teve como objetivo analisar as concepções de inclusão escolar e direito à educação que permeiam o cotidiano da educação infantil, com as professoras especializadas e gestoras da educação especial.

Esse estudo foi o que mais se articulou à proposta de pesquisa realizada, ao analisar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva à luz do materialismo histórico, a fim de identificar contradições entre o que está proposto no papel e o que está sendo colocado em prática. Percebe-se que o discurso, muitas vezes, é inclusivo; porém, as práticas são excludentes. A tese de Piloto (2018) diferencia-se ao analisar somente a narrativa de professores especializados que atuam na Educação Especial, considerando o que pensam, as propostas e conceitos para a inclusão na Educação Infantil.

Considerações finais

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, ao longo dos últimos anos, vem ganhando espaço nas Políticas Públicas de Educação e muito recentemente, na Educação Inclusiva, porém a passos lentos.

Verifica-se que as Políticas Públicas de Educação Inclusiva estão longe de se efetivar em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, na qual o trabalho docente envolve vários fatores além do pedagógico, pois engloba o desenvolvimento físico e emocional, com atividades e cuidados que exigem vigilância constante. O docente da Educação Infantil está sempre em estado de alerta, uma vez que seu público é formado por crianças pequenas que requerem muitos cuidados, sendo assim, muito do trabalho docente realizado por esses professores tornam-se tarefas invisibilizadas.

A Educação Inclusiva é um direito conquistado por meio de muitas lutas sociais, dessa forma, faz-se necessário que esse direito seja respeitado para que se tenha uma educação transformadora e emancipadora, possibilitando a participação ativa de todos os indivíduos na sociedade, mas para isso é fundamental que os indivíduos conheçam as Políticas Públicas de Educação Inclusiva vigentes e cobrem sua efetivação, para que a educação seja inclusiva e não meramente inclusivista e integracionista.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A revisão de literatura revelou a necessidade de ampliação do debate em relação às Políticas Públicas em Educação Inclusiva e trabalho docente na Educação Infantil, uma vez que as contribuições das produções encontradas no diretório da CAPES não foram suficientes, não alcançaram as discussões sobre o objeto de estudo. Após a análise dos trabalhos coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, verificou-se a carência de estudos recentes sobre a temática, o mais recente, data de 2018, o que torna esta pesquisa relevante, com contribuições para o campo acadêmico.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4. ed.). Lisboa: Edições 70.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.

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

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5. ed). São Paulo: Atlas.

MARX, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Morosini, M., Kohls-Santos, P. & Bittencourt, Z. (2021). *Estado do conhecimento: teoria e prática.* Curitiba: CRV. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/350819126_Estado_do_Conhecimento_teoria_e_pratica.

Pezzi, J. G. V. (2017). *Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: Diálogos sobre trabalho e formação docente* [Dissertação de mestrado, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE]. Universidade da Região de Joinville. Recuperado de: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5084992

Piloto, S. S. de F. H. (2018). *Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: O que dizem os professores especializados* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Universidade Federal do Espírito Santo. Recuperado de: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7410005

ISBN: 978-85-54997-33-5

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 152–165. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt

Silva, B. R. da. (2015). *O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão]. Universidade Federal de Goiás. Recuperado de: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2357315

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DA LAPA (PR)

Veronize Kuczera – UNESPAR – veronize.barbosa.unespar.t4@gmail.com
Claudia Petchak – UNESPAR- aecmari@gmail.com
Andreia Bulaty – UNESPAR- andreiabulat@gmail.com

Resumo

O presente projeto tem por finalidade discutir sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva com ênfase no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Parte-se da seguinte questão problema: as políticas públicas para inclusão de alunos TEA são conhecidas pelos professores dos anos iniciais do município da Lapa (PR)? O objetivo geral consiste em analisar as políticas de educação inclusiva direcionadas às pessoas com TEA e desenvolver um recurso educacional para professores dos anos iniciais que facilite o acesso e a compreensão sobre o tema. Esse recurso será elaborado por meio da utilização de um software para criação de animações alusivas ao TEA. A pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, utilizará os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e de campo. Como instrumento será aplicado o questionário em formato online aplicado a seis professores que atuam em duas escolas do município, uma localizada na zona rural e outra na zona urbana. Espera-se que esse estudo possa contribuir com a disseminação das políticas públicas de educação inclusiva, reforçando a necessidade da garantia dos direitos das pessoas com deficiência e destacando a importância de os profissionais da educação conhecerem os aspectos legais e pedagógicos relacionados ao tema, compreendendo o ciclo de políticas e sua relação direta com o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Públicas da Educação Inclusivas. TEA. Professores.

Introdução

Refletir sobre políticas públicas é, antes de tudo, reconhecer a complexidade da convivência em uma sociedade marcada pela diversidade. Isso implica compreender as múltiplas realidades e necessidades que compõem os diferentes grupos sociais, e, a partir delas, criar estratégias que possibilitem uma convivência mais justa e

ISBN: 978-85-54997-33-5

equilibrada. Segundo Hofling (2001), as políticas públicas são expressões concretas da ação do Estado diante das demandas sociais, devendo materializar-se em práticas que garantem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos.

A ação é a atividade humana puramente política. Não se pode agir sozinho, isolado, a ação é sempre uma atividade voltada para os outros, e por isso é uma atividade política. “A política baseia-se na pluralidade dos homens, Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e produto da natureza” (Arendt, 2006, p. 21). As políticas públicas surgem a partir da identificação de um problema, que pode ter como origem a solicitação de um grupo social ou pressão desse grupo (sindicato, empresas ou Organizações não-governamentais-ONGs).

Neste sentido, o presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa que tem por objetivo analisar o conhecimento das políticas voltadas à educação inclusiva no contexto das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de professores do município da Lapa (PR). Neste viés, surge a seguinte inquietação que orienta esta pesquisa: em que medida os professores que atuam no ensino fundamental, no município da Lapa (PR), conhecem as políticas públicas destinadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Para alcançar esse propósito, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como procedimentos metodológicos tanto a pesquisa bibliográfica, quanto a investigação de campo, voltada à realidade prática. A coleta de dados contou com a participação de seis professores que atuam em sala de aula em duas escolas do município da Lapa, no estado do Paraná.

Esta pesquisa tem como propósito colaborar para a ampliação do conhecimento sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, destacando a importância de assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação compreendam não apenas os fundamentos legais que envolvem esse tema, mas também como essas políticas são efetivamente implantadas nas escolas. Essa compreensão tem impacto direto na qualidade do ensino e nas condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes com necessidades específicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, utilizando os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de leituras e estudos que aprofundem as questões sobre as políticas públicas da educação inclusiva.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais, na cidade de Lapa (PR), sendo uma no perímetro urbano e outra no perímetro rural. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da rede que trabalham nos anos iniciais. Como instrumento da coleta de dados, foi utilizado um questionário em formato on-line, com o objetivo de identificar as dúvidas encontradas sobre as políticas públicas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

O questionário foi composto por 13 perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas referiam-se à idade, o tempo de serviço e a formação. As perguntas abertas foram especificamente sobre o tema políticas públicas para educação inclusiva, especialmente as que garantem os diretos do Transtorno do Espectro Autista. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada no comitê de ética, sob o processo 6.933.875.

Após a coleta de dados, momento em que se encontra a pesquisa, está sendo realizada a análise dos dados, por meio de categorias emergentes, que fornecerão subsídios para a organização do recurso educacional. Esse recurso consiste na criação de um software de vídeo animado, sob a denominação VideoScribe, um programa que permite a criação de vídeos com estilo “mão desenhando” ou “mão escrevendo”, também conhecidos como *Whiteboard Vídeos* (Vídeos no Quadro Branco).

Resultados e Discussão

A pesquisa está em andamento e, no momento, encontra-se na análise dos dados obtidos por meio do instrumento aplicado. Como discussões preliminares, apresenta-se as principais políticas públicas da educação inclusiva, a exposição de

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisas de mestrado que abordam a temática e a contribuição de autores que analisam o ciclo de políticas.

O campo investigativo que articula “Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA)” revelou, conforme evidenciado na pesquisa bibliográfica, um quantitativo ainda reduzido de estudos acadêmicos, o que reforça a urgência e a relevância de aprofundar as investigações sobre essa temática. As políticas públicas inclusivas constituem o alicerce da prática pedagógica, impactando diretamente o planejamento escolar, a adaptação dos espaços físicos e curriculares, a formação docente, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação dos professores de apoio especializados.

A partir da análise das dissertações publicadas no âmbito do Profei, verificou-se uma lacuna significativa nas pesquisas em relação às políticas públicas, que asseguram os direitos das pessoas com TEA. Essa percepção torna ainda mais evidente a importância deste estudo, que se propõe a examinar com profundidade as legislações atualmente em vigor e, ao mesmo tempo, torná-las mais acessíveis e compreensíveis aos docentes da educação básica.

Essas lacunas representam desafios concretos enfrentados por professores desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, que, diante das exigências cotidianas, carecem de subsídios teóricos e práticos que os auxiliem na construção de estratégias pedagógicas inclusivas, alinhadas à legislação vigente e ao respeito aos direitos de todos os estudantes.

Na análise das respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa, evidenciou-se, até o momento, que o conhecimento dos professores sobre as políticas públicas de educação inclusiva no município da Lapa é incipiente e desigual. Enquanto alguns docentes demonstram domínio básico de conceitos e legislações, a maioria possui compreensão restrita, centradas em práticas locais ou programas específicos. Essa interpretação reforça a necessidade de formação continuada sobre a temática da inclusão, de modo que os educadores compreendam de fato os marcos legais e as políticas que sustentam a educação inclusiva no Brasil.

A falta de clareza conceitual sobre o que constitui uma política de educação inclusiva é observada, por exemplo, na resposta de uma professora sobre o que as leis

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusivas regulamentam como direito da pessoa com TEA, sendo respostas “profissionais de apoio”. Essa resposta demonstra a inclusão ainda é percebida como responsabilidade restrita ao profissional de apoio ou então à equipe de educação especial, e não num compromisso coletivo. Esse pensamento reducionista reforça a necessidade de repensar políticas públicas para educação especial na perspectiva inclusiva. Mantoan (2015) aponta que a inclusão só se concretiza quando os professores se apropriem criticamente das políticas e as traduzem em ações pedagógicas significativas. A escola inclusiva requer profissionais que compreendam as bases legais e filosóficas da inclusão para assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Em síntese, o descompasso entre o discurso legal da inclusão e o conhecimento prático dos docentes, reforça a necessidade urgente de investimentos em formação continuada sobre as políticas públicas, estudos coletivos e políticas institucionais que garantam a compreensão da legislação educacional e de seus desdobramentos pedagógicos.

Considerações finais

À luz da problemática investigada, busca-se compreender se o conhecimento e a aplicabilidade das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são limitados entre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no município da Lapa (PR).

Inserida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), esta pesquisa reforça o compromisso com a formação de docentes da rede pública que atuam diretamente nas salas de aula e enfrentam, cotidianamente, os desafios impostos pela diversidade. A gratuidade do programa e sua articulação com as demandas reais das escolas públicas ampliam seu alcance e impacto social, promovendo a equidade na formação docente.

Dessa forma, justifica-se a relevância acadêmica e social do presente estudo, cuja principal contribuição reside no potencial de divulgação das políticas públicas para

ISBN: 978-85-54997-33-5

a educação inclusiva e a necessidade de efetiva implementação de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos os estudantes.

Referências

Arendt H. *A* (2006) *Condição Humana.* (10 ª ed) .Rio de Janeiro: Forense Universitária

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*.
http://portal.inep.gov.br/censo-escolar.

Hofling, E. M. (2001) *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41,

Mantoan, M T.E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* (6ª. ed.). Moderna.

Videoscribe (n.d). *Software para criação de vídeos com estilo "mão desenhando".*
https://www.videoscribe.co/pt

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

Schirley Ribeiro Ruas - Universidade Estadual de Montes Claros
schirleyleao@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho aborda a inclusão escolar de estudantes com deficiência no Brasil, destacando a importância do ensino colaborativo como uma estratégia para garantir a participação e aprendizagem efetivas. A experiência foi realizada na Escola Municipal Waldemira Celestino de Oliveira, em Francisco Sá (MG), com um estudante, José Ancelmo, no 1º ano do Ensino Fundamental. A metodologia envolveu a colaboração entre professores da educação comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na adaptação de intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos. Os resultados mostraram que Thor, um aluno com Transtorno do Espectro Autista e comorbidades, apresentou progresso significativo nas atividades, especialmente em colagem e jogos, embora ainda enfrentasse desafios de comunicação e atenção. As considerações finais enfatizam que o ensino colaborativo é fundamental para práticas pedagógicas inclusivas, sugerindo a necessidade de formação continuada para educadores e a implementação de estratégias acessíveis que respeitem as individualidades dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Colaborativo, Práticas Pedagógicas

Introdução

A efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência continua sendo um desafio urgente nas redes públicas de ensino no Brasil. Mais do que garantir a presença física desses estudantes, é necessário assegurar condições reais de participação e aprendizagem. Nesse contexto, o ensino colaborativo se apresenta como uma proposta concreta para repensar práticas pedagógicas e construir ambientes educacionais mais democráticos e responsivos à diversidade. Este relatório é fruto das experiências vivenciadas na disciplina "Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional", parte do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). A atividade prática envolveu a elaboração e aplicação de um plano de coensino, realizado em parceria com professores da educação comum, com foco no acompanhamento de um estudante com deficiência no contexto escolar regular.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Waldemira Celestino de Oliveira, em Francisco Sá (MG), com o estudante José Ancelmo Rodrigues Silva, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental. O planejamento e a execução foram realizados em conjunto pelas professoras Lucinéia Rodrigues Oliveira (regente) e Cleonice Soares Brito e Pena (AEE), permitindo uma atuação articulada e intencional. Este documento tem por objetivo sistematizar essa experiência a partir da observação direta, das práticas implementadas e do embasamento teórico que orienta o ensino colaborativo, analisando seus efeitos no processo de aprendizagem e inclusão do estudante acompanhado.

Metodologia

O ensino colaborativo se configura como uma proposta de corresponsabilidade entre professores da educação comum e do AEE, que atuam em parceria para planejar, aplicar e avaliar intervenções pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles que demandam apoios específicos. Glat e Blanco (2007) destacam que a colaboração entre professores com formações distintas favorece a construção de práticas mais flexíveis e coerentes com os princípios da inclusão, promovendo a adaptação de conteúdos e estratégias que considerem a singularidade de cada estudante. Essa proposta exige planejamento conjunto, escuta mútua e clareza nos papéis de cada educador.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1993) também oferece importantes contribuições, ao compreender o desenvolvimento como um processo mediado socialmente. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite compreender como a atuação conjunta entre professores pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, ao promover diferentes formas de mediação e acesso ao conhecimento.

Resultados e Discussão

Thor, de 6 anos, apresenta um quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, com comorbidade de Transtorno de Déficit de Atenção e

ISBN: 978-85-54997-33-5

Hiperatividade (TDAH). Foi matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, com apresentação de laudos e relatórios pela família. Trata-se de uma criança não verbal funcional, que utiliza principalmente gestos e expressões para se comunicar. O plano de ensino colaborativo teve como foco o trabalho com as vogais, organizando atividades em grupo, instruções coletivas e mediações específicas para Thor. A professora regente ficou responsável pela condução geral da aula, enquanto a professora do AEE acompanhou José de forma individualizada. Thor reagiu positivamente às propostas práticas, demonstrando interesse e envolvimento principalmente nas atividades de colagem e jogos com imagens. A experiência reafirma o valor do ensino colaborativo como estratégia para a inclusão efetiva, destacando avanços como maior tempo de permanência nas atividades e respostas a estímulos visuais e motores. No entanto, desafios persistem, como dificuldades na linguagem verbal e na atenção sustentada.

Considerações finais

A experiência com Thor demonstra que o ensino colaborativo, quando planejado e mediado com intencionalidade, contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. A articulação entre educação comum e AEE se mostra essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Recomenda-se o fortalecimento da formação docente continuada, a ampliação das práticas de coensino e o investimento em estratégias pedagógicas acessíveis, que respeitem os ritmos, expressões e modos de aprender de cada estudante.

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio, à minha orientadora Zilmar Gonçalves, à UNESPAR e a todos os presentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Cascio, M. I. S., & Pletsch, M. D. (2019). Educação inclusiva e escolarização de alunos com deficiência intelectual e autismo. *Revista Educação Especial, 32*, 1–20. https://doi.org/10.5902/1984686X39600

Glat, R., & Blanco, V. E. C. (2007). *Educação inclusiva: Práticas pedagógicas para escolas do ensino fundamental*. WVA.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.
Pletsch, M. D., Sá, L. P. de, & Mendes, E. G. (2021). A favor da escola pública: A intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias, 22*(66), 59–78.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS COLABORATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Andressa Marques Garcia – SEDUC/MT –
andressa-marques.garcia@edu.mt.gov.br
Chiara Maria Seidel Luciano Dias – UNEMAT -
chiara.maria@unemat.br

Resumo

Neste estudo, buscamos compreender como são trabalhadas as habilidades matemáticas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atendidas no Centro Municipal de Educação Especial e Inclusiva de Sinop-MT (CMEEIS), e suas contribuições para a inclusão escolar. A pesquisa se desenvolveu em uma perspectiva qualitativa, considerando recortes de entrevistas com profissionais que atuam no CMEEIS. A partir da compreensão da abordagem multidisciplinar assumida pelo CMEEIS e da forma como se articula com as escolas públicas municipais, foi possível observar que o desenvolvimento de habilidades matemáticas se passa dentro de uma proposta de trabalho colaborativo. As práticas colaborativas favorecem não apenas as habilidades matemáticas, mas também contribuem para o fortalecimento de outras competências e habilidades relacionadas à vida diária das crianças, mostrando-se integradas às suas necessidades reais no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Escola Pública; Trabalho Colaborativo; Transtorno do espectro autista.

Introdução

O Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop-MT (CMEEIS) é vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura do município de Sinop-MT. Tem como missão o desenvolvimento interdisciplinar e multiprofissional para estudantes matriculados na Rede Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental conforme o Art. 3º da Lei nº 2987/2021, de 15 de setembro de 2021. A Figura 1 apresenta a fachada do CMEEIS.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Fachada/entrada do CMEEIS



Fonte: Acervo das autoras

O CMEEIS conta com atendimento educacional nos Núcleos de Braille, Libras e Autismo, e atendimento especializado nas áreas de Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Assistência Social. Os profissionais fazem o Atendimento Educacional Especializado - AEE e orientação às famílias quanto aos serviços que a Administração Pública oferece, bem como, com uma equipe multiprofissional especializada que atende os alunos encaminhados pelas escolas municipais (sinop.mt.gov.br).

Dessa forma, o CMEEIS oferece um amplo rol de serviços e atendimentos educacionais dedicados aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e suas famílias, promovendo um trabalho multidisciplinar articulado com as escolas da rede pública municipal.

No entanto, o presente estudo se concentra no trabalho desenvolvido com crianças diagnosticadas com TEA e neste sentido, é importante destacar que estas crianças com TEA atendidas pelo CMEEIS apresentam Deficiência Intelectual (DI) ou outras comorbidades associadas. Além disso, aquelas que se encontram impossibilitadas de frequentar presencialmente a instituição recebem atendimento domiciliar (*home care*), o que garante o acesso e a continuidade do processo educacional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Tabela 1: Relação dos profissionais que atuam no CMEEIS

Profissionais que atuam no CMEEIS	**Quantidade**
Psicopedagogas	02
Psicólogos	02
Fonoaudióloga	01
Assistente Social	01
Professores	07
Revisor de Braille	01
Intérpretes para estudantes Surdos	02
Técnicos Administrativos	03

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que buscou compreender a relação dos entrevistados com seu trabalho e sua participação no processo colaborativo desenvolvido. Os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas estruturadas realizadas nas salas de aula e demais ambientes do CMEEIS, com quatro profissionais que atendem diretamente crianças com TEA: a coordenadora do CMEEIS (entrevistada 1), um professor (entrevistado 2), uma professora (entrevistada 3) e uma fonoaudióloga (entrevistada 4).

As entrevistas seguiram um roteiro preestabelecido e foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Ressalta-se que os dados apresentados neste trabalho são recortes específicos voltados às habilidades matemáticas, sendo que a pesquisa original abrangeu um escopo mais amplo.

As práticas colaborativas e o desenvolvimento de habilidades matemáticas

No CMEEIS/Sinop, os professores desempenham um trabalho docente centrado no desenvolvimento da vida diária das crianças atendidas e para cada uma delas, esse trabalho se desenvolve de modo multidisciplinar e colaborativo, envolvendo uma equipe composta por: professor da escola regular, professor da sala de AEE da escola, os professores que atuam no CMEEIS, profissionais da equipe de atendimento multiprofissional do CMEEIS, bem como, seus familiares.

ISBN: 978-85-54997-33-5



As informações organizadas em forma de relatórios e estudos de caso são compartilhadas uma vez por mês durante quatro horas de formação. Durante essas sessões, a coordenação da escola é convidada a participar. Além disso, quando não é possível ir à escola, especialmente se ela estiver muito distante, os professores são convidados a visitar o CMEEIS para trocar ideias e colaborar. O trabalho colaborativo é uma prática constante e fundamental.

Nesse processo, as professoras enviam seus planejamentos, que são lidos e acompanhados pelo CMEEIS. Eles monitoram a frequência das crianças e, quando necessário, encaminham-nas para serviços especializados ou órgãos como CREA, CRAS ou atendimento de saúde, com o auxílio da assistente social.

O CMEEIS desempenha funções tanto na assistência quanto na área pedagógica. Na área pedagógica, eles verificam se o ensino regular está atendendo às necessidades das crianças, assegurando que elas permaneçam no ambiente escolar com qualidade e tenham acesso a materiais adaptados. Isso envolve visitas técnicas às escolas para avaliar a implementação das estratégias.

O CMEEIS realiza formações mensais, onde vão até as escolas para realizar formação com todos os profissionais da escola, trazendo essa proposta de inclusão que é possível ser desenvolvida.

> *Então o papel do CMEEIS para incluir estas crianças, é trazer formação para os professores conseguirem ter essa compreensão, que ele precisa conhecer o aluno, adaptar para que ele faça com autonomia, que ele precisa perceber que o aluno é capaz de fazer o que ele tá fazendo ali na escola* (Entrevistada 1).

O CMEEIS e a rede municipal de ensino atendem crianças matriculadas na Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto de atuação colaborativa, emergem práticas pedagógicas que buscam não apenas o processo de inclusão escolar, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Dentre elas, as habilidades matemáticas.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) define a numeracia não somente como a habilidade de usar números para contar, mas se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para fins de solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana (Moraes *et al.*, 2021).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para Cosenza e Guerra (2011, p.112) os números são processados em três circuitos distintos no cérebro, relacionados à percepção da magnitude, à representação visual dos símbolos numéricos e à representação verbal dos números. Isso implica que áreas cerebrais diferentes são ativadas para decodificar numerais arábicos em comparação com números apresentados verbalmente.

> *Associar é a habilidade de fazer conexões entre diferentes elementos ou conceitos* (Entrevistada 3).

A habilidade de associação envolve entender que, tendo duas laranjas, é possível dar uma para si mesmo e outra para a professora, demonstrando a capacidade de compartilhar e entender a quantidade solicitada. É uma habilidade que envolve a compreensão de números e a capacidade de realizar ações com base nessa compreensão, como pegar duas peças quando solicitado.

> *Algumas conseguem por exemplo contar a quantidade número, eu tive caso de uma criança que quando estava nos seus últimos atendimentos aqui ela estava conseguindo somar, mas são raros os casos dos que vêm aqui, pois são os casos mais graves* (Entrevistada 3).

As crianças com TEA que frequentam o CMEEIS apresentam nível de suporte três, ou seja, com mais níveis de severidade maiores em relação às suas dependências e limitações de sociocomunicação.

Jogos e brincadeiras frequentemente envolvem a adição de números. Isso permite que as crianças aprendam a combinar números e entender o conceito de soma, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades matemática. O jogo, em suas diversas formas, desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

> Os jogos são recursos pedagógicos que permitem construir o conhecimento matemático. Eles aumentam a motivação da criança para aprender, desenvolvem a autoconfiança, a capacidade de organização, a imaginação, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e, a sociabilidade [...] também estimulam a comunicação [...] proporcionam experiências, desenvolvem o aspecto físico e mental e estimulam a criança a procurar alternativas para solucionar problemas (Balestra; Gequelin, 2008, p. 4).

ISBN: 978-85-54997-33-5

As atividades lúdicas podem ajudar as crianças a praticar e aprimorar suas habilidades de contagem, permitindo que elas compreendam a ordem dos números e desenvolvam a capacidade de contar objetos, números e quantidades.

> *As atividades incluem jogos como amarelinha dos números e contar bolas para desenvolver essas habilidades* (Entrevistado 2).

Da mesma forma, as atividades lúdicas podem incluir situações em que as crianças precisam subtrair números. Isso ajuda no desenvolvimento da habilidade de subtração e na compreensão de como números podem diminuir em valor. O lúdico pode tornar o aprendizado dos números mais envolvente e prático. As crianças podem aprender a associar números a quantidades reais e entender melhor os conceitos numéricos.

O apoio oferecido depende das dificuldades específicas que a criança apresenta em sala de aula. A Entrevistada 3 menciona que as habilidades matemáticas são trabalhadas e desenvolvidas *através de jogos apostilas adaptadas, pranchas adaptadas e painéis adaptados.* Quando uma criança tem dificuldades em um tópico específico, a equipe colabora um planejamento com a professora da sala de aula comum para auxiliar no desenvolvimento das habilidades necessárias.

> *O objetivo é adaptar as atividades para atender às necessidades individuais de cada criança e ajudá-las a progredir em suas habilidades matemáticas* (Entrevistado 2).
>
> *O trabalho com crianças autistas, especialmente no contexto das Habilidades Matemáticas, é focado na experiência concreta* (Entrevistada 1).

Isso significa que as crianças precisam vivenciar situações cotidianas para compreender conceitos matemáticos. Por exemplo, levá-las ao mercado, onde elas podem utilizar dinheiro real para comprar produtos, perceber as frutas e verduras, receber troco e obter um recibo.

A Entrevistada 1 destaca que *criar ambientes de aprendizado que reproduzam situações reais, mesmo que demande esforço e cause agitação, é valorizado. Essa abordagem não se restringe ao ensino de habilidades matemáticas, mas também promove habilidades de comunicação, convivência, respeito às regras e organização*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Também é importante ressaltar que o desenvolvimento das crianças atendidas varia consideravelmente, dependendo das necessidades terapêuticas individuais de cada uma. Algumas crianças têm progressos significativos, enquanto outras têm desafios mais complexos a superar. Em geral, é necessário levar em consideração as limitações, os tempos individuais e os desafios de neurodesenvolvimento.

As crianças que chegam ao CMEEIS com atrasos na linguagem, apraxia de fala, transtorno fonológico ou outros distúrbios de linguagem requerem abordagens terapêuticas específicas, adaptadas às suas necessidades individuais. O progresso pode variar de criança para criança, dependendo do histórico de desenvolvimento e da idade em que iniciam a terapia.

> *O período crítico para intervenção neurológica é geralmente entre os 3 e 5 anos, mas as terapias podem ser eficazes mesmo em crianças mais velhas, embora os resultados possam ser diferentes* (Entrevistada 4).

Ao analisarmos os contextos descritos, percebemos que com intencionalidade, mediação adequada e atenção às necessidades de cada criança, é possível desenvolver avanços nas habilidades matemáticas e cognitivas de modo geral. Ainda que os percursos de aprendizagem se apresentem em ritmos e formatos diversos, é nesta diversidade de ações que se evidencia a relevância de práticas flexíveis, dialógicas e centradas na criança.

Considerações finais

A partir da compreensão da abordagem multidisciplinar assumida pelo CMEEIS e da forma como se articula com as escolas públicas municipais, foi possível observar que o desenvolvimento de habilidades matemáticas se passa dentro de uma proposta de trabalho colaborativo. As práticas colaborativas favorecem não apenas as habilidades matemáticas, mas também contribuem para o fortalecimento de outras competências e habilidades relacionadas à vida diária das crianças, mostrando-se integradas às suas necessidades reais no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradecemos à equipe de profissionais que atuam no Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop-MT.

Referências

Balestra, M. M. M. & Gequelin, F. (2008). *O Papel do Jogo no Processo de Aprendizagem e na Relação Conhecimento Espontâneo x Conhecimento Formal. Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 7(1), 1-21.

Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Artmed.

Moraes, E. A., Cardoso, F. B. & Lopes, L. S. (2021). Avaliação das Habilidades Preditoras Matemáticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Revisão Integrativa da Literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), 2472-2491.

Prefeitura Municipal de Sinop. (2021, 15 de setembro). *Lei nº 2.987/2021*. Sinop: Prefeitura Municipal de Sinop. Disponível em: https://leismunicipa.is/jznrq.

PRÁTICAS INTEGRADAS ENTRE OS CENTROS ESPECIALIZADOS E AS ESCOLAS REGULARES: UMA PROPOSTA DE PROMOÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani – UNESP
mirtes.andrade@unesp.br

Resumo

O presente estudo analisa a implantação e o funcionamento do Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI) em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, destacando práticas multidisciplinares voltadas à educação inclusiva. A partir de visitas ao centro, análise documental e entrevistas com profissionais, identificou-se que a articulação entre pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e serviço social é essencial para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo evidencia que a interdisciplinaridade favorece o desenvolvimento integral dos estudantes,

promovendo inclusão escolar e social, e que a atuação coordenada entre centros especializados e escolas regulares é estratégica para garantir práticas educativas equitativas.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Atendimento multidisciplinar; Desenvolvimento infantil; Educação inclusiva.

Introdução

A educação inclusiva contemporânea exige respostas efetivas para atender às diversas necessidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve complementar a ação pedagógica da escola regular, garantindo apoio individualizado e multidisciplinar.

A experiência de visita ao CAADI evidenciou lacunas estruturais e de recursos humanos em centros especializados de municípios de pequeno porte, reforçando a necessidade de planejamento articulado e de profissionais capacitados para atuar de forma multidisciplinar. O presente estudo busca analisar como a integração entre diferentes áreas do conhecimento, mediada por práticas pedagógicas e terapêuticas, contribui para o fortalecimento da inclusão escolar e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória, com ênfase na compreensão das práticas de atendimento multidisciplinar e sua articulação com a escola regular.

Procedimentos de coleta de dados:

- Análise documental de políticas públicas, planos pedagógicos e registros de acompanhamento dos estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Levantamento de registros pedagógicos e multidisciplinares, permitindo identificar estratégias de intervenção individualizadas.
- Entrevistas semiestruturadas com profissionais do centro, incluindo pedagogas, psicóloga, fonoaudióloga, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistente social.

A análise seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), incluindo pré-análise, codificação e categorização, possibilitando a identificação de padrões e significados atribuídos pelos profissionais sobre interdisciplinaridade e práticas multidisciplinares. Esse método permitiu compreender a dinâmica do CAADI e a forma como a colaboração entre diferentes saberes contribui para o fortalecimento do AEE e da inclusão escolar.

Discussão

O estudo revela que a implantação do CAADI requer planejamento integrado, seleção criteriosa de profissionais e estrutura física adaptada para atender às diversas modalidades de atendimento. A equipe multidisciplinar do centro — composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais — atua de forma articulada, promovendo práticas multidisciplinares necessárias para atender integralmente às necessidades dos estudantes.

A pedagogia assume papel central no AEE, coordenando o planejamento, adaptando currículos e orientando professores da rede regular (Oliveira, 2008; Saviani, 2008). A psicologia e a terapia ocupacional favorecem o desenvolvimento socioemocional e funcional, enquanto a fonoaudiologia contribui para a comunicação e a linguagem. A fisioterapia apoia a mobilidade e a coordenação motora, e o serviço social identifica fatores socioeconômicos que impactam a aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) embasa a prática, demonstrando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação social e das interações colaborativas. A interdisciplinaridade, conforme Saviani (2008), permite integrar saberes diversos, superando o atendimento fragmentado e promovendo práticas educativas contextualizadas. A articulação entre

ISBN: 978-85-54997-33-5

centros especializados e escolas regulares fortalece o AEE, promove a inclusão escolar e contribui para o desenvolvimento integral, mesmo em municípios com recursos limitados (Mantoan, 2015; Glat, 2012; Mendes, 2010).

O estudo evidencia que o atendimento multidisciplinar articulado à pedagogia e à mediação social constitui estratégia essencial para consolidar políticas educacionais inclusivas, reforçando a necessidade de formação continuada, planejamento colaborativo e atuação coordenada dos profissionais do CAADI.

Considerações finais

A implantação do Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI) demonstra que a educação inclusiva requer planejamento articulado, atuação multidisciplinar e integração efetiva entre profissionais de diferentes áreas. O estudo mostrou que a combinação entre pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e serviço social fortalece a implementação do AEE, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a inclusão escolar de forma significativa.

Constatou-se que as estratégias multidisciplinares vão além da atuação paralela dos profissionais; envolve coordenação e diálogo constante entre saberes distintos, permitindo a construção de estratégias pedagógicas e sociais integradas. Essa articulação é fundamental para superar barreiras educacionais e sociais, especialmente em municípios de pequeno porte, onde os recursos humanos e materiais são mais limitados.

O estudo também evidenciou que a mediação social, conforme preconizado por Vygotsky (1991), é central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reforçando que a aprendizagem ocorre de modo mais efetivo quando as interações entre criança, família, escola e profissionais são sistematicamente planejadas.

Por fim, destaca-se que a consolidação de práticas integradas entre centros especializados e escolas regulares constitui estratégia crucial para efetivar políticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

públicas de educação inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades e qualidade educacional.

A experiência do CAADI demonstra que a formação continuada, o planejamento colaborativo e a atuação coordenada da equipe multidisciplinar são elementos indispensáveis para transformar o AEE em instrumento efetivo de inclusão e desenvolvimento integral.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2011, 17 de novembro). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* seção 1, nº 221, p. 12.

Glat, R. (Org.). (2012). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. EdUERJ.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mendes, E. G. (2010). *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Recuperado de http://www.lapeade.com.br (Acesso em 18 de setembro de 2025).

Oliveira, A. A. S. de (Org.). (2008). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.* Fundepe; Cultura Acadêmica.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª ed. rev.). Autores Associados.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PROFESSOR DE APOIO ESTAGIÁRIO NO MUNICÍPIO DE APUCARANA-PR E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carolina Cavalcanti Canhette – UNESPAR – carolina.canhette.unespar.t4@gmail.com
Eliane Paganini da Silva – UNESPAR – elianep@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem por intuito analisar a formação dos professores de apoio estagiários da Rede Municipal de Ensino de Apucarana-Pr, bem como propor uma formação para estes profissionais que possa auxiliá-los em sua prática pedagógica como mediadores nas salas de aulas regulares junto aos professores regentes, tendo como base a Educação Inclusiva. Como pesquisa será utilizada a combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa-intervenção colaborativa, com abordagem qualitativa. Num primeiro momento, se pretende fazer um levantamento acerca da formação, importância e contribuições do professor de apoio para a Educação Inclusiva, a seguir, será enviado através da plataforma *Google Forms* um questionário para os professores de apoio que são terceirizados (estagiários) que atuam há pelo menos 3 (três) meses em salas de aulas regulares mediando a aprendizagem de alunos com necessidades especiais da rede Municipal de Apucarana-Pr. Após a coleta, será implementada uma formação com esses professores na qual se apresentará propostas didáticas e conceituais acerca da Educação Inclusiva. Finalmente, depois dessa formação, será realizada uma nova coleta de dados, feita por questionários para verificar se a capacitação destes profissionais pode contribuir para uma melhor atuação na Educação Inclusiva. Como resultado, espera-se uma contribuição efetiva na prática docente (saber-fazer) destes professores dentro de uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Capacitação de professores; Professores de apoio; Educação Inclusiva.

Introdução

A seara da educação inclusiva tem como pressuposto a superação de inúmeros desafios, dentre eles, o desafio da acessibilidade, do acesso e, indubitavelmente, o desafio de uma capacitação efetiva de sujeitos (recursos humanos) que estejam verdadeiramente engajados e preparados para a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Sabendo que o ambiente escolar, por sua configuração hierárquica verticalizada, é em sua gênese e evolução um constructo social de exclusão, torna-se cada vez mais necessários esforços para se dirimir essa realidade.

De acordo com Mousinho et al. (2010) o aumento de crianças com deficiências adentrando nas salas regulares fez com que as instituições de ensino se organizassem para incluir esse público. Todavia, essa organização ainda é precária, tanto em termos de ambiente físico, quanto de recursos humanos com formação adequada para atender essa demanda.

É neste cenário que nasce a figura do professor de apoio e\ou mediador escolar, tida como uma saída encontrada para o acompanhamento dos alunos atípicos em sala de aula, juntamente com o professor regente (Mousinho et. al., 2010).

Para Vargas (2017) a figura do professor de apoio é uma forma de não apenas assegurar o acesso, mas, ainda, a participação e aprendizagem do aluno, já que este profissional seria capacitado para atender o alunado com deficiência em suas características, potencialidades e dificuldades, auxiliando professor e escola no processo de ensino aprendizagem para a inclusão.

Estudiosos como Leal (2015), Lopes (2018) e Silva (2018) destacam em suas pesquisas a importância desses profissionais, bem como de suas práticas e perfis e, ainda, salientam que mesmo assumindo denominações diferentes nas diversas redes de ensino do país e terem vínculos empregatícios diversos, que vão desde bolsistas e estagiários a profissionais especializados, são eles que prestam apoio ao professor da sala de aula regular onde estão matriculados os alunos com deficiência.

No que concerne à rede de ensino municipal de Apucarana-Paraná, a maior parte dos professores de apoio são denominados de estagiários. São contratados por uma empresa terceirizada, a qual faz a seleção e mediação desses profissionais junto a Autarquia Municipal de Educação (AME).

Para adentrarem as escolas como professores de apoio esses graduandos devem cumprir apenas um requisito: estarem matriculados em uma das universidades conveniadas com a prefeitura do município, não importando sequer em qual período estejam.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na prática, muitos desses graduandos acabaram de se matricular no curso de Pedagogia e buscam se alocar no mercado de trabalho através desse estágio remunerado. E assim, sem qualquer capacitação, são introduzidos no ambiente escolar com a responsabilidade de mediar o processo ensino aprendizado de uma criança com deficiência.

Neste diapasão, entende-se ser imperiosa a implementação de mecanismos e subsídios voltados para uma formação que tenha por intuito capacitar esses acadêmicos para a atuação enquanto professores de apoio da rede municipal de Apucarana, a fim de se conduzir efetivamente suas contribuições na seara escolar do município para a Educação Inclusiva.

Metodologia

O desenvolvimento deste trabalho pressupõe um aporte metodológico que combinará dois métodos de pesquisa.

Primeiro, um levantamento bibliográfico, fundamentado nas concepções do estado de conhecimento, o qual versará sobre a importância e a função do professor de apoio na seara da Educação Inclusiva.

Neste sentido, a pesquisa estado de conhecimento melhor coaduna com nosso objeto de estudo (importância da formação dos professores de apoio estagiários na Educação Inclusiva), já que é um tipo de pesquisa que ao inventariar a produção acadêmica existente em determinada área, faz a partir de um setor específico, deste modo, o pesquisador esmiuça de forma qualitativa a análise (MEDEIROS, et al., 2023).

Segundo, foram combinados elementos da pesquisa intervenção e pesquisa colaborativa, envolvendo diretamente os participantes da pesquisa e a pesquisadora na busca por soluções e propostas que possibilitem a construção do saber-fazer pedagógico dos professores de apoio estagiários do Município de Apucarana-Pr.

A junção desses dois métodos de pesquisa possibilita um trabalho conjunto com os professores de apoio para a construção de saberes pedagógicos que efetivamente contribuam para a inclusão dos alunos por eles mediados. Trata-se de uma pesquisa

ISBN: 978-85-54997-33-5

que busca a solução de problemas em conjunto com os investigados, num momento norteando, noutro construindo práticas pedagógicas.

Quanto aos dados analisados, propomos como fundamento os postulados da Análise de Conteúdo de Bardin (2001) o qual remete a:

> (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2001, p. 42).

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo de Bardin permite que o pesquisador interprete os dados coletados através, inclusive, da compreensão de características e estruturas que muitas vezes se mostram subjetivas nas respostas dos participantes ao instrumento de coleta.

Finalmente, com a formação e suas reflexões, será elaborado o produto educacional desta pesquisa, qual seja um Caderno de Orientações Didáticas para os professores de apoio estagiários do Município de Apucarana-Pr, fundamentado nas propostas e temáticas trabalhadas durante o Curso de Formação ofertado, contendo um aporte teórico e prático para a Educação Inclusiva.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa encontra-se em andamento, estando em sua primeira fase de elaboração, qual seja, no primeiro levantamento de dados que contará com uma amostra de 15 (quinze) professores de apoio (estagiários) que atuam nas salas de aula comum mediando a aprendizagem de alunos com necessidades especiais do município de Apucarana-Pr.

Até o momento obtivemos o retorno de 09 (nove) entrevistas, as quais demonstram a precariedade da formação inicial destes professores para atuarem na educação especial. Destes entrevistados, todos relatam uma grande insegurança em mediar o ensino aprendizado dos alunos com necessidades especiais que apoiam.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa insegurança acaba por interferir no processo de aquisição de conhecimento desses alunos e, por conseguinte, interfere na qualidade da inclusão que se espera com a atuação destes profissionais.

Tendo em vista que a capacitação inicial para estes profissionais é inexistente ou precarizada, a pesquisa caminha para revelar que essas lacunas acabam por interferir na qualidade da educação especial ofertada pelo município, já que reduz os profissionais de apoio a meros cuidadores, sem qualquer compromisso pedagógico.

Ademais, a pesquisa até o momento vem demonstrando que esses profissionais antes de assumirem suas funções passam por uma formação inicial, que foi implementada a partir de 2025 (anteriormente não havia qualquer formação), contudo, caminha-se para o entendimento de que essa formação inicial continua sendo insuficiente para garantir que esses profissionais atuem como verdadeiras pontes entre o professor regente e o aluno com necessidades especiais na árdua tarefa de construir concretamente o conhecimento dentro de uma perspectiva inclusiva.

Considerações finais

Espera-se que este trabalho traga como benefício mudanças na prática pedagógica dos professores de apoio estagiários do Município de Apucarana para atuarem dentro da perspectiva da Educação Inclusiva como mediadores nas salas regulares, mas, ainda, espera-se que essa pesquisa beneficie os gestores públicos municipais trazendo-lhes a percepção da necessidade em existir uma formação, não apenas inicial para estes professores, mas continuada.

O investimento em formações continuadas de qualidade, voltadas para a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva, tem o condão de trazer segurança e bagagem para enriquecer a prática destes profissionais junto aos alunos com necessidades especiais, além de proporcionar verdadeiramente a colaboração entre professor regente e professor de apoio.

Assim, através da pesquisa será implementada uma formação para os professores de apoio estagiários do Município de Apucarana-Pr, a qual abordará conceitos, metodologias, recursos e estratégias capazes de contribuir para a formação

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógica inicial e continuada destes profissionais no contexto da Educação Inclusiva. Na mesma linha, a formação terá todo seu conteúdo materializado através de um e-book formativo, sendo amplamente divulgado.

Pretende-se apresentar a pesquisa realizada antes e após a formação para os professores de apoio estagiários da Rede Municipal de Ensino de Apucarana-Pr, bem como, disponibilizar o material (slides, textos, gravações etc.) da formação que servirá como um norte para estes profissionais e demais professores do município de Apucarana que atuam na sala comum com alunos com necessidades especiais.

Referências

Bardin, L. (2001). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Leal, M. V. S. (2015). *Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí).

Lopes, M. M. (2018). *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos).

Medeiros, E. A., et al. (2023). As pesquisas do tipo "estado da arte" em educação: Sinalizações teórico-metodológicas. *Revista Internacional de Formação de Professores, 8*, e023002. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980

Mousinho, R., et al. (2010). Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia, 27*(82), 92–108.
Vargas, T. B. T. (2017). *Cartografia de processos inclusivos: Narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense).

ISBN: 978-85-54997-33-5



QUANDO O SIMPLES TRANSFORMA: UM RELATO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Adriana Rodrigues Suarez – UEPG – arsuarez@uepg.br
Crislaine de Siqueira Teruel Ferreira – UEPG - crislaine.siqueira.f@gmail.com

Resumo

O presente relato de experiência busca apresentar uma prática pedagógica que utilizou propostas adaptadas a uma estudante da educação especial. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e com caráter exploratório. O objetivo desta proposta foi compartilhar com professores uma experiência pautada em ações simples e adaptadas, tendo em vista, que existem diversas barreiras na escola pública, que compreendem barreiras formativas, estruturais e familiares presentes em uma escola da periferia, situada em um município da Região Metropolitana de Curitiba. Evidenciando que essas barreiras não podem ser limitantes, e sim, promotoras de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para tanto, realizamos um trabalho de observação e análise da estudante. Foram desenvolvidas atividades pedagógicas adaptadas de forma simples, seguido da elaboração de atividades pedagógicas acessíveis, que, além de beneficiar a estudante foco do relato, também envolveu os demais colegas da turma. Os resultados evidenciaram significativos avanços, apresentando maior envolvimento, participação e dedicação por parte da estudante, confirmando o potencial de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Adaptação pedagógica; Estratégias de Ensino.

Introdução

Trabalhar com a educação é conviver com a diversidade. Dentro de uma sala de aula, existem múltiplas formas de vida, de família, de crença, de preferências, corpos e relações, enfim, pois a diversidade é parte essencial da condição humana. Diante dessa realidade, compreendemos o quanto a educação exige práticas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem de forma significativa a todos os estudantes. A inclusão não pode se limitar apenas no direito à matrícula, ela precisa ser efetiva, real e consistente garantindo o direito a uma educação de qualidade.

A Legislação Brasileira, garante o direito à educação à todas as pessoas, uma educação sem discriminação, reconhecendo as diferenças e promovendo a equidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diversos documentos garantem a inclusão de crianças com deficiência na educação básica. Infelizmente, o caminho entre a teoria e a prática ainda é distante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina a educação como direito de todos, além de assegurar aos estudantes da educação especial, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Neste contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma prática pedagógica, evidenciando as dificuldades e barreiras encontradas na educação pública para tentar chegar a tão justa e esperada inclusão. Não se trata de uma “fórmula de sucesso", mas sim, um caminho marcado por desafios, erros e acertos que pretende inspirar outros professores que compartilham de situações semelhantes.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e com caráter exploratório, visando aprofundar a compreensão sobre o tema a partir da análise de fontes teóricas relevantes. O relato envolve a experiência ocorrida durante o segundo trimestre de 2025, numa escola pública periférica, de um município da Região Metropolitana de Curitiba, desenvolvido numa turma do 2° ano do Ensino Fundamental. Essa turma possuía, no período citado, 19 estudantes matriculados, sendo 3 estudantes públicos da Educação Especial com transtornos de desenvolvimento, paralisia cerebral, transtornos de aprendizagem, entre outros, um destes estudantes é o foco deste relato de experiência.

Iniciar o trabalho numa sala de aula que possui estudantes incluídos numa escola periférica, como é o caso da situação específica que será relatada, é um grande desafio em especial para os profissionais que não são de referência da turma e atendem esporadicamente os estudantes aplicando conteúdos específicos e disciplinas específicas.

A experiência aqui relatada, apresenta o trabalho realizado com uma estudante da turma citada que não se expressa de forma gráfica por meio de desenhos ou por meio de escrita de palavras, é oralizada e não demonstra grande compreensão dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

conteúdos trabalhados o que acaba interferindo na avaliação a qual deve ser submetida na educação básica, encontra-se em processo de construção do laudo, apresentando até o momento estar dentro do espectro autista (TEA), com transtorno do déficit de atenção, com hiperatividade (TDAH) e transtorno desafiador de oposição (TOD).

No primeiro trimestre a turma não possuía um profissional de apoio, tornando o trabalho muito mais desafiador, afinal tornou-se praticamente impossível aplicar as atividades de forma individualizada e realizar todas as adaptações necessárias aos estudantes. Com a inserção deste profissional, no segundo trimestre, foi possível realizar um trabalho mais individualizado e focado nos estudantes da educação especial desta turma.

As profissionais são contratadas por uma empresa terceirizada e não possuem uma formação específica na área de educação especial. Essa questão é um ponto muito pertinente dentro da educação inclusiva, embora este seja um aspecto de grande relevância para a educação, não será abordado diretamente neste relato, pois se trata de um tema extenso, o que ultrapassa o objetivo proposto. Ainda assim, foi importante mencioná-lo como uma das barreiras enfrentadas pelos professores da educação básica.

Durante o segundo trimestre, um dos conteúdos trabalhados é relacionado às plantas. Neste momento, os estudantes devem reconhecer a diversidade de plantas e também compreender as partes das plantas e suas funções.

A partir do tema a ser trabalhado, foi necessário traçar estratégias para promover à discente uma aprendizagem significativa, considerando suas especificidades. Desta forma, as atividades foram adaptadas de forma a envolvê-la nas descobertas acerca do tema que estava sendo trabalhado.

Para isso, foram necessárias adaptações que acabaram envolvendo os demais estudantes na descoberta e nas atividades científicas, como afirma Mantoan “Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente” (Mantoan, 2015, p. 78).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para iniciarmos o trabalho junto aos estudantes incluídos da turma, foi necessário realizarmos uma observação de quais atividades eles demonstraram mais interesse. A estudante foco deste relato, realizou algumas atividades de forma oral, com a professora de apoio como escriba. Durante essa forma de realizar a atividade, a estudante demonstrou que seu período de interesse era curto, em poucos minutos ela se dispersou. Foi então que outras estratégias precisaram ser traçadas.

Em seguida, a professora então levou plantas reais, para análise da estudante, assim, ela pôde analisar as plantas e todas as suas partes tocando-as, neste momento, usando o tato, a visão e o olfato, para observar as plantas e suas partes comuns, além de diferentes sementes de plantas nativas da região. Nos momentos de análise, a professora realizava perguntas como: “Que parte da planta é essa? Onde está a flor? Essa planta tem raiz?” realizando o registro das respostas ao final da aula.

A estudante demonstrou grande interesse na realização dessa experiência sensorial, que acabou estendida a todos os estudantes da turma. Realizar essas adaptações foi extremamente importante para envolver os estudantes incluídos no processo de aprendizagem, as amostras foram utilizadas por todos os estudantes enriquecendo a aula aplicada. As autoras Santiago e Gabriel discorrem sobre a adaptação das atividades e sua evidente necessidade numa escola inclusiva.

> Planejar e produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando-se as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência e os desafios que esses vivenciam no ensino comum, com vistas aos objetivos e às atividades propostas no currículo, são ações inerentes à função pedagógica do conjunto de professores que atuam numa escola inclusiva (Santiago; Gabriel, 2020, p. 97).

Por fim, para realizar a atividade avaliativa, a professora dispôs de uma árvore criada com materiais simples como fios, papéis diversos, rolo de papelão, prato de papelão e papel crepom. A estudante então realizou a montagem da planta utilizando as partes separadas, mas neste momento, apesar do material ter despertado interesse, a estudante não se mostrou muito entusiasmada em relação a atividade, realizando-a rapidamente e entregando o material em seguida.

Avaliar, dentro do contexto educacional, traz inúmeros conceitos e formas a partir de discussões de diversos autores no contexto da educação inclusiva, é mais um

ISBN: 978-85-54997-33-5

desafio para que seja feita de forma justa, como afirma Ramos, “Uma avaliação inclusiva deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade. Não deve ser punitiva e sim corretiva, criando subsídios para as devidas intervenções na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor” (Ramos, 2023, p.103).

Os procedimentos adotados para a adaptação das atividades, por mais simples que sejam, foram extremamente necessários para envolver a estudante no processo educativo, proporcionando momentos de investigação e protagonismo.

Resultados e Discussão

A partir da experiência relatada, foi possível perceber um maior envolvimento e interesse por parte da estudante incluída. Antes das propostas apresentadas neste relato, a estudante em destaque, dispersava-se com grande facilidade, não apresentava foco durante as realizações das atividades, nem mesmo participava como ouvinte da explicação da professora. As atividades adaptadas começaram a despertar interesse na estudante, além da presença da profissional de apoio que também é uma parte importante a ser citada neste relato.

Foi possível perceber que o tempo de interesse da estudante aumentou, mostrando que a mesma apenas se dispersa após a exploração total do material disponibilizado, além de participar também de forma oral nos momentos de explicação da professora. Essa experiência vai ao encontro do que destacam Leon e Moraes (2018), pois as adaptações visuais colaboraram na ampliação do tempo de atenção da estudante, bem como no seu interesse nas atividades.

> Atualmente, muitas são as evidências científicas que mostram os benefícios do uso de estruturas visuais na educação de crianças e adolescentes com TEA. Isso porque facilitam a compreensão, auxiliam na aprendizagem e reduzem comportamentos inadequados e a distratibilidade, estimulando o foco e a atenção, além de fornecer ferramentas que permitem que a criança use suas habilidades em uma variedade de ambientes. (Leon; Moraes, 2018, p. 13).

Devido ao trabalho realizado e foco deste relato, foi possível evidenciar muitos desafios e compreender que os avanços advêm dos erros. O início do ano, em contraste com o momento que esta experiência mostrou, apresentou muitas falhas no trabalho

ISBN: 978-85-54997-33-5

com os estudantes incluídos. Algumas dessas falhas se deram por meio de barreiras que estão presentes dentro da educação pública brasileira, que vão desde a formação dos profissionais que atuam na escola até as barreiras familiares presentes numa comunidade escolar periférica.

A ausência de materiais específicos para o trabalho e uma lacuna na formação dos profissionais fizeram com que o tempo necessário para planejar e adaptar as atividades fosse muito extenso, o que prejudicou o andamento das demais demandas que são impostas pela secretaria de educação, que na verdade se configuram como burocracias pedagógicas, o que limita o tempo do professor para realizar um bom planejamento para todos os estudantes.

As famílias mostram-se, muitas vezes, resistentes à situação de seus filhos, como foi o caso da estudante aqui relatada. A família foi instruída desde a educação infantil a procurar atendimento médico, a fim de buscar um entendimento maior sobre a situação da estudante, infelizmente negou-se a fazê-lo. Após insistência da escola, a família passou a procurar os médicos e está mais suscetível a realizar as terapias e tratamentos necessários.

Ainda que não tenha apresentado um grande avanço, a experiência relatada permitiu ser o ponto inicial de um trabalho mais inclusivo, podendo ser, realmente significativo trazendo avanços para realidade da estudante, mesmo utilizando recursos limitados e adaptações simples, podem gerar avanços significativos para tornar a escola verdadeiramente inclusiva.

Considerações finais

Reconhecer os desafios que os professores enfrentam ao se propor a trabalhar na educação é primordial, mas estes mesmos desafios devem ser impulsionadores e não apenas limitantes.

Através deste relato de experiência foi possível observar que não é necessário um modelo totalmente inovador para produzir propostas que contribuam para uma educação mais inclusiva. Muitas vezes o mais simples, pode trazer avanços significativos, como foi o caso aqui retratado.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Perceber pequenos avanços pode ser desanimador, mas são os primeiros passos para impulsionar a vida acadêmica deste estudante. A experiência mostrou que, a partir de um trabalho simples, foi possível observarmos um maior engajamento, interesse e dedicação por parte da estudante, que antes não demonstrava tais atitudes.

Agradecimentos

O relato de experiência aqui apresentado foi possível com o apoio de uma bolsa de estudos oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), à qual registro meu agradecimento.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Leon, V. C., & Moraes, C. (2018). *Portfólio de atividades para ensino estruturado*. Memnon Edições Científicas.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? Summus Editorial.

Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão*: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Editora Vozes.

Ramos, R. (2023). *Inclusão na prática*: estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus Editorial.

Santiago, M. C., & Gabriel, K. A. (2020). *Docência e inclusão*: em busca de um trabalho colaborativo. In G. P. T. Cherp Martins (Org.), [Imersões cotidianas na educação inclusiva: Múltiplos olhares, múltiplos saberes. Editora Appris.

ISBN: 978-85-54997-33-5



REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO DO NOROESTE PARANAENSE

Elaine Lopes Klem da Silva – UNESPAR
elaineklm6@gmail.com
Rita de Cássia Pizoli Oliveira – UNESPAR-
rita.pizoli@ies.unespar.edu.br
Dorcely Isabel Bellanda Garcia- UNESPAR-
dorcely.garcia@ies.unespar.edu.br

Resumo

O presente estudo vincula-se à temática das Políticas públicas educacionais voltadas à Educação Especial em um município do Noroeste Paranaense e visa analisar os encaminhamentos e desafios enfrentados pelas escolas públicas municipais. Busca-se compreender de que forma essas políticas estão organizadas, qual é o seu papel no sistema educacional e como contribuem para a efetivação do direito dos estudantes com deficiência. A pesquisa de abordagem qualitativa, está sendo desenvolvida por meio de análise documental, revisão teórica e pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação, professores e gestoras de unidades escolares selecionadas. Espera-se que os resultados contribuam para a qualificação das políticas públicas locais, oferecendo subsídios para reflexões e ações voltadas à construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Classes Especiais; Educação Especial; Ensino Regular.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil está fundamentada em princípios legais, políticos e humanos, assumindo a educação como um direito de todos, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 define a educação como direito universal, enquanto o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2024a). Essa garantia é reforçada por legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases

ISBN: 978-85-54997-33-5

da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece as normas para a oferta da educação especial no país (Brasil, 2024b).

No cenário internacional, documentos como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram fundamentais para impulsionar as políticas de inclusão no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolida diretrizes importantes que orientam os sistemas de ensino a promoverem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular, reconhecendo as especificidades necessárias para garantir uma formação humanizadora.

Neste contexto, o presente trabalho apresenta o Projeto de Pesquisa que está em andamento no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), cujo objetivo geral é identificar e analisar as políticas públicas educacionais vigentes em um município localizado no Noroeste Paranaense e os encaminhamentos para a modalidade da Educação Especial nas escolas públicas. Busca-se compreender, qual o papel que exercem no sistema educacional municipal e de que maneira contribuem para a efetivação do direito à educação dos estudantes que demandam os serviços da Educação Especial. A pesquisa também pretende examinar os principais desafios enfrentados por gestores e professores na implementação do AEE e das Classes Especiais neste município.

Para isso, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, envolvendo análise documental, teórica e de campo. As informações serão coletadas por meio de entrevista semiestruturada com a autorização da secretária municipal de educação, com a supervisora responsável pelo setor de Educação Especial (SEDUC), responsáveis pelos dados de matrícula e frequência das escolas municipais, professores e gestoras de escolas públicas previamente selecionadas. A investigação se fundamentará em documentos oficiais e legislações, assim como em autores que discutem a formulação e os impactos das políticas públicas de inclusão no Brasil.

Como resultado, espera-se construir um diagnóstico crítico da realidade local, que permita correlacionar as diretrizes nacionais e internacionais às ações desenvolvidas no município e seus encaminhamentos. Um dos recursos da pesquisa

ISBN: 978-85-54997-33-5

será um *e-book* em formato de guia orientador, destinado a professores e gestores que atuam na Educação especial no contexto escolar, seja no AEE ou em classes especiais. O material reunirá informações atualizadas sobre as políticas educacionais, apresentará os resultados do diagnóstico local e proporá sugestões de encaminhamentos, práticas e planejamentos para o ensino colaborativo visando qualificar o atendimento do Público da Educação Especial.

Assim, esta pesquisa busca não apenas compreender a efetividade das políticas educacionais no município, mas sobretudo contribuir para a construção de práticas educacionais equitativas, comprometidas com os direitos humanos, a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo a perspectiva de uma educação humanizadora.

Metodologia

o estudo será desenvolvido a partir de estudo bibliográfico, documental e de campo, norteada pela Teoria Histórico-Cultural (THC) e outros pesquisadores da área da Educação Especial. Apresenta abordagem qualitativa fundamentada na base teórico-metodológica do materialismo histórico, "já essa concepção permite compreender a realidade educacional e social a partir das transformações da história humana, que ocorrem por meio da produção material da vida" (Vieira et al. 2023, p.3).

Mencionando a pesquisa bibliográfica e documental a finalidade é estudar os conceitos de políticas educacionais voltadas para Educação especial em documentos legais nacionais e internacionais e realizar análises das políticas públicas municipais e a oferta do atendimento por meio de leis, decretos, planos municipais, nas escolas integrais, parciais e jornada ampliada.

Em consonância a este procedimento será realizada análises nos documentos de âmbito geral e nacional como: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No contexto do Estado do Paraná será analisado as Política de Educação Especial do

ISBN: 978-85-54997-33-5

Paraná (2006 e atualizações), na esfera municipal serão observados o Plano Municipal de Educação, Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, planejamentos pedagógicos e plano de ação trimestral correspondente ao ensino regular e Educação Especial.

A pesquisa será fundamentada em autores como Kassar (2019), Rebelo (2019), Oliveira (2019), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Libâneo (2009), Miranda (2011) e Mantoan (2003), dentre outros, visando analisar o impacto dessas políticas no funcionamento das escolas públicas.

Referente a pesquisa de campo, será realizada entrevista semiestruturada com profissionais da Secretaria Municipal de Educação, gestores, professores e responsáveis pelos dados de matricula de duas escolas selecionadas. Ocorrerá também o levantamento de informações sobre estudantes da Educação Especial matriculados desde 2022, observações em Classes Especiais e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), buscando compreender os encaminhamentos, critérios de atendimento, processos de matrícula, avaliação e práticas pedagógicas.

Resultados e Discussão

A realização deste trabalho, possibilita ampliar os conhecimentos acerca das políticas que regem a Educação especial bem como o percurso e desafios enfrentados em sua trajetória. Segundo Pletsch (2014, p.03):

> Entendemos que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual e a própria constituição e institucionalização da Educação Especial no Brasil, precisam ser analisadas de forma articulada com as mudanças sociais, econômicas e políticas mais gerais pelas quais o Brasil passou.

Em concordância com Kassar (2011, p. 62, apud Buzignani, 2024, p. 40):

> No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a Educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes, sem interlocução com a educação comum.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Sob essa ótica, a inclusão de pessoas com deficiência tem sido tratada como um tema central em documentos nacionais e internacionais. A partir da década de 1990, é possível observar como as políticas educacionais voltadas à educação especial foram sendo formuladas e implementadas. Nesse contexto, destacam-se: a Declaração de Salamanca (1994), que reconhece a educação inclusiva como um direito humano fundamental; a Constituição Federal de 1988, reforçada pela LDB de 1996, que assegura o acesso à educação sem discriminação de raça, gênero, classe social ou condição específica; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que consolidou o AEE, ofertado em SRM, como componente essencial da política inclusiva.

No estado do Paraná, observa-se que as políticas educacionais têm sido desenvolvidas em consonância com as diretrizes federais e internacionais. Nesse contexto, a Deliberação de 2016, juntamente com a deliberação n.02 de 2016 e as Instruções n. 7/2016, n. 8/2018 e n. 6/2023, evidenciam o percurso histórico das políticas educacionais inclusivas e da implantação do AEE tendo como objetivos adequar as práticas pedagógicas e assegurar a efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência. “Quanto às classes especiais, a Deliberação nº 2/2003 e a Instrução nº 3/2004 estabelecem critérios para o funcionamento das classes especiais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, voltadas para a área da Deficiência Intelectual (DI). (Buzignani, 2024, p.75).” Portanto, esses dois modelos de atendimento estão presentes nas escolas do estado do Paraná.

Considerando esses aspectos, Buzignani, (2024) em análise parcial realizada no município paranaense com escolas públicas de período integral, período parcial e jornada ampliada, menciona os desafios enfrentados no AEE, no contexto das SRM mediante políticas inclusivas, e ressalta a importância de estratégias e ações que promovam a inclusão efetiva dos mesmos para aprendizagem significativa. De acordo com dados obtidos pela pesquisadora entre os anos de (2022 e 2023) se tornam expressivos os números de matrículas e encaminhamentos dos estudantes em classes especiais em comparação aos inseridos no AEE em SRM segundo dados do SERE. Observou-se também que, enquanto as escolas de período parcial oferecem o AEE em contraturno, as de tempo integral realizam o atendimento no mesmo turno, conforme a

ISBN: 978-85-54997-33-5

Instrução AEE-I nº 06/2023, evidenciando divergências entre a prática local e as diretrizes nacionais.

Voltando ao âmbito nacional da implantação das políticas inclusivas verifica-se que, embora os marcos legais apresentem caráter democrático, na atualidade ainda permanecem permeados por uma lógica economicista e tecnicista, distanciando-se dos pressupostos de inclusão. Nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2006, p. 159).

> O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para "dentro" novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.

Segundo a autora, as políticas de inclusão, sob a ótica capitalista e assistencialista, não promovem uma transformação social efetiva; ao contrário, acabam por reforçar e estruturar práticas que sustentam a desigualdade e a exclusão.

Portanto, ao analisar a historicidade, estruturação e implantação das políticas educacionais na modalidade Educação Especial em um município do Noroeste Paranaense, busca-se compreender como essas políticas se consolidaram ao longo de diferentes períodos históricos, ao mesmo tempo em que investiga os desafios ainda presentes para a efetivação de uma educação inclusiva e humanizadora. Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa em andamento, a análise preliminar das políticas voltadas à Educação Especial indica que os critérios e encaminhamentos utilizados pela gestão escolar para a matrícula das crianças com deficiência carecem de maior clareza e uniformidade.

Assim, os resultados apresentados até aqui destacam a importância de uma reflexão contínua sobre as práticas inclusivas e as políticas norteadoras implementadas no município, evidenciando os desafios ainda presentes na educação inclusiva. Nesse contexto, torna-se fundamental promover a valorização das diferenças e assegurar o acesso equitativo a uma educação de qualidade para todos os estudantes com

ISBN: 978-85-54997-33-5

deficiência, reafirmando o compromisso com os princípios democráticos e inclusivos que orientam a educação brasileira.

Considerações finais

As discussões apresentadas evidenciam que a formulação de políticas públicas educacionais, em especial as voltadas à Educação Especial, constitui-se como um processo complexo, marcado por disputas, negociações e pela influência de diferentes atores sociais e institucionais.

No município investigado, percebe-se a relevância de analisar como se organizam os encaminhamentos referentes à matrícula e ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora seja possível identificar indícios de avanços institucionais no âmbito das escolas de tempo integral, jornada ampliada e período parcial, permanecem desafios que exigem atenção, sobretudo no que se refere à implementação do AEE e das classes especiais.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados aqui expostos representam reflexões que serão aprofundadas por meio da análise documental, revisão teórica, coleta de dados e pesquisa de campo. Espera-se que o estudo possa oferecer subsídios concretos para a qualificação das políticas públicas locais, contribuindo para a construção de uma educação equitativa, inclusiva e comprometida com a diversidade e os direitos de aprendizagem das crianças com deficiência.

Referências

Brasil. (2001). *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Brasil. (2024a**).** *Constituição da República Federativa.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2024b). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf

Brasil. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.* (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.

Buzignani, L. C. R. (2024). *Atendimento Educacional Especializado no município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das políticas públicas inclusivas.* Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) PROFEI/UNESPAR, Campus de Paranavaí.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos***.** http://acervodigital.educacao.pr.gov.br/

Kassar, M. C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. (2019). *Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. Educação e Pesquisa, 45,* e205715. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945205715.

Pletsch, M. D. (2014*).* A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973–2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(81). Education Policy Analysis Archives.

Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade, 27*(94), 155–178.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2011). *Política educacional* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

UNESCO. (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da ONU, 9 de dezembro.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Vieira, A. M., Favaro, N. de A. L. G., Garcia, D. I. B., Semzezem, P., & Pizoli, R. de C. (2023). Tecnologias de informação e comunicação e as salas de recursos multifuncionais do Paraná: contradições perante o capital. Observatório de la Economía Latinoamericana, 21(10), 16535–16560. https://doi.org/10.55905/oelv21n10-110

ISBN: 978-85-54997-33-5



REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Jéssica Daiane da Silva Almancio – UEM – jessica.almancio.uem.turma5@gmail.com
Rogerio Massarotto de Oliveira – UEM – rmoliveira@uem.br
Kátia Regina Batista – UEM – katia.batista.uem.turma5@gmail.com

Resumo

Esse relato de experiência objetiva suscitar análises acerca dos temas que cerceiam a educação inclusiva, tais como pós-modernidade, construtivismo, neoliberalismo e justiça social, permeadas pela existência histórica da luta de classes que, também, se expressa na educação. A compreensão de inclusão precisa ser mais bem debatida, uma vez que se materializa na contradição da sociedade capitalista. Assim, a metodologia compôs-se de organizar estudos e pesquisas sobre esses temas, articulado a empiria do cotidiano escolar, junto dos debates e estudos que estão em movimento no grupo de estudos que fazemos parte. Como resultados, entendemos que há muitas compreensões sobre educação inclusiva que se sustentam sob os pilares da pós-modernidade, cuja característica neoliberal determinam as práticas educativas e desse modo, congelam o desenvolvimento humano e consolidam a inclusão no âmbito da aparência.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Neoliberalismo; Pós-modernidade.

Introdução

Esse trabalho, sob a modalidade de um relato de experiência pedagógica sobre o tema da educação inclusiva em tempos neoliberais, compõe uma das tarefas desenvolvidas nas atividades de estudos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá/PR. Buscamos a melhoria da qualidade da educação, da qual nos propomos a discutir o projeto de educação inclusiva em contexto neoliberal e pós-moderno sob a finalidade de ampliarmos as nossas lutas pela justiça social e histórica para todos os seres humanos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nossas inquietações, registradas brevemente, aqui, iniciam pelo domínio e/ou não domínio dos conceitos acerca da ‘educação inclusiva’, ‘inclusão social’, ‘justiça social’, ‘neoliberalismo’, ‘multiculturalismo’ e ‘pós-modernidade’, dentre outros.

Entendemos que são temas densos e que exigem aprofundamento teórico e articulação com a realidade histórica e social da educação no capitalismo e, portanto, já anunciamos nossos limites em não conseguir expor e apresentar sínteses maduras aqui.

Sendo assim, como um relato de experiência que se acumula com os estudos, leituras, debates e disciplinas cursadas no PROFEI, gostaríamos de analisar essas categorias teóricas no âmbito da educação inclusiva desenvolvidas nas contradições do capitalismo.

Consideramos que a ideia de “inclusão” passou a ser usada, a partir do século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo e das ideias liberais e neoliberais (padrões sociais a serem seguidos). Assim, o conceito de educação inclusiva começa a ganhar forma a partir das décadas de 1980 e 1990, como resultado de uma mudança de paradigma em relação aos direitos humanos, equidade e justiça social, deslocando o foco para o modelo social de deficiência, como um projeto moderno que visa adaptar o diferente à norma já existente, ou seja, forçar o encaixe do que é visto como “fora” ao que é considerado “dentro”.

Conforme discutido por Piccolo (2023), esse projeto moderno sustentou-se em bases político-filosóficas que buscavam romper com a ordem medieval e instaurar um novo sistema social orientado pelo trabalho, pela racionalidade e pela promessa de igualdade de direitos. Nesse contexto, a inclusão emerge como parte de um ideário que tem como fundamento a organização social segundo parâmetros previamente definidos, nos quais a ordem se sobrepõe ao progresso, revelando o esforço em acomodar sujeitos considerados “diferentes” dentro de estruturas já estabelecidas. Tal perspectiva evidencia que a inclusão, longe de ser um movimento puramente emancipatório, nasce vinculada a um modelo que tende a enquadrar o outro à normalidade dominante, preservando a lógica da homogeneidade e do controle social.

Já em 1996, o Relatório Delors, num momento pós-Guerra Fria e de avanço do modelo neoliberal, traz em resposta à globalização que exigia uma nova forma de

ISBN: 978-85-54997-33-5

"pensar" a educação, quatro pilares de aprender associados a ideologia de manutenção do sistema, já que modelos educacionais "ideais" podem gerar exclusões dentro da proposta de inclusão.

Concomitante a este processo, nos últimos anos percebemos vários movimentos sociais destacando-se na luta por reivindicações em defesa de suas ideias. Nessa perspectiva emergiram questões relacionadas ao currículo escolar como: diversidade cultural, valorização da subjetividade e deslocamento da discussão sobre classes sociais, dentro da educação escolar nos parece que tal adesão formal, muitas vezes, oculta práticas excludentes e capacitistas.

Tal contradição se intensifica no contexto do avanço das políticas neoliberais, que tendem a incorporar superficialmente discursos de inclusão e diversidade, esvaziando seu potencial crítico e mantendo intocadas as estruturas que sustentam as desigualdades sociais.

Acreditamos que a simples adoção de uma retórica inclusiva, sem a transformação das condições materiais que produzem a exclusão, revela-se insuficiente. É preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista de acreditar que o combate às ilusões pode, por si só, transformar a realidade que as produz.

Como advertiu Karl Marx apud Duarte (2001), "conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões". Nesse sentido, a crítica ao discurso vazio de inclusão precisa estar articulada à luta por mudanças estruturais no modelo educacional e social que o sustenta.

Metodologia

Na direção de apresentar os problemas que esse estudo se propõe, adotamos como método para a elaboração desse relato de experiência, inicialmente, registrar as anotações, debates, trocas e estudos que foram realizados de março até setembro, no grupo de estudos do PROFEI na UEM a partir das primeiras aproximações aos estudos dos clássicos da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica que se

ISBN: 978-85-54997-33-5

sustentam teórico-metodologicamente pela Concepção materialista e dialética da história, elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels.

As categorias teóricas em análise aqui, foram estudadas a partir desses clássicos e de artigos científicos publicados em bancos de dados, tais como a Scielo, BDTD e em livros selecionados. Essas inquietações, portanto, advém da prática social em salas de aula que reproduzem determinados valores socio-históricos e que organizamos aqui, sob a forma de primeiras aproximações ao problema epistemológico, político, histórico e social que trazemos aqui.

Resultados e Discussão

Segundo Duarte (2001), a pedagogia das competências compõe o grupo das ‘pedagogias do aprender a aprender’, juntamente com o Construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do professor reflexivo etc. Ainda de acordo com Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” traz quatro posicionamentos valorativos, sendo o primeiro: as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho possuir um valor educativo maior do que o aprendizado com alguém, negando assim o ato de ensinar e a transmissão de conhecimentos pelo professor.

O segundo posicionamento valorativo diz respeito ao método de aquisição do conhecimento ser considerado mais importante que o próprio conhecimento já existente, incentivando o indivíduo a buscar por si mesmo adquirir competências, desvalorizando assim o conhecimento historicamente acumulado. O terceiro refere-se a orientar toda atividade pedagógica a partir das necessidades, interesses e espontaneísmos cotidianos, com pedagogias não-diretivas. E o quarto diz que o maior objetivo da educação é formar indivíduos capazes de adaptarem-se as exigências da sociedade, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Caracterizando assim a impossibilidade de uma educação crítica de superação das contradições e transformação. Ao analisar estes posicionamentos pensamos: qual o papel da Escola? Qual o papel do Professor?

Estes pilares do relatório dialogam diretamente com os fundamentos do multiculturalismo, os quais, conforme assinala Malanchen (2015), apresentam natureza

ISBN: 978-85-54997-33-5

problemática por duas razões centrais. Primeiramente, há uma contradição entre o discurso que se autoproclama crítico e a postura de conformismo social que o sustenta, uma vez que limita as lutas sociais ao rejeitar qualquer perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Além disso, ao defender a valorização das culturas dos grupos sociais, esse ideário tende a deslegitimar a escola e o trabalho educativo, o que, em última instância, pode levar à marginalização ou mesmo ao apagamento da função social dos professores, categoria historicamente fundamental para a formação humana no contexto moderno.

Tais debates tem o relativismo como central e deslocam a luta de classes para segundo plano, onde o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, enquanto a axiologia da sociedade capitalista insiste em abafar as questões históricas que fomentam as diferenças sociais, como a luta de classes entre burguesia e classe trabalhadora. Destacamos que esta última não é uma mera abstração e que as questões históricas e materiais que produzem essas lutas são amplamente ocultadas dos conteúdos escolares.

Em resposta ao terceiro posicionamento valorativo ainda e sobre o papel do professor neste contexto, Saviani (2005), afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa é a função social da escola, sob a qual, a Pedagogia Histórico-crítica defende o saber acumulado historicamente e a sua sistematização.

Nessa perspectiva, Saviani (2005) destaca que a escola possui uma função específica e insubstituível: a socialização do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade. Não se trata de qualquer forma de saber, mas daquele que foi elaborado, organizado e desenvolvido de maneira metódica — o que distingue o conhecimento científico da aprendizagem espontânea e fragmentada presente no cotidiano. Assim, a instituição escolar tem como tarefa central garantir o acesso à cultura historicamente acumulada, vinculando-se à ciência e às formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, reafirmando seu compromisso com a formação plena dos sujeitos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Desse modo, fazer ciência e socializá-la na escola possibilita o desenvolvimento psíquico em potencial, produzindo humanidades para além do plural, do múltiplo ou do diverso, na contramão do que Canen (2010) argumenta ao referir-se a ciência como uma forma de discurso, que legitima desigualdades e acirra a rejeição, aos considerados diferentes, devido ao grupo ao qual pertencem seja por raça, gênero, religião, cultura, entre outros.

Assim, emerge a nossa preocupação enquanto professores/pesquisadores no sentido de ir ao encontro do que é real/concreto na conversão do saber objetivo em saber escolar, mesmo em um sistema que preza pelo aprisionamento do Ser em suas bases elementares, parecendo fragmentá-lo e enfraquece-lo. Essa questão não só parece legitimar as desigualdades como as reproduzem, aproveitando-se delas para sua manutenção, secundarizando a ciência da história.

Trata-se de realizar um trabalho minucioso de organização dos conhecimentos, respeitando os níveis de desenvolvimento psíquico dos sujeitos envolvidos na atividade educativa, em resistência aos equívocos que validam o não ensino desde a educação infantil, valorizando a “liberdade” da criança indo para além da lógica cartesiana. Afinal, o que é, de fato, inclusão? E sob qual perspectiva estamos analisando este processo? Pela perspectiva da manutenção do capitalismo ou pela sua superação?

Nesse aspecto, é fundamental ressignificar nosso papel enquanto professores, fundamentando a prática pedagógica em uma perspectiva crítica que rompa com a lógica de reprodução das desigualdades. O objetivo é garantir que o saber sistematizado não sirva exclusivamente aos interesses da classe dominante, mas também chegue de forma plena aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Como afirma Martins (2013), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não prescinde de uma educação escolar que proporcione o ensino sistemático do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (p. 139), evidenciando a centralidade do acesso ao conhecimento como instrumento de humanização e emancipação.

Desse modo pensamos que podemos romper com a educação inclusiva pautada pelo espontaneísmo, pela superficialidade ou, simplesmente, pelo agrupamento aleatório de conteúdos, sem respeitar uma lógica sistematizada sob os fundamentos

ISBN: 978-85-54997-33-5

da classe trabalhadora. Queremos superar a educação que organiza como conteúdo primário e central, as datas comemorativas, os projetos e eventos vazios de significado histórico e social para as crianças, ou ainda atividades de cunho decorativo e alegre para a escola, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento psíquico das crianças, que não dizem nada a respeito do cotidiano delas próprias e ainda consomem os escassos recursos que os professores tem para realizar o trabalho educativo.

Quando voltamos a análise para a educação infantil — espaços cuja gênese está atrelada à própria lógica do capital — torna-se urgente resistir ao processo intencional de desescolarização das crianças de zero a cinco anos. Tal processo se expressa em práticas pedagógicas cada vez mais voltadas à estética e à performance, por meio de atividades padronizadas, visualmente atrativas e "instagramáveis", que visam mais agradar aos pais e responsáveis do que promover o desenvolvimento real das crianças.

Muitas dessas ações, embora belas aos olhos, não se organizam em torno de um processo pedagógico consistente, sendo, muitas vezes, fragmentos soltos que não favorecem a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, Bernardo e Pina (2013, p. 301) afirmam que “a prática pedagógica na educação infantil nega o direito da criança de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”, o que evidencia a urgência de uma reorientação pedagógica comprometida com a formação plena da criança como sujeito histórico e cultural.

Ao retomarmos a reflexão do que de fato é inclusão e sob qual perspectiva estamos analisando este processo, percebemos um longo caminho a ser percorrido na superação das sínteses ocidentais cartesianamente forjadas.

Um olhar escrutinador e normativo, frequentemente impõe uma leitura violenta sobre os sujeitos da inclusão, silenciando suas vozes e inviabilizando a narrativa de suas histórias. Essa crítica é evidenciada por Piccolo (2023), ao apontar como o modernismo, ao descrever a inclusão, desumaniza os sujeitos ao reduzir suas experiências a recortes trágicos e normativos. Refazer essas paisagens simbólicas e epistemológicas não é tarefa simples, mas é absolutamente necessária se quisermos romper com um modelo de inclusão que apenas reafirma a exclusão sob novas roupagens.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Enquanto resultados dos nossos estudos e discussões, apontamos para a necessidade de estudar e pesquisar a prática pedagógica e organização do trabalho amparadas na Pedagogia Histórico-crítica, teoria pedagógica contra hegemônica com potencial balizador para o ensino dos conteúdos escolares a partir da perspectiva da classe trabalhadora. O intuito é superar o senso comum por meio da apropriação de conhecimento elaborado na escola desde a mais tenra idade pensada para a criança concreta com a qual nos deparamos todos os dias, contribuindo para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Considerações finais

Sabemos que não pudemos aprofundar conceitos que estão presentes no cotidiano escolar que trata da educação inclusiva, trazidas no início desse texto, tais como pós-modernidade, neoliberalismo, multiculturalismo e inclusão social, contudo, não somente pela necessidade de aprofundamento, mas pelo limite imposto ao nosso cotidiano de professor, compreendemos que são conceitos que precisam ser avançados para o trabalhador da educação (Oliveira, 2017).

Defendemos que sem o domínio desses conceitos, o professor fica vulnerável e conformado perante as imposições dos administradores do Estado e das prefeituras (governos e prefeitos que, em sua grande maioria, são empresários).

Assim, ensejamos que este relato provoque conversas e trocas acerca da superação da naturalização do pseudodesenvolvimento humano e que fortaleça a necessidade de fortalecermos nossos compromissos político, histórico e social, buscando formas e métodos de luta no âmbito coletivo deslocando o conceito de educação inclusiva do campo das ideias para o que é, na realidade.

Referências

Bernardo, L. A., & Pina, L. D. (2013). “Descobrindo o corpo humano”: A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil. *Revista HISTEDBR On-line, 13*(52), 301-320. https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640244 Portal de Periódicos+1

ISBN: 978-85-54997-33-5

Canen, A. (2010). *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milênio*. In A. C. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Currículo: Debates contemporâneos* (3ª ed.). Cortez.

Duarte, N (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35–40.

Malanchen, J. (2015). Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, *7*(1), 58–67.

Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

Oliveira, R. M. de. (2017). A organização do trabalho educativo com o Jogo na formação de professores de educação física. 2017. 260 fls. *Tese* (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25321

Piccolo, G. M. (2023). Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. *Educação & Sociedade, 44*, e260386. https://doi.org/10.1590/ES.260386

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (3ª ed., p. 13). Autores Associados.

.

ISBN: 978-85-54997-33-5



REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS EM UMA AULA DE FORMAÇÃO

Camile Sandrino – UEPG – camiisandrino@gmail.com
Letícia dos Santos Rodrigues – UEPG - leticiasantrodrigues@gmail.com
Adriana Rodrigues Suarez – UEPG - arsuarez@uepg.br

Resumo

Este relato de experiência contempla os desdobramentos de uma oficina desenvolvida por duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de primeiro ano do curso de Magistério do Colégio Estadual Polivalente. A proposta teve como objetivo promover uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar e o papel da arte como ferramenta de apoio nesse processo. A metodologia adotada foi a divisão em quatro momentos: exposição teórica sobre inclusão e legislação; debate mediado com a turma; apresentação sobre arte e inclusão; e práticas pedagógicas inclusivas com atividades sensoriais e lúdicas. Os resultados evidenciaram alto nível de engajamento e criticidade das alunas ao discutirem questões estruturais, pedagógicas e sociais da inclusão, relacionando teoria e vivência escolar. Concluímos que, ao aliar teoria, arte e prática pedagógica, a experiência contribuiu significativamente para a formação docente das alunas, reafirmando a importância da inclusão como transformação institucional e não apenas adaptação individual.

Palavras-chave: Arte-educação; Formação-docente; Inclusão-escolar.

Introdução

O presente relato de experiência é fruto das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A ação foi realizada no Colégio Estadual Polivalente, localizado na cidade de Ponta Grossa (PR), com uma turma de Magistério, vinculada ao projeto PIBID. Inicialmente, o tema proposto para o desenvolvimento da atividade era uma aula de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Arte que tinha como objetivo, promover a inclusão, buscando trazer para a prática o potencial inclusivo presente na arte educação.

No entanto, diante das observações realizadas nas turmas e da análise das demandas formativas específicas dos alunos, optamos por uma reformulação do foco inicial. A turma em questão era composta por estudantes do primeiro ano do curso de Magistério, o que evidenciou a necessidade de discutir a inclusão não apenas do ponto de vista artístico, mas também enquanto tema central da formação de futuros professores. Assim, decidimos propor uma aula cujo foco fosse a inclusão na escola, abordando questões da educação inclusiva, da Arte Educação e do papel do professor nesse processo.

A decisão de adaptar a proposta surgiu da constatação de que, mais do que vivenciar uma prática inclusiva através da Arte, era essencial promover a compreensão crítica sobre os conceitos de inclusão, diversidade e acessibilidade no contexto escolar, articulando teoria e prática em uma abordagem formativa. Para embasar teoricamente a proposta, foram utilizados autores que discutem a inclusão e sua relação com a educação e a Arte. Como Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) , Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho (2012), Lev Vigotsky (1998), Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (1991).

A aula desenvolvida teve como objetivo principal provocar reflexões críticas sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar, articulando os saberes da Arte e da Educação, e contribuindo para a formação ética e sensível dos futuros docentes.

Metodologia

A proposta metodológica fundamentou-se nos pressupostos da educação crítica, criadora e dialógica, propostos por Paulo Freire. Tais pressupostos, que defendem a construção do conhecimento a partir da vivência particular e contexto social dos estudantes, foram aplicados na instância em que buscou-se a superação de uma lógica bancária e transmissiva de ensino, em favor do estímulo do protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, desde a seleção do

ISBN: 978-85-54997-33-5

conteúdo baseado no contexto e necessidade dos alunos, até a construção ativa do conhecimento (Freire, 1996, p.21-25).

Dessa forma, a metodologia foi estruturada a partir de quatro momentos distintos, organizados em duas aulas de 50 minutos, ministradas no mesmo dia. A aula, aplicada em uma turma majoritariamente feminina do primeiro ano do magistério, se iniciou com uma pergunta disparadora: *"O que vocês entendem por inclusão?"*. A partir disso, desenvolveu-se uma apresentação expositiva dialogada, abordando temas base como o conceito de inclusão, a diferença entre educação inclusiva e educação especial, a importância da inclusão no contexto escolar, os tipos de instituições de ensino existentes, e os principais dispositivos legais relacionados à temática (como a LDB, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão). A abordagem teórica foi constantemente contextualizada para o cotidiano escolar, com foco nas instituições de ensino regulares previstas como foco de implementação da inclusão pela legislação brasileira.

No segundo momento, organizamos a sala em um grande círculo para a realização de um debate guiado a partir da aula expositiva. O debate durou cerca de 30 minutos e foi feito através da mediação das estagiárias, trazendo questões sobre a prática inclusiva no contexto escolar. As questões trazidas, foram utilizadas para mediar o debate em direção a uma reflexão mais complexa e aprofundada do tema. É importante pontuar, que desde o início do debate, as alunas foram convidadas a expressar suas opiniões com liberdade, sem a sugestão ou o direcionamento de pender para determinada posição ideológica, discutindo as práticas inclusivas com base em suas vivências e percepções da realidade escolar.

A terceira etapa da aula deu continuidade à discussão anterior, agora com foco na relação entre a arte e a inclusão. Por meio de uma exposição dialogada e da leitura de imagens, discutimos a empregabilidade da arte como ferramenta para trazer a inclusão para o contexto escolar, tanto na disciplina de Artes quanto em outras áreas do currículo. Para estabelecer ainda melhor a relação entre a arte e a inclusão, apresentamos exemplos de artistas que possuem alguma limitação física, mas que a superam para e através da produção artística, como o pintor ponta-grossense

ISBN: 978-85-54997-33-5

Marcelo Schimaneski[11], fazendo uma relação direta com o contexto e realidade dos alunos.

Além disso, foram apresentados os *Parangolés* de Hélio Oiticica como exemplo de como a arte pode ser inclusiva, argumentando que para além da pintura que pode ser vista, e da música que pode ser ouvida, existem diversos outros meios de expressão artística que podem ser experienciados como forma de inclusão. No caso dos parangolés, a arte se torna inclusiva a partir do momento que ela só se concretiza através da expressão corporal particular do público, o colocando como objeto central da obra. Assim, através da análise dessas obras e artistas, pudemos evidenciar que a Arte, por ser uma linguagem sensível, corporal e multissensorial, possui um alto potencial de inclusão, pois permite múltiplas formas de expressão e acesso ao conhecimento (Barbosa, 1991, p.28-29).

Por fim, no quarto momento, foram propostas duas atividades práticas de curta duração, com o intuito de estimular a reflexão sobre como adaptar atividades para contextos inclusivos na educação básica. Para esse fim, a primeira atividade propôs um desenho tátil em duplas: uma aluna vendada deveria desenhar um objeto a partir do tato, sendo guiada, além do tato, pelas instruções orais da colega, que não podia revelar diretamente o que era o objeto. A segunda prática, por sua vez, propôs um telefone sem fio gestual, em que uma frase, inicialmente passada pela professora de forma verbal para a primeira aluna, era passada de forma não verbal entre as alunas enfileiradas, utilizando apenas gestos e expressões corporais. Ambas as atividades foram pensadas para simular a experiência de adaptação sensorial e a importância da criatividade, colaboração e empatia no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

[11] Artista visual ponta-grossense que, após perder parte dos movimentos de um braço em decorrência de um acidente, desenvolveu uma técnica própria de pintura adaptada, utilizando suportes e gestos corporais alternativos. Pode ser encontrado através da página oficial: MARCELO SCHIMANESKI - Galeria Jacques Ardies

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A experiência desenvolvida com a turma gerou resultados bastante expressivos, tanto no que diz respeito à participação ativa das alunas quanto ao desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da inclusão escolar. As quatro etapas da oficina permitiram observar diferentes níveis de engajamento e reflexão, sendo que os momentos mais interativos — o debate (segunda etapa) e as atividades práticas (quarta etapa) — foram os que apresentaram maior envolvimento e produção crítica por parte da turma.

Durante os momentos expositivos (primeira e terceira etapas), a turma mostrou atenção e interesse pelo conteúdo, participando sempre que solicitada. No entanto, foi a partir da mediação dialógica e da abertura para a escuta, principalmente no debate guiado, que emergiram contribuições mais significativas. O nível de criticidade apresentado pelas alunas superou as expectativas. Apesar de já possuírem familiaridade com a temática, o aprofundamento ocorreu por meio da construção coletiva do conhecimento, em que cada fala dialogava com a anterior, criando uma argumentação linear e coesa.

Os temas levantados no debate revelaram uma compreensão madura e realista da inclusão, indo além do discurso institucional ou da simples reprodução de conteúdos. A turma apontou que, embora avanços estruturais tenham ocorrido — como acessibilidade física e presença de professores auxiliares — ainda há grandes falhas na adaptação de conteúdos curriculares, o que corrobora os apontamentos de Mantoan (2003, p.30), que argumenta que a inclusão não deve ser entendida como simples adaptação de alunos com deficiência, mas como uma reorganização da escola para acolher as diferenças, rompendo com práticas seletivas e excludentes.

Outro ponto recorrente foi a necessidade de formação continuada e especializada para os professores, além da valorização do trabalho do professor auxiliar. As alunas argumentaram que, diante de turmas numerosas e com carga horária reduzida, não é viável para o docente da educação básica, sozinho, atender às demandas específicas de todos os estudantes. Essa percepção é amplamente debatida nos estudos sobre educação inclusiva de Miranda e Filho (2012, p.33-34),

ISBN: 978-85-54997-33-5

que defendem que a inclusão só será efetiva se houver investimento estrutural, humano e pedagógico, e não apenas exigências sobre o trabalho docente. Conforme apontado no livro “O professor e a formação inclusiva”, a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo, e é necessário pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente. (Miranda, Filho, 2012, p. 151).

Além disso, foi destacada a importância de formar também os próprios alunos para lidar com colegas com deficiência ou neurodivergência, reforçando a necessidade de uma cultura escolar que vá além da “tolerância” e promova o acolhimento ativo. Do ponto de vista sociocultural, Vygotsky (1998, p.86) ressalta que a criação artística emerge das interações sociais e culturais, permitindo que os sujeitos, mesmo diante de limitações, desenvolvam formas de comunicação e significação. Logo, preparar os estudantes para conviver, colaborar e respeitar as diferenças é parte fundamental do processo inclusivo.

As alunas também evidenciaram um olhar crítico sobre o que chamaram de “inclusão forçada” em escolas regulares, sem condições reais para receber determinados alunos. Algumas relataram casos em que a presença de alunos com deficiências severas, como autismo de alto grau, era mais prejudicial do que benéfica, por não haver estrutura suficiente para sua permanência com qualidade. Nesse sentido, torna-se necessário sabermos diferenciar os conceitos de integração e inclusão, a integração remete à adaptação do aluno ao modelo escolar já existente, responsabilizando-o por se ajustar às normas e práticas estabelecidas, já a inclusão pensa na transformação da própria escola, que passa a ser repensada para todos (Mantoan, 2003, p.14-16).

Um dos momentos mais potentes da fala das alunas foi quando afirmaram que, muitas vezes, a inclusão no ensino regular se sustenta por interesses econômicos, sendo uma “solução barata” para o Estado. Elas argumentaram que manter os alunos com deficiência em salas comuns, com poucos professores e sem adaptações reais, é mais barato do que garantir o direito a instituições especializadas, com turmas reduzidas e profissionais especializados. Essa análise crítica é essencial, pois

ISBN: 978-85-54997-33-5

desmonta o discurso de uma inclusão idealizada e aponta para as contradições reais nas políticas públicas atuais.

No quarto momento, com as atividades práticas (desenho tátil e telefone sem fio gestual), o entusiasmo da turma foi evidente. As alunas envolveram-se completamente, o que demonstrou o poder da gamificação e das abordagens sensoriais como ferramentas de ensino. Essa vivência está em consonância com as propostas de Barbosa (1991, p. 32-33), que defende a arte como um meio de expressão que extrapola a linguagem verbal,promovendo o aumento da percepção e da imaginação, oferecendo meios para que cada sujeito manifeste sua singularidade.

Em síntese, os resultados da oficina revelam que a formação docente inicial pode, e deve, incluir espaços críticos e vivenciais como esse, em que se reflita sobre a prática escolar real, com suas potências e contradições. Ao mesmo tempo em que observamos uma turma altamente engajada e reflexiva, também emergiram dilemas concretos do cotidiano escolar, como a precarização das políticas públicas, a sobrecarga docente e a necessidade de maior investimento estrutural. Essas discussões contribuem não apenas para o campo da arte-educação, mas para o debate mais amplo da inclusão e da justiça social na escola.

Considerações finais

A experiência nos proporcionou uma reflexão crítica sobre a inclusão na escola, favorecendo a participação ativa e engajada das alunas. O debate e as práticas revelaram maior envolvimento e aprofundamento das discussões, possibilitando a compreensão da arte como meio inclusivo e aproximando teoria e prática na formação docente. Os resultados mostraram avanços na percepção das alunas sobre diversidade e acessibilidade, destacando a potência da arte como linguagem para a inclusão e contribuindo para a formação ética e sensível das futuras professoras. Entretanto, ainda persistem desafios ligados à estrutura das escolas, às políticas públicas, à sobrecarga docente e à falta de recursos. Apesar dessas limitações, a ação demonstrou contribuições significativas para a formação inicial e

ISBN: 978-85-54997-33-5

reafirmou a relevância de espaços críticos e vivenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelo financiamento e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pelo apoio à realização desta pesquisa.

Referências

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil. (2015). *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.

Brasil (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 7 a edição Atualizada até agosto de 2023. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf>.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Miranda, T. G.; Filho, T. A. G. (2012). O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. EDUFBA

PARANGOLÉS, 1964-1979 – MAM Rio. Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>.

PNE - Plano Nacional de Educação - Elaboração ou Adequação dos Planos Subnacionais de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/3-elaboracao-e-adequacao>. Acesso em: 28 out. 2025.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação *social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



RELATO DE EXPERIÊNCIA:
FOLCLORE, MOVIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Machado de Campos – UDESC – juliana.campos.udesc.t5@gmail.com
Rose Clér Estivalete Beche - UDESC – rose.cler@udesc.br
Solange Cristina da Silva – UDESC – solange.silva@udesc.br

Resumo

Este relato de experiência descreve a realização de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, integrando folclore, movimento e atividades lúdicas pelo intuito de promover o desenvolvimento integral e a inclusão de todas as crianças. Personagens do folclore brasileiro, como Saci, Boitatá, Curupira e o Boi de Mamão, foram utilizados como recursos pedagógicos para estimular a coordenação motora, a socialização e a participação ativa de todas as crianças. A ação pedagógica teve caráter qualitativo e descritivo, com atividades planejadas para favorecer a interação, a expressão corporal e a participação inclusiva, aplicando estratégias adaptadas, como recursos visuais, instruções segmentadas e apoio individualizado, garantindo que todas as crianças pudessem se engajar de forma efetiva e significativa. Os resultados indicaram alto engajamento e avanços em diferentes dimensões, incluindo desenvolvimento motor, criatividade e aproximação com a cultura popular. O estudo evidencia que o brincar e as manifestações culturais constituem eixos centrais do currículo, capazes de transformar as práticas pedagógicas, promover uma educação mais inclusiva e significativa e potencializar o desenvolvimento integral de cada criança.

Palavras-chave: Autismo; Brincar; Cultura Popular; Educação Física; Educação Infantil; Práticas pedagógicas inclusivas.

Introdução

Através do brincar a criança pode explorar o mundo, construir significados, e desenvolver sua autonomia e além de estabelecer vínculos com o outro. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) como um espaço privilegiado de interações, experiências e descobertas, no qual o brincar e o movimento assumem papel central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Segundo Siaulys (2005), brincar permite à criança experimentar o mundo, assumir diferentes papéis sociais e desenvolver sua criatividade, tornando-se um instrumento essencial para a construção da identidade e para o seu desenvolvimento global. Nesse sentido, o lúdico pode favorecer a aprendizagem, a socialização, a expressão de sentimentos e o fortalecimento da autonomia.

Além disso, o brincar potencializa a inclusão escolar, criando oportunidades para que todas as crianças, com ou sem deficiência, participem ativamente das atividades pedagógicas. Nesse contexto, compreender o autismo a partir do modelo social da deficiência torna-se fundamental, pois permite enxergá-lo além do aspecto biológico, considerando-o como uma das características da pessoa, sem que seja determinante.

Esse modelo desloca o foco do déficit para a relação entre a pessoa e o contexto social, propondo a eliminação de barreiras, de práticas opressoras e de atitudes capacitistas, e enfatizando o cuidado e a interdependência como elementos naturais da vida humana. Como afirmam Nicolau et al. (2025), “em vez de enxergar a diferença como um problema a ser corrigido, a neurodiversidade celebra a singularidade de cada mente e defende que o autismo, assim como outras variações neurológicas, faz parte da riqueza da diversidade humana”. (Nicolau et al., 2025, p.9)

Valorizar o brincar e as manifestações culturais na Educação Infantil favorece vínculos afetivos, o desenvolvimento integral e a inclusão. Com base nesses princípios, a abordagem buscou integrar folclore, movimento e ludicidade em uma proposta pedagógica que utilizou personagens do folclore brasileiro foi utilizado Saci, Boitatá, Curupira e o Boi de Mamão como instrumento para estimular o desenvolvimento motor, a socialização e a participação de todas as crianças.

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho consiste em apresentar uma proposta pedagógica que integra as manifestações culturais do folclore brasileiro, especialmente o Boi de Mamão, como instrumento para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com e sem autismo na Educação Infantil.

A seguir, são descritos os procedimentos adotados na implementação da proposta pedagógica, detalhando o contexto, os participantes, as atividades desenvolvidas e os instrumentos utilizados para registro e análise dos resultados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

O presente relato de experiência é resultado de um trabalho desenvolvido em agosto de 2025 com as turmas de G4 e G5 (crianças com idade entre 4 e 5 anos e 11 meses) do Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia, localizado em Biguaçu/SC. As atividades ocorreram na sala de aula e no espaço de Educação Física, totalizando três encontros semanais de 45 minutos cada.

Os impactos das atividades foram analisados a partir de observações, diário de campo e registros fotográficos, com foco no engajamento, comunicação, expressão corporal e interação social das crianças. A abordagem qualitativa descritiva possibilitou identificar avanços individuais e coletivos, além de refletir sobre a eficácia da integração entre folclore, movimento e inclusão na Educação Infantil.

A metodologia adotada teve como princípio norteador o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando à inclusão de todas as crianças. Conforme argumentam Bock, Gesser e Nuernberg (2020), o DUA considera as diferentes necessidades dos participantes, buscando eliminar barreiras e promover participação efetiva.

Com base em um mapeamento das necessidades e potencialidades individuais, foram registradas informações detalhadas sobre suporte, atenção, mobilidade e adesão às instruções das crianças autistas. Essa abordagem se alinha à visão de Camargo (2017), para quem a prática pedagógica eficaz vai além do diagnóstico, utilizando a avaliação funcional como base para planejar atividades que garantam participação ativa e desenvolvimento da comunicação e da interação social.

Além disso, está em consonância com Silva, Gesser e Nuernberg (2019), para os quais compreender o autismo pelo modelo social da deficiência é fundamental, pois permite enxergá-lo além do aspecto biológico, considerando-o como uma das características da pessoa, sem que seja determinante.

A seguir, apresentamos a caracterização das crianças autistas que participaram da pesquisa. Na turma G4, composta por 16 crianças, sendo duas autistas, o primeiro participante, denominado Superman, é classificado com baixa necessidade de suporte, apresentando comunicação verbal funcional e boa compreensão de instruções, embora

ISBN: 978-85-54997-33-5

em alguns momentos demonstre dispersão e dificuldade para manter o foco. O segundo, Batman, também com baixa necessidade de suporte, possui comunicação verbal funcional, mas com articulação menos clara, e demonstra maior oscilação na atenção e resistência inicial em atividades que exigem organização motora mais complexa.

A turma G5 é composta de 15 crianças, sendo duas autistas, a aluna Mulher Maravilha, com baixa necessidade de suporte, tem comunicação verbal funcional e boa interação social. Por fim, o aluno Homem-Aranha, com necessidade moderada de suporte, apresenta comunicação verbal restrita, mobilidade constante e resistência a instruções que envolvem limites.

As atividades foram desenvolvidas ao longo de quatro semanas, contemplando dois eixos principais: práticas culturais, com foco no folclore brasileiro, e práticas corporais, por meio de circuitos, danças e dramatizações. Na primeira semana, trabalhou-se a figura do Saci, utilizando vídeos, contação de história e a “Experiência do Redemoinho”, em que a professora, com materiais simples, simulava o fenômeno. As crianças também realizaram atividades motoras como corrida em um pé só e diferentes danças. Na segunda semana, as atenções se voltaram para os protetores da floresta, Curupira e Boitatá, por meio de percursos de “pegadas invertidas” e circuitos com cordas, que desafiavam a percepção espacial e a coordenação motora. Já a terceira semana foi dedicada à manifestação cultural do Boi de Mamão, com exibição de vídeos, dramatização adaptada ao contexto da inclusão, além de atividades motoras como simulação da dança, estafetas cooperativas e movimentos circulares. Por fim, a quarta semana integrou todos os conteúdos em um circuito com estações que retomavam os movimentos das semanas anteriores, finalizando com pequenos desafios de interação social que reforçaram a cooperação e o aprendizado coletivo.

A metodologia, fundamentada na avaliação funcional e nos princípios do DUA, mostrou-se essencial para promover inclusão na Educação Infantil, possibilitando adaptações que favoreceram a participação, a comunicação, a expressão corporal e a interação social das crianças. Os resultados e discussões a seguir evidenciam como a abordagem lúdica e cultural, aliada ao DUA, potencializou essa abordagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A análise dos registros indicou que todas as crianças participaram ativamente das atividades lúdicas e motoras inspiradas no folclore, evidenciando alto engajamento e desenvolvimento integral. A proposta pedagógica mostrou impacto positivo em diferentes dimensões: motor, cognitivo, social e cultural.

No aspecto motor, as crianças apresentaram avanços significativos em equilíbrio, coordenação e agilidade, especialmente nas atividades da corrida do Saci e do percurso do Curupira. Siaulys (2005) destaca que o brincar possibilita o desenvolvimento da percepção espacial, do controle corporal e da coordenação motora. De forma complementar, Kishimoto (2011) argumenta que jogos e brincadeiras estruturadas estimulam habilidades físicas essenciais para a autonomia e a participação em atividades coletivas. O circuito do Boitatá e os demais desafios motores reforçaram esses aspectos, incentivando precisão nos movimentos e engajamento em contextos grupais.

Individualmente, o participante Superman (G4) evidenciou maior concentração e iniciativa, explorando movimentos de equilíbrio, saltos e corrida. Batman (G4), quando apoiado por recursos visuais, manteve engajamento e expressou satisfação, completando os desafios motores com sucesso, conforme destaca Lima (2023), o lúdico potencializa atenção, motivação e participação em atividades coletivas.

As atividades também favoreceram a criatividade e a expressão corporal. Durante as dramatizações do Boi de Mamão, as crianças inventaram gestos, coreografias e pequenas narrativas, fortalecendo a percepção de si mesmas e a autonomia. Brandão (1984) afirma que manifestações culturais, como o folclore, permitem às crianças experimentar papéis sociais e desenvolver a imaginação. Vygotsky (1998) complementa que a expressão corporal e o brincar são fundamentais para a construção da identidade e da cognição na infância.

Na turma G5, Mulher Maravilha demonstrou autonomia crescente, adaptando-se às regras e superando desafios motores, enquanto Homem-Aranha, mesmo com atenção limitada, participou plenamente das atividades coletivas com estratégias pedagógicas adaptadas, incluindo mediações sensoriais e recursos visuais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

As crianças manifestaram interesse pelo folclore brasileiro, engajando-se nas dramatizações e reconhecendo personagens como Saci, Curupira, Boitatá e Boi de Mamão. Brandão (1984) destaca que a vivência de manifestações culturais contribui para o desenvolvimento simbólico e afetivo das crianças, enquanto Kishimoto (2011) ressalta que a cultura popular é um recurso lúdico que enriquece a aprendizagem e fortalece vínculos sociais.

A participação das crianças autistas foi significativa, demonstrando a eficácia das estratégias de socialização e inclusão. Instruções segmentadas, recursos visuais e apoio individualizado favoreceram a interação entre pares, comunicação funcional e respeito às diferenças. Essas práticas corroboram a perspectiva do modelo social da deficiência, conforme o que destacado por Silva, Gesser e Nuernberg (2019) que enfatiza a adaptação do ambiente e o reconhecimento das necessidades individuais.

Em síntese, a proposta pedagógica baseada no folclore, no movimento e na inclusão não apenas eliminou barreiras, mas também potencializou autonomia, socialização e desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Lima (2023), que destaca que a inclusão efetiva depende de um olhar atento às especificidades do aluno. O uso de recursos visuais e instruções segmentadas transformou as práticas pedagógicas em ferramentas de apoio, consolidando o brincar e a cultura popular como instrumentos centrais para a formação integral e inclusiva.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa reforçam a relevância de um modelo pedagógico que integra práticas culturais, lúdicas e motoras de forma articulada na Educação Infantil. A experiência evidencia que essa abordagem amplia oportunidades de aprendizagem, favorece a inclusão efetiva, fortalece vínculos afetivos e contribui para a construção da identidade e do respeito à diversidade.

Entre os pontos positivos, destacam-se o engajamento ativo das crianças em todas as atividades, o fortalecimento da socialização, o estímulo à criatividade e à expressão corporal, e o aprofundamento da aproximação com a cultura popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Observou-se também que estratégias como recursos visuais, instruções segmentadas e mediações individuais favoreceram a inclusão de crianças com autismo, permitindo participação plena em atividades coletivas.

Quanto às mudanças observadas, foi possível perceber avanços significativos no desenvolvimento motor, na autonomia, na atenção, na comunicação funcional e na interação social das crianças. O brincar estruturado, aliado a manifestações culturais, tornou-se ferramenta de aprendizagem e inclusão, transformando o espaço escolar em ambiente mais acolhedor, diversificado e democrático.

Entre os ganhos para a prática pedagógica, destacam-se o aprimoramento da observação e planejamento de atividades individualizadas, a valorização da cultura popular como recurso educativo e a promoção de práticas inclusivas que respeitam as especificidades de cada aluno.

Em síntese, este relato demonstra que o brincar e a cultura popular constituem eixos estruturantes do currículo, sendo instrumentos centrais para promover autonomia, socialização e desenvolvimento integral das crianças. Ao planejar atividades pedagógicas lúdicas e culturalmente significativas, é possível não apenas eliminar barreiras, mas também potencializar protagonismo infantil, consolidando práticas inclusivas e oferecendo subsídios concretos para a formação de educadores, fortalecendo o conhecimento pedagógico na Educação Infantil.

Referências

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2020). O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado*. Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(2), 361–380. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984317815022019361 Acesso em: 29 de ago. 2025.

BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referencial.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025

Brandão, C. R. (1984). *Folclore: estudo de uma linguagem coletiva*. São Paulo: Ática.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Camargo, E. P. (2017). *Práticas inclusivas na Educação Infantil: desafios e possibilidades* [Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre], LUME Repositório Digital da UFRGS. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/180728. Acesso em: 31 ago. 2025.

Lima, A. P. C. T. (2023). *Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto] Teses Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06102023-090046/publico/AlinePatriciaCamposTolentinodeLima_corrigida.pdf Acesso em: 29 de ago. 2025.

Nicolau, G., Gesser, M., Silva, S. C. da, & Assis, P. de. (2025). O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. *Revista Educação Especial, 38*, e91372. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/91372/67407. Acesso em: 17 set. 2025.

Siaulys, I. (2005). *Brincar: fundamentos, princípios e prática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, S. C., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2019). A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897 Acesso em: 29 de ago. 2025.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação da mente* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



(RE)PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciane Fernanda dos Santos – UNESPAR – luciane.santos.unespar.t4@gmail.com
Ricardo Desidério da Silva – UNESPAR – ricardo.desiderio@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento que tem como foco analisar os materiais didáticos fornecidos pela rede municipal de ensino de Arapongas – PR para as escolas de Ensino Fundamental I. O objetivo central é verificar se tais recursos contemplam efetivamente a inclusão de alunos surdos em sala de aula, permitindo assim avaliar se a inclusão educacional está, de fato, ocorrendo na prática. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e documental, baseando-se na análise de livros, periódicos, artigos, teses e demais trabalhos científicos publicados eletronicamente. O procedimento para coleta de dados está estruturado em duas etapas principais: uma revisão bibliográfica aprofundada e uma pesquisa documental dos materiais pedagógicos fornecidos pelo município. A partir dos dados coletados, o estudo visa desenvolver estratégias eficazes para dar suporte aos professores regentes. O produto final desta iniciativa será a elaboração de um guia prático, destinado a ser utilizado pelos educadores em seus planejamentos pedagógicos. Este guia terá como foco principal fornecer orientações claras e aplicáveis para promover a inclusão efetiva do aluno surdo, assegurando seu acesso equitativo ao currículo e sua participação plena no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Material Didático; (Re)planejamento.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer e **i**nvestigar as possíveis estratégias que contribuam no (re) planejamento docente dos conteúdos e atividades para os alunos surdos.

Desta forma, o objetivo geral é investigar as possíveis estratégias que contribuam no (re) planejamento docente dos conteúdos e atividades para os alunos surdos. E diante disso, ao observar a problemática da pesquisa e os objetivos

ISBN: 978-85-54997-33-5

específicos: contextualizar sobre a importância da Educação de Surdos no contexto escolar e o bilinguismo como prática pedagógica para os alunos surdos, analisar metodologias didáticas desenvolvidas para os alunos com surdez e elaborar um guia para que os docentes identifiquem métodos alternativos para o (re) planejamento de conteúdos e atividades para os alunos surdos.

Através deste foco, autores defendem que a educação inclusiva constitui um paradigma fundamental que transcende a simples integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, representando um compromisso com a transformação dos sistemas de ensino. Seu princípio é defender que todos os discentes, sem exceção, têm o direito de aprender juntos, em um ambiente que valorize e respeite a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, seja física, intelectual, social, emocional ou cultural. Dessa forma, exige mudanças profundas na estrutura curricular, nas metodologias de ensino, na formação de professores e na cultura escolar para, efetivamente, eliminar barreiras e garantir equidade de oportunidades e participação para cada estudante.

Assim sendo, a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar transcende a simples presença em sala de aula, representa um profundo enriquecimento cultural e pedagógico para toda a comunidade. Trata-se de construir pontes de comunicação onde a Língua de Sinais se torna não apenas um instrumento de acesso, mas um veículo de expressão e identidade, transformando o espaço educacional em um ambiente verdadeiramente plural. Essa convivência, baseada no respeito à diferença e na valorização de outras formas de perceber o mundo, prepara todos os envolvidos para uma sociedade mais colaborativa e empática, onde a diversidade é percebida como uma força mútua para a aprendizagem coletiva:

Durante a prática profissional, observa-se como os professores são desafiados a repensar seus métodos de ensino para incluir os alunos surdos. Assim, trazemos o seguinte questionamento: a inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares nos anos iniciais tem promovido o respeito à sua identidade cultural e linguística?

Dessa forma, a presença de alunos surdos em salas de aula demanda uma reconfiguração profunda do planejamento docente, que transcende a simples “adaptação” de materiais ou a inserção pontual de recursos. O professor é desafiado a

ISBN: 978-85-54997-33-5

conceber estratégias pedagógicas que sejam verdadeiramente bilíngues, garantindo que o conteúdo curricular seja acessado simultaneamente em português e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que implica não apenas na tradução, mas na ressignificação de atividades, explicações e dinâmicas de grupo:

> É necessário que haja uma reflexão sobre a postura do educador na sala de aula, no que diz respeito à educação de surdos. Pois, a grande maioria dos educadores das instituições educacionais, ainda utilizam como método de ensino a exposição oral e o quadro de giz, como um recurso privilegiado, no entanto estes métodos de ensino-aprendizagem para os alunos surdos são práticas insuficientes e inadequadas (Braz; Schlemper, 2016,.p. 8).

Diante dos desafios enfrentados pelos alunos com surdez dentro do ambiente escolar, aponta-se o papel fundamental dos recursos didáticos no processo de ensino/aprendizagem. Os materiais e equipamentos didáticos, também conhecidos como recursos e/ou tecnologias educacionais, “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (Freitas, 2007, p.21). Tendo, portanto, estas definições como base, pode-se dizer que o material didático é um dos principais meios de ensino e pilares na educação, tal como, a figura do professor.

A necessidade de se introduzir mudanças didáticas no ensino e aprendizagem dos alunos com surdez é consenso na literatura. Contudo, essas transformações não podem ser pensadas exclusivamente para os alunos surdos. As readaptações do material didático deve alcançar todos os estudantes. Práticas que priorizam a visualidade, enriquece o ambiente educacional, tornando mais interativo, inclusivo e significativo para toda turma. Portanto, o uso dos recursos semióticos pode ser um grande potencial nas mãos dos educadores, desde que seja utilizado de forma planejada e adequada as necessidades dos alunos:

> Considerando que as interações com o outro e as mediações entre os sujeitos e os signos possibilitam o aprendizado, a socialização e a significação, pode-se dizer que uma proposta pedagógica que utilize como recursos os instrumentos semióticos disponíveis na cultura estará favorecendo o aprendizado das pessoas com deficiência, fazendo com que o conhecimento e a significação do mundo aconteçam de maneira construtiva e com sentido […] (Nery; Batista, 2004, p.3).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Assim sendo, existem alguns materiais didáticos que podem proporcionar melhorias no ensino e aprendizado dos alunos surdos. Expondo, assim, o uso das imagens; o uso de perfis de redes sociais, como o @ciencia_inclusiva; aplicativos como o Hand talk, DiSLibras e Libras - Português Silabário; e a TV INES.

Metodologia

O objetivo desta pesquisa é analisar os materiais didáticos para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do aluno surdo na Alfabetização no contexto da Educação Especial Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, uma vez que os dados serão obtidos através dos materiais utilizados na Rede Municipal de Ensino na cidade de Arapongas. O caráter exploratório faz-se presente devido à pouca “adaptação” encontrada em materiais didáticos para que ocorra o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo na alfabetização.

O estudo em desenvolvimento tem como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Uma pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído de livros, periódicos, artigos, teses e demais trabalhos científicos publicados eletronicamente.

O procedimento para coleta de dados desta pesquisa será estruturado em duas etapas: revisão bibliográfica e pesquisa documental.

A coleta de dados bibliográficos está realizada por meio do levantamento de obras nacionais, como livros, artigos científicos, periódicos, teses e dissertações relacionadas a temática de estudo, no período de 2000 a 2025, indexada nos bancos de dados do Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Eletronic Library OnLine), no Google Acadêmico, Repositório UFPR e UNESP.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Os resultados referentes à análise dos materiais didáticos do Ensino Fundamental I, fornecidos pelo município de Arapongas, ainda estão em fase de avaliação e discussão.

O objetivo central deste estudo é, a partir dos dados coletados, desenvolver estratégias eficazes para dar suporte aos professores regentes. O produto final desta iniciativa será a elaboração de um guia prático a ser utilizado pelos educadores em seus planejamentos pedagógicos.

Este guia terá como foco principal fornecer orientações claras e aplicáveis para a inclusão efetiva do aluno surdo em sala de aula, assegurando seu acesso equitativo ao currículo e sua participação plena no ambiente escolar.

Considerações finais

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula revelam a necessidade de um planejamento que transcende a transmissão de conteúdo. Quando se considera a inclusão de um aluno surdo, esse planejamento deve ser estrutural e intencional, indo muito além de adaptações pontuais. A seleção e a criação de recursos visuais, são bases para uma prática pedagógica verdadeiramente acessível.

O planejamento bem elaborado vai além de "adaptações", significa criatividade e sensibilidade, assim, beneficiam a sala de aula como um todo. A priorização da visualidade, o uso de legendas, a exploração de imagens e a organização clara das informações não apenas garantem o acesso somente do aluno surdo, mas também a compreensão de todos discentes.

A verdadeira inclusão é alcançada quando o planejamento deixa de ser um requisito burocrático e se torna um ato de acolhimento coletivo. Ao planejar para o aluno surdo, planeja-se para a diversidade humana, construindo uma sala de aula onde a comunicação é multifacetada e as diferenças são valorizadas. Assim é de fato uma inclusão afetiva que envolve ambiente onde todos se sentem considerados pertencentes e capazes de aprender juntos em uma experiência verdadeiramente compartilhada e enriquecedora.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

A Deus, pela luz e pala graça de realizar este sonho.

À minha família, pelo apoio incondicional e por serem meu porto seguro.

E à minha filha, minha maior inspiração. Obrigada por emprestar sua luz nos momentos de escuridão e por toda a paciência durante minha ausência. Dedico esta conquista a você, com todo o meu amor.

Referências

Braz, A. T. M., & Schlemper, M. D. S. (2016, julho). A educação como mediadora no processo da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. *Revista Virtual de Cultura Surda, 18*, 8. http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes

Costa, H. T. S., et al. (2020). O uso dos recursos didáticos no ensino de ciências para alunos surdos. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Realize Editora. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69184

Freitas, O. (2007). *Equipamentos e materiais didáticos*. Universidade de Brasília.

Lacerda, C. B. F. de. (s.d.). Uma escola, duas línguas: A construção de um programa de inclusão bilíngue para alunos surdos: Desafios e possibilidades. *Forum, 21*(5.2), 31–35.

Martinello, F., et al. (2021). Análise crítica da inclusão social no mercado de trabalho das pessoas com deficiência. *Revista Ibero-Americana, 7*(4), 994.

Nery, C. A., & Batista, C. G. (2004). Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: Um estudo de caso. *Paidéia, 14*(29), 287–299.

Oliveira, M. F. de. (2011). *Metodologia científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás.

ISBN: 978-85-54997-33-5



SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO ACERCA DA AQUISIÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS?

Elzenir Neves Candéa Silva – IFCE – elzenir.silva.ifce.t5@gmail.com
Robéria Vieira Barreto Gomes – IFCE – roberia.vieira@paracuru.ifce.edu.br

Resumo

Esta pesquisa em andamento aborda a aquisição de materiais pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços essenciais para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo foi analisar o processo de aquisição dos materiais da SRM, verificando de que maneira esses recursos estão em acordo com as diretrizes e normativas da Política para Educação Especial Inclusiva. A investigação parte da premissa de que a efetividade das SRM está diretamente ligada à aquisição de seus recursos e à formação do professor, mas há um desconhecimento sobre os critérios legais que norteiam sua obtenção. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, que articula pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados serão construídos a partir da análise de documentos oficiais e da legislação pertinente, bem como por meio de entrevistas semiestruturadas com o núcleo gestor de uma escola pública municipal em Fortaleza-CE. Para a análise dos dados, serão empregadas a Análise de Conteúdo de Bardin e a triangulação de dados. Como resultados parciais e esperados, busca-se mapear o arcabouço legal que rege o tema e compreender os critérios práticos adotados na gestão escolar, identificando convergências e divergências entre a norma e a realidade. Conclui-se que o estudo poderá subsidiar a criação de um guia informativo para a comunidade escolar, fortalecendo as práticas inclusivas e a gestão consciente dos recursos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Legislação Educacional; Recursos Pedagógicos.

Introdução

A educação, consagrada como direito fundamental, pressupõe o acesso universal, independentemente das características individuais de cada sujeito. Nesse

ISBN: 978-85-54997-33-5

panorama, a Educação Inclusiva aparece como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que visa reestruturar o sistema de ensino para atender a todos, valorizando as diferenças como parte da diversidade humana. Ela não deve ser confundida com a Educação Especial, embora ambas sejam interdependentes. A Educação Especial é a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas educacionais, oferecendo os serviços e recursos de apoio necessários, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para garantir a plena participação e aprendizagem do seu público-alvo. Portanto, a Educação Especial é um componente essencial para que a Educação Inclusiva se concretize.

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil foi marcado por avanços significativos, impulsionados por marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e, de forma decisiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). A PNEEPEI consolidou o paradigma da inclusão e estabeleceu as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como os espaços prioritários para a oferta do AEE, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A efetividade das Salas de Recursos Multifuncionais está ligada à qualidade dos materiais disponíveis, mas essa questão material expõe um desafio pedagógico ainda maior. Conforme aponta Imbernón (2022), a profissão docente hoje exige que superemos o velho papel da escola do século XIX, que era o de apenas repassar conteúdo. Essa visão ficou para trás, pois nosso objetivo central é formar cidadãos críticos e atuantes para uma democracia.

O professor do AEE não pode ser um mero aplicador de recursos, mas um profissional que atua em contextos complexos e diversificados. A presente pesquisa surge da necessidade de aprofundar o entendimento sobre as normativas que regem a aquisição desses recursos, um aspecto fundamental para uma prática docente autônoma e reflexiva. É a partir desses recursos que os professores do AEE podem desenvolver estratégias que atendam às especificidades de cada estudante.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No entanto, observa-se um desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre os critérios e as normativas que regem a aquisição desses materiais. Essa lacuna motivou a presente pesquisa, que surge da vivência profissional da pesquisadora em uma SRM da rede municipal de Fortaleza e da necessidade de aprofundar o entendimento sobre o tema.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral: analisar o processo de aquisição dos materiais da SRM, verificando de que maneira esses recursos estão em consonância com as diretrizes e normativas da Política para Educação Especial Inclusiva.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na combinação da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica não consiste na reprodução do que já foi mencionado ou escrito sobre determinado tema, mas possibilita ao pesquisador amplo acesso ao conhecimento previamente produzido e divulgado, em diferentes formatos e meios, construindo uma base sólida para análise e interpretação dos fatos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica assegura o embasamento teórico, enquanto a pesquisa de campo permite a coleta direta de informações na realidade estudada, conferindo maior consistência e aprofundamento à análise. A investigação está estruturada em etapas que correspondem aos objetivos específicos, utilizando procedimentos distintos e complementares para a construção dos dados.

A primeira etapa consiste no levantamento dos pressupostos históricos, políticos e teóricos que fundamentam o programa das SRM e na identificação das normativas legais que estabelecem a aquisição de materiais pedagógicos. Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com a leitura e revisão sistemática da literatura em bases de dados como CAPES e SciELO, além da análise de documentos oficiais do MEC, leis, decretos, pareceres e resoluções. Como instrumento, serão utilizados fichamentos digitais e planilhas para a categorização das normativas encontradas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A segunda etapa compreende a pesquisa de campo, que buscará investigar os critérios estabelecidos para a aquisição do material pedagógico em uma escola pública municipal da Regional VI de Fortaleza. O sujeito da pesquisa será o núcleo gestor da instituição (professor da SRM, coordenador pedagógico e diretor da escola). A técnica utilizada será a entrevista semiestruturada, com o apoio de um roteiro de perguntas para guiar a conversa sobre os processos de seleção e aquisição dos materiais para a SRM.

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 198), a entrevista é uma "conversa a dois, que tem por objetivo obter informações sobre determinado assunto". Essa técnica permite aprofundar a compreensão sobre as práticas e percepções dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição dos materiais.

Para a análise dos dados construídos em ambas as etapas, será empregada a Análise de Conteúdo, conforme as diretrizes de Laurence Bardin. De acordo com Bardin (2016, p. 37), a Análise de Conteúdo é um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens". Essa metodologia orienta a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, permitindo a codificação e categorização dos dados de forma sistemática. Adicionalmente, será utilizada a triangulação dos dados, permitindo confrontar as informações obtidas na análise documental (normativas legais) com os dados das entrevistas (prática da gestão escolar), a fim de identificar convergências e desafios no processo estudado.

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esta seção apresenta os resultados parciais e as discussões teóricas que orientarão a análise dos dados futuros. A fase inicial de levantamento bibliográfico e documental já permite mapear um arcabouço legal robusto que fundamenta o AEE e as SRM, com destaque para a PNEEPEI (2008), que define o AEE como um serviço que “disponibiliza programas e recursos pedagógicos e de acessibilidade”. A análise aprofundada dessas normativas

ISBN: 978-85-54997-33-5

será crucial para responder ao objetivo de identificar as diretrizes para a aquisição de materiais.

A discussão dos resultados será fundamentada em um diálogo com o referencial teórico selecionado. A perspectiva de Mantoan (2022) sobre a Educação Inclusiva, que defende uma escola reestruturada para favorecer a aprendizagem de todos, servirá como lente para analisar se os critérios de aquisição de materiais promovem a participação plena dos estudantes. A teoria de Vygotsky (2007), especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), será central para a discussão. A ZDP, compreendida como o espaço entre o que a criança já sabe e o que ela pode aprender com a mediação, oferece um critério pedagógico fundamental: os materiais adquiridos para a SRM devem ser capazes de potencializar essas interações e mediações, estimulando o desenvolvimento dos estudantes.

Adicionalmente, documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024) serão utilizados para analisar se os critérios de aquisição estão alinhados às competências e habilidades previstas para os alunos. A análise das entrevistas com o núcleo gestor buscará trazer à tona a realidade da prática, revelando como as verbas são gerenciadas e quais critérios (pedagógicos, financeiros, burocráticos) prevalecem no cotidiano escolar.

Espera-se que a discussão, ao triangular a legislação, a teoria e a prática, revele não apenas o que a lei diz, mas como ela é interpretada e aplicada. A partir dessa análise, será possível construir o produto final desta pesquisa: um Guia informativo para a comunidade escolar, que sistematiza os achados e oferece orientações práticas.

Considerações finais

Este estudo, embora em desenvolvimento, já aponta para a relevância de se aprofundar o conhecimento sobre os processos de gestão dos recursos destinados à Educação Especial. A análise da legislação e dos critérios para a aquisição de materiais pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais é um tema fundamental para a garantia da qualidade do Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Espera-se que a investigação contribua para uma maior clareza sobre as normativas vigentes e os procedimentos práticos, fornecendo subsídios para que gestores e professores tomem decisões mais informadas e alinhadas aos princípios da Educação Inclusiva.

Ao final, a elaboração de um Guia informativo visa socializar o conhecimento produzido, transformando os resultados da pesquisa em um instrumento de apoio prático para a comunidade escolar. Dessa forma, a pesquisa busca não apenas analisar uma realidade, mas também intervir positivamente nela, fortalecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para todos.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Fortaleza. (2024). *Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)*. Fundação Getulio Vargas.

Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5. ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2022). *A escola que queremos para todos*. CRV.

Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (6. ed.). Cortez.

UNESCO, & Ministério da Educação da Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. CORDE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7. ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



SEMANA DO AEE NA ESCOLA:

MAIS INFORMAÇÃO, MENOS PRECONCEITO!

Eliane Cardoso da Glória (a) – SEMED/ANANINDEUA –
elgloria.nse@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência apresenta a realização da Semana do “AEE na Escola”, desenvolvida com o objetivo de promover a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial e de esclarecer aos professores e profissionais da escola o papel do AEE e suas atribuições na trajetória escolar desses estudantes. O evento ocorreu de 23 a 26 de abril de 2024, envolvendo cerca de 35 participantes entre professores, equipe pedagógica e demais profissionais da educação. A programação contou com palestras, oficinas e rodas de conversa voltadas à disseminação de práticas inclusivas e ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores do Ensino regular e professores do atendimento educacional especializado. Os resultados evidenciaram maior compreensão a respeito das funções do AEE, estímulo à elaboração de recursos pedagógicos acessíveis e sensibilização da comunidade escolar para o seu na inclusão. Conclui-se que apesar de a iniciativa ter contribuído de forma significativa para o avanço da cultura inclusiva no ambiente escolar, ainda é necessário percorrer um longo caminho em direção ao pleno desenvolvimento de estudantes público alvo da educação especial, visando assim, o sucesso escolar destes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Inclusão Escolar.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial ainda representa um desafio para muitas instituições. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel fundamental no apoio ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. No entanto, muitos profissionais da educação ainda têm pouco acesso às informações a respeito das atribuições do AEE e sua articulação com a prática docente. Foi diante dessa realidade que surgiu a proposta da Semana do AEE na Escola, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental 'Padre Gabriel Bulgarelli', em Ananindeua/PA, no período de 23 a 26 de abril de 2024.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Nesse contexto, é importante destacar que o Brasil teve como documentos fundamentais a Constituição Federal (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no início da construção de sua política de educação inclusiva. Esses marcos legais buscaram garantir o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) — em escolas regulares.

Além disso, complementando essa base normativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada em 2008, reforça em seu capítulo IV que o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência devem ser asseguradas nas escolas regulares. Ademais, orienta que os sistemas de ensino promovam respostas adequadas às necessidades educacionais especiais desses estudantes (Brasil, 2008).

Neste direcionamento, os debates em torno de políticas para a educação inclusiva prosseguiram com o objetivo de garantir a qualidade da educação desses estudantes. Isto significa, que para além da matrícula, seria também necessário pensar em possibilidades de permanência e sucesso na escola para os mesmos. De acordo com Glat et al. (2007), a educação inclusiva não se dá apenas em matricular o estudante com deficiência na escola como um mero espaço de convivência e socialização.

A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, foi criada para "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, art. 1º).

O Estatuto estabelece, ainda, que a educação é um direito da pessoa com deficiência. Para isso, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, proporcionando "o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais" (Brasil, 2015, art. 27).

Sendo assim, para concretização dos princípios inclusivos, além de garantir acesso e permanência aos estudantes, é fundamental garantir condições favoráveis que colaborem com o seu pleno desenvolvimento, bem como seu sucesso escolar. Vale ressaltar, que o sucesso da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

depende da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante PAEE.

Portanto, torna-se essencial destacar a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), esclarecendo sua finalidade e o público ao qual se destina. O objetivo do evento foi informar de maneira adequada os profissionais da educação que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, apresentando os recursos previstos pela legislação brasileira para atender às necessidades dessa população.

Para Mendes e Malheiro (2017), a proposta da inclusão escolar surge com o objetivo de tornar conhecida e valorizada a diversidade como condição humana, favorecendo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a ênfase desloca-se da deficiência para a construção de alternativas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, assegurando condições que ampliem sua autonomia.

As autoras citadas acima afirmam que, o Ministério Público considera o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma forma de garantir o reconhecimento e a efetiva atenção às particularidades dos sujeitos historicamente excluídos, sendo, portanto, essencial para promover a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo escolar (Mendes; Malheiro, 2017)

Nesse mesmo direcionamento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, Brasil, 2008) estabelece que o AEE possui como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação plena dos alunos. Para tanto, suas atividades devem diferenciar-se das práticas da sala comum, sem substituí-las, articulando-se à proposta pedagógica do ensino regular.

Além disso, a avaliação no AEE deve ocorrer por meio de instrumentos que permitam monitorar, acompanhar e analisar a efetividade da oferta, assegurando sua finalidade de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes público alvo da educação especial.

Assim, evidencia-se que a inclusão escolar, materializada na oferta do AEE, constitui-se como instrumento fundamental para a promoção da equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo, participação ativa no ambiente educacional e desenvolvimento de suas potencialidades.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

O evento, SEMANA DO AEE NA ESCOLA, com a temática "MAIS INFORMAÇÃO E MENOS PRECONCEITO", abordou um tema relevante, que almejou através da socialização e das discussões, estreitar as relações profissionais daqueles que trabalham diretamente com estudantes público alvo da educação Especial. Toda organização foi realizada por meio de uma parceria entre a equipe pedagógica, a Sala de Recursos Multifuncionais, convidados da comunidade escolar e demais professores da instituição. As atividades foram distribuídas ao longo de quatro dias, e tiveram como objetivo divulgar o conhecimento sobre as atribuições do serviço de atendimento educacional especializado, ofertado na escola, bem como suas atribuições e a quem se destina.

A programação organizou-se no sentido de responder a questões centrais sobre inclusão e o papel do AEE. Logo no primeiro dia, ocorreu a palestra *"*O que é o AEE?", buscou esclarecer sua função e finalidade. Estando em alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, 2008) que atribui ao atendimento educacional especializado as seguintes funções: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, sem substituir a escolarização regular.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Mendes & Malheiro (2017) afirmam que esse tipo de serviço tem como principal característica complementar e/ou suplementar à escolarização do aluno, não devendo ser confundido com ensino paralelo ou substitutivo à sala de aula comum. Sendo assim, sua principal função é eliminar barreiras de aprendizagem e participação, por meio da oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade, diferindo, portanto, de práticas como reforço escolar, aulas de apoio ou simples repetição dos conteúdos curriculares.

No segundo dia, a palestra "Conhecendo nosso público-alvo" abordou as características dos estudantes atendidos pelo AEE. Nesse momento, trouxemos a discussão feita por Glat et al. (2007), que enfatizam que a inclusão não se resume à

ISBN: 978-85-54997-33-5

matrícula, mas exige condições para permanência e sucesso escolar dos estudantes público alvo da educação especial. Essa reflexão foi enriquecida pela apresentação da listagem dos alunos PAEE da instituição, destacando suas habilidades, interesses e necessidades específicas, o que possibilitou ao corpo docente compreender melhor os caminhos para a flexibilização curricular.

Já no terceiro dia, a palestra sobre autismo trouxe esclarecimentos importantes, especialmente sobre os níveis de suporte e as possibilidades de intervenção pedagógica. Essa discussão dialogou com o que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura: o direito ao máximo desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais, sensoriais e físicas da pessoa com deficiência, em igualdade de condições com os demais. A presença de uma professora especialista convidada reforçou a importância da formação continuada como meio de garantir a efetividade desse direito.

No quarto e último dia, a roda de conversa sobre saúde mental dos professores abordou outro aspecto essencial: o cuidado com quem promove a inclusão. A atividade, conduzida por estudantes de psicologia da Universidade da Amazônia, ressaltou& que a inclusão só se torna possível quando há também suporte ao corpo docente. Esse debate ampliou o olhar da comunidade escolar para além dos alunos, conectando-se à perspectiva de que o AEE é um serviço articulado com o ensino regular, e não uma ação isolada ou desvinculada do cotidiano escolar.

Resultados e discussões

Os resultados da Semana do AEE mostraram impactos significativos: os professores compreenderam que o atendimento não substitui o trabalho pedagógico, mas o complementa, fortalecendo a ação docente em sala de aula. Essa percepção está em consonância com o que Mendes e Malheiro (2017) aponta ao destacar que o AEE é uma forma de garantir reconhecimento às particularidades dos sujeitos historicamente excluídos, promovendo igualdade de oportunidades no acesso ao currículo escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Houve também maior engajamento no planejamento de práticas inclusivas e na criação de recursos pedagógicos adaptados, confirmando que, quando bem articulado, o AEE pode se tornar um instrumento que promove a equidade. Entre os desafios, foram apontados a necessidade de formação continuada, de recursos materiais adequados e de maior aproximação com as famílias dos estudantes.

Considerações Finais

A experiência da Semana do Atendimento Educacional Especializado revelou-se de grande relevância para a disseminação da cultura inclusiva na escola. Ao proporcionar momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, o evento contribuiu para fortalecer a compreensão sobre o papel do AEE e a importância de sua articulação com a prática pedagógica cotidiana.

Trata-se de um atendimento especializado, direcionado às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que o distingue de intervenções de natureza clínica, médica, psicológica ou terapêutica. Além disso, o AEE deve estar articulado ao ensino regular, compondo a proposta pedagógica da escola e não atuando de forma isolada ou desvinculada do currículo.

Outro aspecto fundamental é a realização de avaliação contínua, com instrumentos que possibilitem o monitoramento e acompanhamento da oferta, diferindo de ações improvisadas ou pontuais sem planejamento pedagógico. Por fim, sua finalidade maior é promover a autonomia, a aprendizagem e a participação social dos alunos, o que o diferencia de práticas assistencialistas ou de cuidados desprovidos de intencionalidade educativa. Conclui-se que ações dessa natureza devem fazer parte do calendário escolar e serem utilizadas como estratégia de formação, sensibilização e fortalecimento da inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial.

Referências

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. (2015). *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).* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019*. Senado Federal. http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf

Glat, R. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar* (pp. xx–xx). 7 Letras.

Mendes, E. G., & Malheiro, C. A. L. (2017). *Sala multifuncional: Formação, organização e avaliação*. Paco Editorial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



TDAH E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ricieli Emilia Ferreira Rocateli – UTFPR – ricieli@utfpr.edu.br
Adriana Gomes da Costa – UTFPR – adrigomescosta07@gmail.com
Camila Anabela de Brito Souza – UTFPR – camilaanabela@hotmail.com
Juliana Maria de Jesus Ribeiro – UTFPR – julianabreta@gmail.com
Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha – UTFPR – zenaiderocha@utfpr.edu.br
José Bento Suart Júnior – UTFPR – suart@utfpr.edu.br

Resumo

Este artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, destacando sua relevância para a Psicologia Educacional e para as práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo é revisar a literatura sobre a origem, causas, manifestações e implicações do transtorno no processo de ensino-aprendizagem, bem como discutir estratégias de intervenção fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky. O estudo adota metodologia bibliográfica, com levantamento em bases como SciELO, PubMed, Google Scholar e ResearchGate, totalizando 21 artigos selecionados. Os resultados indicam que o TDAH compromete funções executivas, atenção e autorregulação, refletindo em baixo rendimento, dificuldades sociais e emocionais. Contudo, estratégias de mediação pedagógica, como fragmentação de tarefas, reforço positivo e atividades contextualizadas, podem favorecer a aprendizagem e inclusão escolar. Conclui-se que a compreensão adequada do transtorno e a adoção de práticas inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes com TDAH.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade; mediação pedagógica; desenvolvimento escolar; desempenho acadêmico; aprendizagem.

Introdução

Os transtornos do neurodesenvolvimento, como dislexia, discalculia, disgrafia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), afetam diretamente a aprendizagem. O TDAH tem ganhado destaque pela elevação dos diagnósticos e pelos impactos no desempenho escolar e socioemocional (Rohde; Benczik, 2004).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Caracteriza-se por desatenção, impulsividade e hiperatividade (Barkley, 2015), o que compromete foco, organização e persistência.

Historicamente, foi associado a “dano cerebral mínimo”, mas hoje é reconhecido como condição neurobiológica crônica, classificada como transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014). Seus sintomas persistem até a vida adulta, demandando acompanhamento contínuo. Não se trata de doença, mas de condição cujos impactos podem ser minimizados com práticas pedagógicas adaptadas, aulas dinâmicas e professores capacitados.

As dificuldades vão além da atenção: incluem problemas de autorregulação, organização e autoestima. Estudos demonstram que intervenções adequadas favorecem trajetórias escolares mais bem-sucedidas (Barkley, 2015). A escolha do tema deve-se à relevância do transtorno e à escassez de práticas pedagógicas efetivas. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mostra que a mediação social permite avanços que o aluno não alcançaria sozinho.

Este estudo tem como objetivo revisar criticamente a literatura sobre o TDAH, discutindo causas, manifestações e estratégias educacionais que favoreçam a inclusão no ambiente escolar.

Metodologia

A pesquisa é bibliográfica, com levantamento em SciELO, PubMed, Google Scholar e ResearchGate. Do total inicial (23.100 estudos no Google Scholar; 579 no SciELO; 148 no PubMed; 200 no ResearchGate), foram selecionados 21 artigos fundamentais. O foco recaiu sobre autores de referência, como Barkley, Rohde, Benczik, Biederman e Vygotsky.

A análise utilizou ferramentas digitais para triagem e identificação dos autores mais citados. A seleção incluiu publicações de 1993 a 2024, relacionadas ao TDAH e dificuldades de aprendizagem, priorizando o contexto educacional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

O DSM-5 (APA, 2014) define o TDAH como padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade. O diagnóstico exige avaliação multidisciplinar e observação em diferentes contextos (Rohde; Benczik, 1999). As funções executivas, como planejamento e autorregulação, estão comprometidas (Barkley, 2015).

Além do aspecto cognitivo, há prejuízos emocionais, como baixa autoestima e frustração (Funayama, 2000). Crianças do subtipo desatento são, muitas vezes, vistas como lentas ou desmotivadas (Phelan, 2005). Esses fatores intensificam o risco de fracasso e evasão escolar.

O sistema educacional enfrenta dificuldades para atender esses alunos. Vasconcellos (1993) defende práticas críticas e significativas, enquanto Antunes (2002) sugere estratégias lúdicas e desafiadoras. Smith & Strick (2001) e Santos et al. (2024) destacam a importância da adaptação curricular e do uso de metodologias inclusivas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001) contribui ao enfatizar a mediação social e a ZDP como meios para superar limitações. A participação ativa da família (Rohde; Benczik, 1999) e o trabalho interdisciplinar (Goldstein & Goldstein, 1994) são indispensáveis. Para Glat & Estef (2021), incluir significa também combater estigmas e preconceitos.

O TDAH apresenta subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado, podendo variar em gravidade. Tem origem multifatorial, resultante da interação entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais (Biederman; Faraone, 2005). Estudos de gêmeos apontam alta herdabilidade, mas o ambiente influencia intensidade e evolução dos sintomas.

As comorbidades mais comuns incluem ansiedade, depressão e distúrbios de conduta, tornando o quadro mais complexo. O tratamento pode envolver psicoterapia, psicopedagogia, reabilitação neuropsicológica e, quando necessário, medicação como metilfenidato (Barkley, 2015). Contudo, diagnósticos equivocados ou tratamentos mal conduzidos podem gerar riscos, reforçando a necessidade de acompanhamento criterioso (Pan, 2008).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela mediação social e pela linguagem. A ZDP representa o espaço entre o que a criança faz sozinha e o que realiza com ajuda. Para alunos com TDAH, essa mediação é essencial para sustentar atenção, organizar tarefas e desenvolver autocontrole.

Estratégias incluem fragmentação de atividades, reforço positivo, imitação de modelos sociais, verbalização do raciocínio e uso de exemplos concretos (Antunes, 2002; Phelan, 2005). A contextualização dos conteúdos torna a aprendizagem mais significativa e favorece a concentração.

A formação continuada dos professores é crucial. Barkley (2002) e Antunes (2002) destacam que a falta de preparo docente compromete a eficácia das intervenções, tornando urgente o investimento em capacitação.

Considerações finais

O TDAH é prevalente e ainda subdiagnosticado (Pinheiro et al., 2023). A identificação precoce é decisiva para reduzir prejuízos escolares e sociais. A escola ocupa papel central, pois é onde surgem os primeiros sinais do transtorno.

Cabe à instituição adotar práticas pedagógicas baseadas na mediação, respeitando diferenças e promovendo inclusão. Isso exige parceria entre professores, família e profissionais de saúde.

A teoria de Vygotsky oferece subsídios relevantes ao evidenciar o potencial de desenvolvimento quando há mediação intencional. Estratégias como organização de rotinas, clareza nas instruções e valorização da linguagem fortalecem a aprendizagem e a autoestima de crianças com TDAH.

Conclui-se que superar os desafios do TDAH requer conhecimento técnico, sensibilidade e compromisso com a inclusão. Ao valorizar singularidades e potencialidades, a escola contribui para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Acta Paediatrica. (2007). Genetic aspects of attention deficit hyperactivity disorder. *Acta Paediatrica, 96*(3), 399–401. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00103.x

American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV* (4ª ed.). Artmed.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Antunes, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Artmed.

Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Artmed.

Barkley, R. A. (2015). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Guia completo para o diagnóstico e tratamento*. Artmed.

Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet, 366*(9481), 237–248. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2

Funayama, C. A. R. (2000). *Problemas de aprendizagem: Enfoque multidisciplinar*. Alínea.

Glat, R., & Estef, S. (2021). Relatos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0184. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184

Goldstein, S., & Goldstein, M. (1994). *Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança* (M. C. Marcondes, Trad.). Papyrus.

Pan, D. (2008). TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In D. Deliberato (Org.), *Distúrbios de aprendizagem e atenção: Práticas e reflexões* (pp. 123–142). Wak.

Phelan, T. W. (2005). *Criando filhos difíceis: Disciplina eficaz para crianças de 2 a 12 anos* (2ª ed.). Cultrix.

Pinheiro, D. R., et al. (2023). A prevalência do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): Revisão sistemática. In F. N. L. Cardoso (Org.), *TDAH: Análises, compreensões e intervenções clínicas e pedagógicas* (Vol. 1, pp. 26–38). Editora Científica Digital. https://doi.org/10.37885/230212220

ISBN: 978-85-54997-33-5

Rohde, L. A. P., & Benczik, E. B. P. (1999). *Transtorno de déficit de atenção: Hiperatividade, o que é? Como ajudar?* Artmed.

Rohde, L. A., & Benczik, E. B. P. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Atualização. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 26*(1), 7–11. https://www.scielo.br/j/rbp/a/fvQJvbMbhRgXQvF6BdR9nNq

Santos, S. M. A. V., et al. (2024). Análise de práticas pedagógicas para inserção de alunos com TDAH em salas de aula inclusivas: Aprendizagem entre iguais. In S. M. A. V. Santos, J. M. Medeiros, & M. B. N. Meroto (Orgs.), *Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: O caminho para o processo de aprendizagem* (pp. 17–31). Editora Contemporânea.

Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Artmed.

Vasconcellos, C. dos S. (1993). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (9ª ed.). Libertad.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.; J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trads.; M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Orgs.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (N. J. Garcia, Trad.). Ridendo Castigat Mores. http://www.jahr.org

ISBN: 978-85-54997-33-5



TOPONÍMIA EM LIBRAS:
MOTIVAÇÕES E IDENTIDADES NOS BAIRROS DE PONTAL DO PARANÁ

Adriana de Moraes da Silva – UNESPAR – bolffreitas@gmail.com
João Guilherme de Souza Corrêa – UNESPAR - joao.correa@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa em andamento investiga a toponímia em Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos bairros de Pontal do Paraná, com foco nas motivações linguísticas, visuais e identitárias que orientam a criação dos sinais toponímicos. Embora a legislação municipal organize o território em oito bairros, a ausência de registro sistemático dos sinais utilizados pela comunidade surda evidencia uma lacuna na documentação cultural e linguística local. O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, envolvendo entrevistas semiestruturadas com moradores surdos e ouvintes, observação de interações em Libras e registro audiovisual dos sinais empregados. A análise temática do conteúdo busca categorizar as motivações dos sinais, identificar variações de uso e compreender sua relação com símbolos identitários do município. Os resultados parciais indicam que os sinais toponímicos expressam narrativas culturais próprias da comunidade surda, reforçando seu pertencimento territorial e social. Como produto, prevê-se a elaboração de um e-book com fichas lexicográfico-toponímicas, incluindo vídeos em Libras, motivações semânticas e referências históricas, a fim de promover o fortalecimento da educação bilíngue e a valorização da cultura surda. Dessa forma, a pesquisa contribui para a preservação da memória coletiva e para o reconhecimento da diversidade linguística no litoral do Paraná.

Palavras-chave: Comunidade Surda; Ouvinte; História.

Introdução

A toponímia é o campo da linguística dedicado ao estudo dos nomes de lugares e tem papel fundamental na construção da memória coletiva e na identidade territorial de um povo. Os nomes dados a bairros, cidades, ruas e localidades não são arbitrários: refletem, muitas vezes, elementos históricos, características geográficas, pessoas marcantes ou narrativas culturais compartilhadas. Em comunidades majoritariamente ouvintes, esses nomes são transmitidos oralmente e registrados pela escrita. No entanto, no contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), falada por comunidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

surdas, os nomes de lugares são construídos visualmente por meio de sinais toponímicos que, em muitos casos, não apenas substituem o nome oral, mas representam de forma própria e significativa os espaços vividos e compartilhados.

No caso de Pontal do Paraná, um dos primeiros registros da região data de 1820, quando Auguste de Saint-Hilaire realizou sua viagem à comarca de Curitiba, posteriormente traduzida por Carlos da Costa Pereira. O naturalista precisava chegar ao Porto de Guaratuba, mas, para isso, necessitava de canoas e de pessoas que o auxiliassem na travessia da extremidade da baía. Partindo de Paranaguá, desembarcou no chamado Pontal do Paranaguá (atualmente Pontal do Sul), denominação inicial atribuída ao local onde hoje se situa a cidade. Em seu relato, destacou a ausência de construções, havendo apenas formações naturais. Segundo suas palavras: “O Pontal era despido de vegetação e não existia ali nenhuma casa, só vimos areia” (Saint-Hilaire, 1820, p. 174).

O município de Pontal do Paraná foi oficialmente criado pela Lei Estadual nº 11.252, de 20 de dezembro de 1995, a partir do desmembramento do território de Paranaguá. Desde sua origem, a região foi organizada em balneários, conforme previsto na referida lei. Posteriormente, em 28 de outubro de 2014, a Lei Complementar nº 008, no Capítulo III, Artigo 10, estabeleceu a subdivisão da área urbana do município em oito bairros:

> I - Guaraguaçú – Compreendendo o lugar denominado Guaraguaçú e o lugar denominado Tabuleiro. II - Praia de Leste – compreendendo os loteamentos Monções, Iracemã, Beltrami, Jardim Canadá, Santa Mônica, Recanto do Uirapuru, Praia de Leste, Guarujá, Condomínios e Residências, Vila Jacarandá, Las Vegas, Miramar, Mirassol, São Carlos, Irapuan, Patrick II, São José, Luciane, Praia Bela, Majoraine, Miami e Ipê; III - Praia de Santa Terezinha – compreendendo os loteamentos Canoas, Atlântica, Itapoã, Primavera, Porto Fino e Guarapari e a área do Moitinha; IV - Praia de Ipanema – compreendendo os loteamentos Ipanema, Leblon, Andaraí, Grajaú, Carmery; V - Praia de Shangri-lá – compreendendo os loteamentos Shangri-lá e Chácara Dois Rios; VI - Praia de Atami – compreendendo os loteamentos de Marisa e Atami; VII - Praia de Pontal do Sul – compreendendo os loteamentos de Pontal do Sul e Jardim Marinês; e VIII - Porto – compreendendo a região do porto. (Brasil, 2014, p.03).

Esses bairros são conhecidos pela população e turistas como balneários, mantendo-se a cultura popular até nos dias atuais.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O município de Pontal do Paraná, situado no litoral paranaense, possui bairros com características distintas que refletem a diversidade da sua população. Entretanto, a ausência de registro sistemático dos sinais utilizados para representar esses bairros em Libras evidencia uma lacuna na documentação linguística e cultural da comunidade surda local.

Dessa forma, esta pesquisa tem se proposto investigar os sinais toponímicos utilizados em Libras para os oito bairros de Pontal do Paraná, a partir de entrevistas com moradores surdos e ouvintes. As perguntas direcionadas aos moradores ouvintes buscam compreender as memórias locais, as versões sobre a origem dos nomes dos bairros e o grau de conhecimento ou contato com a Libras. Já com os moradores surdos, busca-se compreender como se dá a criação e a circulação dos sinais toponímicos, quais motivações simbólicas ou visuais estão por trás dessas escolhas e de que forma esses sinais contribuem para a construção da identidade surda e territorial.

Ao investigar a motivação semântica e sociocultural dos signos toponímicos em Libras, a pesquisa também visa reconhecer o papel ativo da comunidade surda na nomeação do espaço urbano, reforçando o direito à representação linguística e cultural no território. Assim, a toponímia em Libras se revela não apenas como um campo de estudo linguístico, mas também como um dispositivo de pertencimento, memória e reconhecimento social.

Metodologia

Esta pesquisa tem adotado uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O objetivo é compreender os processos de criação, circulação e motivação dos sinais toponímicos em Libras, considerando os aspectos históricos, visuais e culturais envolvidos na nomeação dos bairros de Pontal do Paraná.

A pesquisa será realizada com dois grupos distintos de participantes: moradores surdos e ouvintes, residentes no município de Pontal do Paraná. A seleção dos participantes será feita por amostragem intencional, com base em critérios como morar

ISBN: 978-85-54997-33-5

na cidade, e ter conhecimento sobre sua história e origem dos nomes dos bairros e os sinais em Libras.

A coleta de dados será feita por meio de: entrevistas semiestruturadas, com roteiros distintos para surdos e ouvintes (já elaborados no questionário), registradas em vídeo e/ou áudio, com tradução e interpretação quando necessário. Observação direta de interações em Libras nos contextos comunitários, buscando identificar usos espontâneos de sinais toponímicos. Registro audiovisual dos sinais em Libras utilizados para nomear os bairros, com consentimento dos participantes. Os Procedimentos metodológicos serão através da aplicação dos roteiros de entrevista aos moradores ouvintes e surdos; registro em vídeo dos sinais utilizados por surdos para nomear os bairros; organização e descrição dos sinais coletados, considerando a forma visual, origem atribuída e contexto de uso e a triangulação dos dados das entrevistas com a observação e registros visuais.

A análise de dados será feita com base na análise temática do conteúdo, buscando: Categorizar as motivações dos sinais (visuais, históricas, culturais, pessoais etc.); verificar a existência de variações nos sinais entre grupos ou indivíduos; identificar possíveis relações entre sinais toponímicos e símbolos identitários locais.

Esta pesquisa tem como base os autores como Strobel (2009), Ramos (2024), sobre identidade surda e cultura visual; Miranda (2020), Souza Junior (2012), Dick (1990), Almeida (2016) sobre toponímia; Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009) sobre a estrutura e variação linguística da Libras. Seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 e pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, a pesquisa foi submetida ao CEP UNESPAR (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR, aguardando aprovação.

Resultados e Discussão

Acredita-se que os topônimos em Libras atribuídos aos bairros de Pontal do Paraná possuem motivações linguísticas e culturais específicas, relacionadas às

ISBN: 978-85-54997-33-5

experiências da comunidade surda local, podendo ser categorizados e documentados de forma sistematizada para fins educacionais e históricos.

Será elaborado um e-*book* com os sinais em Libras atribuídos aos bairros do município, acompanhados de suas motivações e representações identitárias na comunidade surda local, com detalhamento lexicográfico-toponímico, visando seu uso educacional e preservação linguística e cultural. A partir do resultado da pesquisa a elaboração do e-book terá os seguintes tópicos: 1- Introdução com mapa interativo de Pontal com destaque visual para os bairros que serão trabalhados; 2 - Pontal do Paraná: Território e Identidade; 3 - Os Sinais Topônimos dos Bairros com o nome oficial, sinal em Libras, QRcode para o vídeo em Libras, Motivação do sinal e 4- Considerações finais.

A produção das fichas lexicográfico-toponímicas tem se mostrado um recurso metodológico eficaz para registrar e organizar os sinais. Essas fichas, além de descreverem o processo de criação e uso, possibilitam a valorização da cultura surda e o fortalecimento de práticas educacionais bilíngues.

A figura 1 mostra modelo da ficha como base na ficha de Sousa Junior, adaptada pela autora.

Figura 1: *Modelo da ficha lexicográfico-toponímica*

FICHAS LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA	
TOPÔNIMO EM LÍNGUA PORTUGUESA	
IMAGEM EM LIBRAS DO TOPÔNIMO	
TIPO DE MORFOLOGIA DO SINAL	
MOTIVAÇÃO DO SINAL	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
LINK PARA O SINAL EM VÍDEO	
REVISOR	Grupo de validação

Fonte: Autores, 2025

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

A participação dos entrevistados contribuirá para o registro, cultura e preservação da história da cidade de Pontal do Paraná, bem como para a compreensão do processo da criação dos sinais em Libras dos bairros e fortalecimento da educação de surdos do município. Os resultados da pesquisa poderão subsidiar a produção de recursos educacionais e fomentar debates acadêmicos e sociais. Assim, este estudo busca não apenas resgatar a memória histórica, mas também propor soluções concretas que impactem positivamente a realidade educacional local.

Ao documentar esses sinais em fichas lexicográfico-toponímicas e reunir o material em um e-book interativo, a pesquisa contribuirá para o fortalecimento da educação bilíngue e para a valorização da cultura surda, ao mesmo tempo em que preserva a memória coletiva ligada aos bairros.

Referências

Almeida, J. A. (2016). *Aspectos da estrutura morfossintática do português nas produções textuais dos surdos*. In: XVIII Congresso Internacional de Humanidades, 2016, Brasília. Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades. Chile: UMCE.

Brasil. (2002). 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, Brasília. Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm**>.**

Brasil. (1995). Lei nº 11252, de 20 de dezembro de 1995. Cria o município de Pontal do Paraná, desmembrado do município de Paranaguá. Lei Estadual. Disponível em: Leis Estaduais do Paraná.

Brasil. (2014). Lei complementar nº. 008 de 28 de outubro de 2014. Dispõe sobre a instituição do Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado de Pontal do Paraná, e dá outras providências. Pontal do Paraná. Disponível em: L.C. 008-2014 Plano diretor.pdf.

Dick, M. V. P. A. (1992). Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Serviços de Artes Gráficas da FLCH.

Gesser, A. (2009). *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Melo. P. A. G. de. (2017). *Educação e Linguagem: uma interlocução possível entre o léxico toponímico e o dicionário escolar enciclopédico*. In.: Revext: Revista de extensão da Universidade Estadual de Alagoas –UNEAL. v. 01 n. 01, Arapiraca: Eduneal. 1015.39-52 p.

Miranda, R. G. (2020). Toponímia em Libras: descrição e análise dos sinais dos municípios do Tocantins. 2020. 183 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins) – Porto Nacional.

Ramos, C. R. (2007). Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros**.** Disponível em: http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf.

Rocha, Solange. (2008). A criação de uma escola para surdos no Brasil do século XIX. In O INES e a educação de Surdos no Brasil. Rio de Janeiro.

Saint-Hilaire, A. de. (1964). Viagem à Comarca de Curitiba (1820). Editora Nacional.

Silva, A. M. (2025). Modelo da Ficha Lexicográfico-toponímica. Figura 1.

Souza JR, J. E. G. (2012). Nomeação de lugares na língua de sinais brasileira: uma perspectiva de toponímia por sinais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Strobel, Karin. (2009). História da educação de surdos**.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

ISBN: 978-85-54997-33-5



TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Izadora Souza Aguiar Unespar – izadorasouza@gmail.com
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva Unespar – rosetms2000@yahoo.com
Aline Roberta Tacon Dambros Unespar – aline_tacon@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma estudante com deficiência na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí, evidenciando os desafios enfrentados e as estratégias institucionais que favoreceram sua permanência acadêmica. A pesquisa fundamenta-se em relato de experiência, apoiado em referenciais teóricos e legais que sustentam a discussão sobre inclusão educacional no Ensino Superior. Destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI), como recurso essencial de apoio pedagógico e emocional, contribuindo significativamente para a trajetória acadêmica e pessoal da estudante. São discutidos aspectos como acessibilidade arquitetônica e atitudinal, adaptação curricular, superação do preconceito e necessidade de sensibilização permanente da comunidade acadêmica. O estudo evidencia que a inclusão efetiva no Ensino Superior depende de políticas públicas consistentes, ações institucionais contínuas, compromisso docente e suporte especializado, os quais se configuram como pilares para a garantia da permanência e do êxito de estudantes com deficiência. Por fim evidencia a importância do compromisso dos docentes na superação de barreiras educacionais e físicas, para permanência e sucesso no Ensino Superior, conclui-se que apesar de desafios, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é fortalecida por políticas públicas, ações institucionais e o AEE, que essenciais para garantir permanência e sucesso dos estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Ensino Superior; Inclusão.

Introdução

O presente artigo tem como tema a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, especificamente na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O objetivo é relatar a experiência vivenciada por uma estudante com

ISBN: 978-85-54997-33-5

deficiência (Pessoa com Deficiência - PCD) ao longo de sua trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. A partir de um relato de experiência, discute os desafios enfrentados no acesso e na permanência no curso de graduação, ressaltando a importância do AEE e das políticas públicas para promover a equidade e a inclusão no ambiente acadêmico.

O relato de experiência abrange o período de 2017 a 2024, incluindo a graduação em Pedagogia, segunda graduação em História e o ingresso no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ensino e Formação Docente (PPIFOR). Ao longo dessa trajetória, foram registrados desafios, superações e estratégias institucionais que contribuíram ou, em alguns momentos, dificultaram o processo de inclusão da autora enquanto pessoa com deficiência.

Pode-se destacar, a partir dos resultados, que o Ensino Superior ainda representa um grande desafio para alunos com deficiência, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, a inclusão desses acadêmicos, embora tenha avançado, ainda enfrenta uma série de obstáculos e desafios, ao mesmo tempo em que apresenta oportunidades significativas. Apesar dos progressos já alcançados, a instituição ainda carece de uma infraestrutura adequada que atenda às diferentes necessidades de acessibilidade. Além disso, observa-se a escassez de docentes devidamente capacitados para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Embora a universidade conte com o apoio de uma pedagoga e de uma psicopedagoga, a ausência de outros profissionais especializados compromete o processo de aprendizagem desses estudantes.

Metodologia

A metodologia utilizada é o relato de experiência e está dividido da seguinte forma: Fundamentação Teórica sobre a Políticas Públicas Inclusivas, o relato de experiência da vivência da Inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior sendo embasado por autores, leis e documentos que amparam subsídios teóricos e conceituais da Educação Especial Inclusiva. Os dados que fundamentam o relato foram construídos a partir de memórias pessoais, registros

ISBN: 978-85-54997-33-5

acadêmicos, interações institucionais e análise documental. Está fundamentado na legislação nacional e internacional voltadas à educação inclusiva (LDB/1996, LBI/2015, Declaração de Salamanca/1994, entre outras). Além disso, o artigo se apoia em referenciais teóricos como Vygotsky (2021), Mantoan (2003), Glat & Pletsch (2004), entre outros autores que embasaram as reflexões sobre o AEE e os direitos das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Resultados e Discussão

O presente relato refere-se à trajetória acadêmica de uma estudante com paralisia cerebral traumática, associada a déficit cognitivo, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nos cursos de Pedagogia e História da UNESPAR – campus de Paranavaí, entre os anos de 2017 e 2024.

Em 2016, participei do vestibular e fui aprovada para o curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de Paranavaí – PR, turma de 2017, como acadêmica com necessidades especiais. Naquele período, pouco se discutia sobre inclusão e havia pouquíssimos alunos público-alvo da Educação Especial Inclusiva na universidade. No curso de Pedagogia, eu era uma das estudantes com paralisia cerebral traumática (deficiência física neuromotora), além das demais condições já citadas, e havia também apenas mais um aluno com deficiência auditiva.

Durante o curso de Pedagogia, minha condição não foi imediatamente encaminhada ao NESPI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva), ficando registrada apenas na secretaria da universidade, sem chegar ao conhecimento do setor responsável, o CEDH (Centro de Direitos Humanos da Unespar). O NESPI foi criado em 2013, a partir do projeto Centro de Apoio à Inclusão no Ensino Superior (CAIES), inicialmente no campus de Paranaguá, e posteriormente expandido para outros campi, incluindo Paranavaí.

Somente no final de 2017, por meio da observação de uma professora durante atividades avaliativas, minhas dificuldades de aprendizagem foram identificadas. Em 2018, a coordenadora do curso organizou a documentação necessária para que minha

ISBN: 978-85-54997-33-5

situação fosse formalmente encaminhada e reconhecida, chegando ao conhecimento dos docentes, a partir desse momento, passei a contar com o suporte do NESPI.

Durante o primeiro ano de estudos, não foi oferecido nenhum suporte pedagógico especializado, somente a adaptação de algumas disciplinas, conforme o olhar cuidadoso de docentes específicos. Naquele momento havia falta de informação e conhecimento, tanto da parte acadêmica quanto da instituição. Diante das dificuldades significativas apresentadas nas disciplinas, uma professora do colegiado de Pedagogia que trabalha com Educação Especial e Inclusiva encaminhou o caso ao Centro de Educação e Direitos Humanos (CEDH) e ao Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI).

Vale situar que a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR é uma instituição pública composta por sete campi, localizados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba (com dois campi), Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Mantida pelo Governo do Estado do Paraná, a universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Desde 2016, a UNESPAR conta com o CEDH, estabelecido por meio da Resolução nº 007/2016. O centro é formado por três núcleos: o NESPI – Núcleo de Educação Especial Inclusiva, o NERA – Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais e o NERG – Núcleo de Educação para Relações de Gênero. Esses núcleos compõem uma equipe voltada à promoção da diversidade e da inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, dificuldades ou deficiências, tenham seus direitos assegurados.

Os núcleos do CEDH são espaços dedicados ao acolhimento, à construção do conhecimento e à orientação de práticas educacionais. Eles visam promover uma educação especial inclusiva, respeitando a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. Essa iniciativa tem se mostrado fundamental para apoiar a permanência dos alunos PAEE na universidade (Travain & Garcia, 2023).

O NESPI tem como objetivo promover ações que assegurem o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), desde o ingresso no curso de graduação até a conclusão. O núcleo atende estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista, altas

ISBN: 978-85-54997-33-5

habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade), comprometimentos físicos ou psicológicos que dificultem o desenvolvimento acadêmico, além de estudantes neuro divergentes e com transtornos globais do desenvolvimento.

Ambos os setores iniciaram um processo de acesso a recursos educacionais garantidos por lei. Durante minha graduação em Pedagogia, foi oferecido suporte por parte dos professores, incluindo monitoria especial, atividades adaptadas, tempo adicional em avaliações e acompanhamento docente. Essas ações foram fundamentais para minha permanência e êxito no curso, concluído em 2020.

Motivada a continuar meus estudos, ingressei, em 2021, em uma segunda graduação, desta vez na licenciatura em História, também na UNESPAR – campus Paranavaí. Mais uma vez enfrentei desafios relacionados à preparação docente para atender alunos PCD. Com maior maturidade e suporte institucional, encarei esse novo desafio e utilizei novamente os recursos do CEDH-NESPI, conquistando importantes adaptações, como tempo extra em avaliações individualizadas e acompanhamento contínuo.

Após seis anos de luta por parte do corpo docente, finalmente consegui acesso pleno ao AEE, incluindo o apoio de uma professora especializada em 2022, fator que impulsionou minha trajetória formativa. Concluí a graduação em História em 2024. Aprendi que, como estudante, não podia me acomodar diante das questões de acessibilidade. Sabia que, para usufruir do suporte e estudar de forma equitativa, era necessário manter esforço, dedicação e disciplina constantes. A acessibilidade para pessoas com transtornos neurológicos no ensino superior ainda é limitada, tornando minha trajetória desafiadora, mas motivadora.

Em março de 2025, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da UNESPAR – campus Paranavaí, após aprovação em prova escrita, entrevista e apresentação do pré-projeto. Conquistei a única vaga destinada à educação especial inclusiva, tornando-me a primeira mestranda com deficiência do programa. Essa conquista representa a realização de um sonho que carrego desde minha primeira graduação. Atualmente, tenho o privilégio de ser orientada pela mesma professora que sempre acreditou no

ISBN: 978-85-54997-33-5

meu potencial e me incentivou a perseguir meus objetivos, mesmo diante das dificuldades.

Minha trajetória no mestrado tem sido marcada por esforço individual, realização de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas, produção acadêmica, incluindo artigos completos, resumos expandidos e apresentações em eventos e revistas, fruto do meu esforço e do acompanhamento da minha orientadora do PPIFOR. Até o momento, alguns suportes já foram disponibilizados, como monitoria especial, além de planos de trabalho adaptados pelos professores conforme minhas necessidades.

Considerações finais

Conclui-se que o processo de inclusão, embora amparado por legislação específica, não se efetivava no início da primeira graduação, sendo implementado de forma gradativa com apoio de professores que defendem a inclusão e do trabalho mediativo do CEDH e do AEE. Na segunda licenciatura, observou-se maior reconhecimento institucional e práticas inclusivas mais consolidadas, ainda que persistissem desafios, especialmente relacionados à formação docente e à disponibilização de recursos especializados.

A inclusão somente se tornará efetiva mediante políticas educacionais consistentes, estrutura adequada e compromisso institucional voltado à equidade em todos os níveis de ensino. Além disso, faz-se necessário investir na formação continuada de professores anualmente, ampliar o número de profissionais especializados e aprimorar as condições de acessibilidade arquitetônica e atitudinal. Também é imprescindível fomentar uma cultura acadêmica pautada no respeito à diversidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito de estudantes com deficiência no Ensino Superior, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e justas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, seção 1.

Brasil. (2015). *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.

Glat, R., & Pletsch, M. (2004). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Wak.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e prática em educação especial*. Salamanca: UNESCO.

Universidade Estadual do Paraná. (2024). *Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NESPI)*. Paranavaí: Unespar.

Travain, A. L. S., & Garcia, D. I. B. (2023). Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: Os desafios em tempos de pandemia no estado do Paraná. *Revista Cocar, 19*(37). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6238

Universidade Estadual do Paraná. (2016). *Resolução nº 007/2016 do Conselho Universitário da Universidade Estadual do Paraná*. https://www.unespar.edu.br/normas/resolucoes/2016/resolucao007-2016

Vygotsky, L. S. (2021). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Maura Maria de Jesus – UEMA – mauramariadejesus26@gmail.com
.Elizete Santos – UEMA – elizete.uema1999@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa traz uma análise reflexiva acerca da inclusão de pessoas surdas nos diversos espaços sociais, focando no contexto da escola regular como espaço de formação humana. Teve como objetivo discorrer acerca do surgimento da profissão TILSP, sua trajetória de atuação como mediador comunicacional no contexto escolar, refletindo sobre os desafios que estes profissionais encontram ao promover a acessibilidade curricular para discentes surdos. Ressalta as legislações que normatizam a LIBRAS como língua usada pela comunidade surda e asseguram a esse público o direito de fazer uso desse recurso linguístico. Também aponta como a lei que regulamenta a profissão TILSP tem assegurado o direito de escolarização aos surdos. A Justificativa que fundamenta a escolha desta temática, está centrada na percepção docente da importância do profissional intérprete nos diversos contextos da sociedade, mas em especial na escola. O caminho metodológico traçado para o desenvolvimento desse estudo, foi a revisão literária de cunho qualitativa e exploratório.

Palavras-chave: Intérprete educacional; Acessibilidade; Aluno surdos; Intérprete educacional

Introdução

A partir do século XX, diversas políticas públicas foram implementadas para que a inclusão social de cidadãos marginalizados por características de classe, raça, gênero, sexualidade e capacidades físicas-intelectuais, que especificamente se refere a pessoas com deficiências (PcD) fosse possível. De forma que a inclusão passou a ser um projeto que deveria ser implementado em todos os setores da sociedade, principalmente em espaços de formação como a escola.

Pois, é nesse contexto específico, que ocorre a formação humana, e para assegurar a equidade de acesso, profissionais com habilidades especificas são fundamentais para atuar no rompendo das barreiras impostas tanto pela parte física como curricular. É na complexidade desses espaços de inclusão social que surge a

ISBN: 978-85-54997-33-5

figura do tradutor e intérprete de língua de sinais – Língua Portuguesa (TILSP), profissional responsável pela acessibilidade linguística para o público surdo.

Reconhecendo a importância do papel desse profissional para promover a acessibilidade linguística nos espaços sociais e no contexto escolar mediando a educação de alunos surdos, esta pesquisa traz um estudo acerca do surgimento, trajetória e desafios encontrados no contexto educacional do TILSP no contexto escolar. Para isso, foram pesquisados autores como: Ampensan (2013), Santos (2010), Quadros (2004; 2008), entre outros que também corroboram com essa temática.

A Justificativa desse estudo está norteada pela percepção docente da importância da presença do profissional intérprete nos diversos espaços da sociedade, mas em especial na escola, pois é nela que se forma o indivíduo intelectualmente e se constrói a sociedade que se almeja. Diante disso, surge a pergunta: *Que desafios esse profissional encontra em sua atuação no contexto educacional, e qual sua importância na acessibilidade comunicacional de discentes surdos na escola comum?* Em busca dessa resposta partiu-se para a trajetória metodológica que construiu esse estudo.

.

Metodologia

O caminho metodológico dessa pesquisa está versado na revisão de literaturas bibliográfica, configurando-se em um estudo de cunho qualitativo e exploratório. Tem como objetivo metodológico construir uma reflexão sistemática acerca do papel do TILSP no contexto da educação Inclusiva.

Segundo Gil (2008, p. 69), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Para Lakatos, Marconi, (2003, p.183) a pesquisa bibliográfica permite o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Em primeiro momento, foi realizado um levantamento de literaturas que abordam a temática de investigação nas principais bases de dados nacionais e internacionais, incluindo SciELO, Google Scholar, e Web of Science, a fim de garantir a abrangência e a confiabilidade dos trabalhos selecionados. A busca foi orientada por descritores como

ISBN: 978-85-54997-33-5

“atuação do profissional TILSP”, “trajetória e atuação do Intérprete no contexto educacional”.

Após a seleção da literatura que seria usada na produção do texto, partiu-se para a leitura e triangulação dos dados apresentados por meio dos autores selecionados, sempre focando em uma visão crítica acerca da inclusão do público surdo no contexto de ensino regular e da atuação do TILSP na acessibilidade linguística e comunicacional desses públicos.

Resultados e Discussão

A educação formal é historicamente marcada pela opressão de grupos minoritários, principalmente, daqueles que por alguma limitação física ou intelectual não conseguiram se adaptar à forma de ensino padronizada que era utilizada nas escolas regulares. Logo, devido às diversas práticas excludentes e sistematizadas, esses indivíduos, por muito tempo foram excluídos e privados do ensino.

A partir da declaração de Salamanca, no ano de 1994, uma nova concepção de ensino surge com o conceito de inclusão que é fortemente difundido como solução mais eficiente para essa problemática. Esse normativa estabelece que:

> a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6).

Para Silva (2013, p. 3), o processo de integração foi um movimento que se fez fundamental para pôr em prática o processo de inclusão das crianças, jovens e adultos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais, termo usado na época pelo autor), nas escolas do ensino regular de forma gradativa. Essa mudança de concepção iniciou a partir do momento em que alguns países começaram a voltar sua atenção para as pessoas com deficiência, e a pensar em políticas públicas que promovessem a inclusão desses indivíduos em escolas de ensino regular. Isto gerou discussões

ISBN: 978-85-54997-33-5

internacionalmente conhecidas como os encontros em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e em Salamanca na Espanha, em 1994 (Silva, 2013, p. 4).

É neste contexto, que alguns profissionais se destacam por buscar se profissionalizar, qualificando e dotando-se de capacidades especificas para o atendimento de necessidades singulares, como o atendimento aos estudantes com deficiência. Sendo também esse o momento que começam a ser vistos os primeiros profissionais voltados para mediação comunicacional com as pessoas surdas. Iniciava-se, na turbulência das complexidades do contexto inclusivo que tentava se instaurar, a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais.

> Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país (Quadros, 2008, p. 153).

O profissional TILSP surge à medida que a comunidade surda sinalizante começa a buscar seu espaço na sociedade. De início, o atendimento à pessoa surda se dava de maneira voluntária, por pessoas que mantinham contato com surdos sinalizantes em contextos familiares, religiosos, entre outros. Eram poucas as pessoas que se interessavam em aprender Libras com objetivo direto de desenvolver ações de interpretação. Nesse período, os modelo de comunicação com pessoas surdas eram muito mais vistos como técnicas para possibilitar a comunicação entre ouvintes e surdos do que como mediação interlinguística e intercultural.

Quadros (2004, p. 13) afirma que a presença dos primeiros intérpretes no Brasil foi em atividades religiosas, a partir de 1980. E com o advento da inclusão dos surdos, este profissional começa a ser peça fundamental em vários contextos sociais como escolas, consultas médicas, palestras, televisão entre outras rodas da sociedade.

Com a oficialização da Libras através da Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto n° 5.626 de dezembro de 2005, o TILSP passa a ter um papel de grande importância na inclusão das pessoas surdas nos diversos

ISBN: 978-85-54997-33-5

ambientes sociais. E a partir da Lei nº 12.319, de1º de setembro de 2010, passam a ter respaldo legal para consolidação dos espaços que vinham conquistando.

Com o surgimento das políticas públicas de educação inclusiva, o surdo começa a frequentar as escolas regulares. A partir desse momento, surge a necessidade de contratar profissionais que pudessem atuar em sala de aula intermediando a comunicação entre professores regentes e os alunos surdos. Surge assim a função de intérprete educacional.

Para Ampessan (2013, p. 13)

> A presença do intérprete no espaço educacional ocorreu no momento em que os surdos começaram a frequentar as salas de aula, esse movimento se deu em virtude do movimento de inclusão escolar. A partir de então surgem as seguintes questões: os surdos, estando na escola, como aprenderam os conteúdos? Quem seria o profissional que faria essa intermediação?

Essas questões levantadas foram sanadas com a presença do intérprete em sala de aula, mas surge outro questionamento: Quais as atribuições desse profissional no contexto de sala de aula? Ampensan (2013, p. 21), aponta as seguintes:

- estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno;
- trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem;
- estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares;
- participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pelo SED.

Essas atribuições norteiam a função do intérprete em sala de aula, que muitas vezes é confundida com professor do surdo, cuidador, entre outras. Em alguns casos o intérprete é visto como o faz tudo e usado para realizar tarefas diferentes da qual foi proposta a ele no ato de contatação. Segundo Ampensan (2023, p.23) o intérprete não pode assumir ou ser designado para outras funções na escola que não seja aquela para a qual foi designado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ferreira e Freita-Reis (2023, p.443) corroboram com essa linha de pensamento quando ao trazer uma análise dos resultados de uma pesquisa sobre a função do Intérprete Educacional, ressalta que:

> [...] o trabalho de um IE como colaborador na inclusão de educandos surdos é importante, porém reiteramos que se deve ter clareza sobre os limites de sua atuação, pois, pela falta deles ao longo da história da educação de surdos, o IE assumiu funções assistencialistas que não lhe cabiam, pois eram, na verdade, incumbências, por exemplo, do professor, da equipe pedagógica, da família etc.

Embora se reconheça o papel colaborativo desse profissional no processo de inclusão do aluno surdo, ele não deve assumir a função do docente pois isso poderia causar um distanciamento entre o professor regente e o aluno. Além disso sob a ótica da lei que regulamenta sua atuação, nem sempre o intérprete tem formação pedagógica para promoção do ensino.

Logo, a formação pedagógica não é uma exigência legal pois a princípio, conforme o Art. 4º da Lei nº 12.319/2010, a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, pode ocorrer em nível médio podendo ser realizada por meio de:

> I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
> II - cursos de extensão universitária; e
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Ou seja, na maioria das vezes esse profissional não detém de habilidades formativas para promover a escolarização completa desse aluno, e nem poderia fazer isso se tivesse essa formação pedagógica. Pois assumir a educação de um aluno com deficiência de forma integral, configura a segregação desse educando.

Outro desafio é atuar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem linguísticas, para Santos (2010, p. 3), sua experiência em sala de aula lhe remeteu a uma realidade ainda bem comum em muitas escolas, atuar com alunos com diferentes níveis linguísticos, onde alguns sabem ler e escrever e outros nem sempre ou sequer conhecem as letras.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante de tal situação, o intérprete para poder garantir que esse aluno consiga continuar sua carreira escolar se ver na obrigação de exercer a função de instrutor de LIBRAS, função que exige formação pedagógica em Letras/LIBRAS, que geralmente as instituições de ensino nunca dispõe desse profissional, assim delegam ao intérprete tal demanda.

Considerações finais

Esse estudo proporcionou uma melhor compreensão da trajetória e atuação do profissional TILSP na promoção da acessibilidade comunicacional nos diferentes espaços da sociedade. E de forma ainda mais significativa nos espaços educacionais, foco desse estudo, haja vista, ser mediante sua atuação que estudante surdos tiveram a oportunidade de serem incluídos no ensino regular.

Também apontou alguns desafios que esses profissionais enfrentam em sua atuação no contexto educacional, dentre eles se destacam, desvio de funções, e as barreiras linguísticas configuradas por alunos que não dominam LIBRAS e nem conhecem as letras através do português escrito. Tal situação, os faz muitas vezes se esvaziar da função de intérprete e imergir no papel de instrutor de LIBRAS, para garantir de alguma forma que esse educando consiga evoluir cognitivamente.

Em suma a trajetória e os desafios enfrentados por desses profissionais, caminham paralelamente ao progresso da inclusão. Pois sua atuação se faz fundamentalmente importante para o rompimento de barreiras comunicacional entre indivíduos surdos e ouvintes nos diferentes contextos sociais.

Referências

Ampersan, J. P., & Guimarães, J. S. P. (2003). *Intérpretes educacionais de Libras: Orientações para a prática profissional* (1ª ed.). DIOESC.

Brasil. (2002, 24 de abril). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2005, 22 de dezembro). *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*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Brasil. (2010, 1º de setembro). *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm

Ferreira, K. L., & Freitas-Reis, I. (2023). Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. *Revista Brasileira de Educação Especial, 29*, e0200. https://doi.org/10.1590/S1413-6538292300200

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. MEC/SEESP.

Santos, I., Grillo, J., & Dutra, P. (2010). Intérprete educacional: Teoria versus prática. *Revista da FENEIS*, (41), 26–30. http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Interprete_educacional.pdf

Silva, N. S., & Oliveira, T. C. B. C. (2013). Concepções e paradigmas: Da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência. In *Anais do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED)*. Editora Realize. http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais*. UNESCO.

ISBN: 978-85-54997-33-5



VIVENCIANDO O USO DE RECURSOS TÁTEIS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS CEGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Maura Maria de Jesus – UEMA – mauramariadejesus26@gmail.com
Elizete Santos – UEMA – elizete.uema1999@gmail.com
Ana Paula Soares do Nascimento – UEMA - ana.soares.uema.t5@gmail.com

Resumo

O presente estudo visa trazer o relato de uma vivência ocorrida entre os anos de 2022 e 2024 como monitora de alunos cegos de 7º e 8º ano em uma escola do Município de Coelho Neto - MA. Nessa experiência, foi possível observar de perto a grande dificuldade que 2 alunos cegos encontravam para assimilar os conteúdos ministrados em especial nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática. Essa dificuldade se justificava pela grande exploração de imagens ou explanação oral dos conteúdos apresentados nessas aulas. Aborda-se no texto as percepções da autora sobre a escolarização de alunos com deficiência visual e aponta por meio de revisão literária as barreiras que impedem a assimilação de certos conteúdos por esses educandos. Também ressalta o uso de recursos táteis como uma estratégia de ensino que permite aos alunos com deficiência visual participarem das atividades didáticas em sala de aula. Em conclusão a autora relata como esse estudo lhe abriu novos horizontes para continuar suas pesquisas no campo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência visual; Formação docente; Inclusão.

Introdução

As novas concepções educacionais que vem surgindo com base nas políticas públicas que asseguram a educação inclusiva, tem garantido às pessoas com deficiência ter acesso a escola regular. Porém como aponta Miranda e Galvão Filho (2012, p.35), não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, se faz necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, e atenda às reais necessidades de cada educando.

O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão determina que haja,

> II– Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de

ISBN: 978-85-54997-33-5

> serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p.12.).

No entanto, a escola e os profissionais docentes ainda não estão aptos a promover o rompimento de barreiras que impedem a aprendizagem desse público. E quando se trata de alunos com deficiência visual, essas barreiras envolvem a presença da intensa significação visual, a ausência de recursos de Tecnologia Assistiva, a presença de materiais didáticos inacessíveis e a não realização de adaptação curricular. Estes obstáculos comprometem o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual, (Félix, 2024, p.22), e impedem esses educandos de usufruir de uma educação plena como assegura as Diretrizes educacionais.

Isso ocorre porque na maioria das vezes a escola não dispões de estruturas acessíveis, ou recursos didáticos que favoreçam a inclusão desses alunos, e os professores, por não estarem dotados de conhecimentos teórico-prático de todas as especificidades existente em um espaço de diversidade como a sala de aula, acabam segregando aqueles que ele não sabe como ensinar e como uma válvula de escape, muitas vezes, por não saber como incluir esse aluno, os envia para as salas de recursos aos colegas “especializados”, dessa forma, não recai sobre seus ombros o peso de suas limitações profissionais (Mantoan, 2003, p.18).

Na realidade a deficiência de um indivíduo, não é a justificativa mais coerente para explicar as falhas em escolarização desses educandos, o que impede a aprendizagem são deficiências metodológicas que ainda permeiam de forma insistente o espaço da sala de aula. Kelling e Lopes, (2018, p.2), ressaltam que as limitações visuais não impedem o processo de participação em atividades que os demais estudantes realizam, o que impede esse processo é falta de adaptação curricular, de estratégias, de materialização dos conteúdos entre outros aspectos que envolvem as práticas docentes que na maioria das vezes é justificado pela falta de formação docente que os preparasse para lidar com as diferenças.

Autores como, Félix (2024); Graf et al. (2025) e Stoffel et al. (2024), corroboram com essa percepção, pois ressaltam que, as formações iniciais, na maioria das vezes não ofertam os conhecimentos prático-teóricos que o professor necessita para sua atuação docente. E os cursos de formação continuada não conseguem suprir todas as

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidades dos professores pois em alguns casos os temas abordados nesses cursos, são generalistas e não dialogam diretamente com as suas práticas pedagógicas (Graf et al., 2025).

Sem preparo formativo, esses profissionais têm que lidar com os desafios de uma escola diversificada em todos os aspectos, físico, social, cultural e de gênero. Sem as aptidões necessárias usam metodologias tradicionais, segregantes e excludente. Porém, não é momento de procurar culpados, a educação está acolhendo a diversidade presente na sociedade e o professor precisa acompanhar as mudanças trazidas por esse acolhimento, buscando de forma pessoal, coletiva e profissional maneiras de superar essas lacunas e garantir que a educação seja um bem de valor inegociável para todos.

Partindo dessa percepção, essa pesquisa visa trazer o relato de uma vivência ocorrida entre os anos de 2022 e 2024 como monitora de alunos cegos em uma escola do Município de Coelho Neto - MA. Nessa experiência, foi possível observar de perto a grande dificuldade que dois alunos cegos encontravam para assimilar os conteúdos ministrados em especial nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática. Essa dificuldade se justificava pela grande exploração de imagens ou explanação oral dos conteúdos apresentados nessas aulas.

Percebendo também que os docentes dessas disciplinas não conseguiam desenvolver metodologias e recursos que pudesse eliminar essas barreiras, buscou-se através de literaturas e vídeos na internet, recursos e/ou estratégias de ensino que pudessem ajudar esses alunos, a assimilar melhor os conteúdos dessas disciplinas. Nessa busca, a autora encontrou alguns autores que apontavam o uso de recursos táteis como estratégia de ensino para pessoas com cegueira. Encantada com as experiencias discorridas por esses pesquisadores, iniciou-se uma pesquisa sobre quais recursos poderiam ser usados em cada conteúdo trabalhado nessas disciplinas. E a partir daí, empreendeu -se a produção de três recursos, um para cada área do conhecimento, que eram usados de acordo com o conteúdo trabalhado nessas aulas.

Por meio do exposto nesse relato, propõe-se apontar o uso de recursos táteis como estratégia metodológica inclusiva para disponibilizar conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, em especial nas disciplinas de Ciências, Geografia e

ISBN: 978-85-54997-33-5

Matemática, por trazerem de forma materializada conhecimentos mais complexos, que na maioria das vezes exigem do aluno uma apreciação de imagens, de estruturas como, sistemas do corpo humano, mapas e formas geométricas.

Trata-se de uma pesquisa-ação fundamentada por revisão bibliográfica que aponta um recurso metodológico. Para fundamentar as discussões acerca dos resultados expostos nesse relato, buscou-se percorrer o viés teórico de autores que abordam o conceito de inclusão escolar, com destaque para Mantoan (2003) e outros que trazem discursões sobre formação de professor, educação de pessoas com deficiência visual e o uso de recursos táteis na escolarização desses alunos.

Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse estudo foi uma revisão bibliográfica através de sites como SciELO, google acadêmico entre outras fontes confiáveis da internet, essa escolha está fundamentada nas concepções de Lakatos (2003) que aponta essa abordagem metodológica de estudo como uma oportunidade do pesquisador ter acesso a “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo,” e tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS, MARCONI, 2003.p. 182). Também se configura em pesquisa-ação, que se justifica pela participação direta da pesquisadora no desenvolvimento e experimentação dos recursos produzidos juntos ao grupo pesquisado.

Em primeiro momento ocorreu a identificação do problema por meio da vivência profissional com alunos cegos, onde buscou-se compreender como tornar acessível os conteúdos das áreas de Ciências, Geografia e Matemática para esses alunos? Em busca dessa resposta partiu-se para uma busca por meio de sites na internet usando os descritores, deficiência visual e metodologias inclusivas. Nessa busca, encorou-se pesquisa de autores como Félix (2024), e Jorge (2010), que apontam o uso de recursos táteis como uma eficiente ferramenta para facilitar o acesso dos conteúdos para alunos com deficiência visual.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Durante essa pesquisa foi possível verificar dentre esses autores onde estava a falha que justificava a falta de acessibilidade curricular tão persistente nas redes de ensino, que é a falta de formação inicial efetiva que der as habilidades necessárias para a práxis docente, de modo que esse estudo se ampliou em busca de compreender essas questões formativas.

Após constatar por meio da literatura a eficiência dos recursos táteis a autora produziu uma maquete do sistema reprodutor feminino, usando isopor, papelão e cola, um mapa com as cinco regiões do Brasil usando papelão, grãos de diferentes tamanhos, algodão e bolinhas de papel, também foi feito uma prancha com formas geométrica com isopor, palitos de picolé e cola. O uso desses recursos foi de grande ajuda para assimilação de conteúdos por esses dois alunos. Pois ambos puderam apreciar os conteúdos de forma materializada e conseguiram interagir com a turma nas atividades realizadas em sala.

Resultados e Discussão

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. (Mantoan 2003), que reconhece a subjetividade de cada educando sem fixar uma identidade única. E a escola deve reconhecer e valorizar as diferenças, de forma a garantir a acessibilidade estrutural e curricular de todos, rompendo com antigos paradigmas educacionais que segregam e exclui os diferentes.

Partindo desse entendimento, o conceito de inclusão escolar deve ir além da simples presença física de alunos com deficiência nas salas de aula; envolve a criação de um ambiente que respeite, valorize e acolha as diferenças. Stoffel et al. (2024). Assim, o uso de recursos táteis mostrou-se nessa experiencia eficiente para acessibilizar os conteúdos das áreas de Ciências, Geografia e Matemática.

Dentre os três recursos que foram desenvolvidos pela autora, destacam-se três momentos marcantes, um no 7º ano e dois no 8º. O primeiro, ocorreu na turma de 7º ano, onde o aluno cego durante uma aula de geografia sobre as regiões do Brasil, com auxílio da monitora, foi aprendendo a localização de cada região por meio das diferentes texturas. Ao término da explanação do conteúdo a professora indagou a

ISBN: 978-85-54997-33-5

turma sobre a localização do nordeste e o aluno apontou corretamente usando seu mapa tátil. Esse foi momento de grande emoção, pois foi a primeira participação desse aluno em uma aula. O segundo ocorreu com o aluno do 8º ano, durante uma aula de Matemática sobre formas geométrica, nessa aula com o auxílio da monitora o aluno usou a prancha de formas geométricas e pode identificar as figuras que o professor explanava no quadro, de modo que pôde participar indicando o nome das figuras de acordo com o número de lados. O terceiro momento ocorrido com esse mesmo aluno, da turma de 8º ano, se deu em uma aula de Ciências sobre sistema reprodutor humano, onde o aluno, treinado anteriormente pela monitora, pode apresentar em um seminário usando a maquete tátil desse sistema, cada órgão que compõe essa estrutura.

Essas experiências, provam na prática que o uso de recursos palpáveis ou táteis facilitam a assimilação de conteúdos que exigem dos educandos uma apreciação visual, como no caso de organelas celulares, mapas e formas geométricas, pois no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil (Vigotsky, 2011). Assim o professor precisa ter essa sensibilidade perceptiva para identificar aquilo que é mais eficiente.

Pesquisas como as de Jorge 2010, Moreira, Gomes e Schnor (2024), mostram que a exploração da percepção tátil tem resultados positivos na escolarização de estudantes com deficiência visual. Um exemplo que valida o uso desses recursos está no estudo de Jorge (2010) que fez uma pesquisa com 10 alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC), onde a autora verificou por meio de visitas guiadas, o uso de recursos táteis no ensino de Ciências pelos professores de alunos com deficiência visual. Ela afirmar categoricamente que em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumem tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais, Jorge (2010).

Moreira, Gomes e Schnorr, apontaram o uso de recursos táteis como uma estratégia eficiente, para o estímulo da percepção tátil desses alunos. Os pesquisadores desenvolveram um modelo tátil de uma serpente do cerrado, a cascavel, e durante a experimentação desse recurso com alunos com deficiência visual, perceberam que as diferentes texturas usadas no recurso, estimularam a curiosidade dos estudantes, pois destacam que assim que os estudantes tocaram na estrutura que

ISBN: 978-85-54997-33-5

representava o pulmão da serpente, reconheceram o aspecto esponjoso e quiseram saber que estrutura era aquela (Moreira, Gomes, Schnorr, 2024). Essas experiências deixam evidente que o uso desses recursos impacta de forma positiva o processo de assimilação de conhecimento por meio do sentido tátil e garante aos estudantes cegos ou com baixa visão a chance de aprender de forma equitativa.

Considerações finais

Essa experiência, provou que o uso de recursos táteis na mediação do ensino de Ciências, Geografia e Matemática para alunos com deficiência visual, possibilita a esses estudantes uma maior interação com os conteúdos apresentados. Haja vista que por meio desses recursos esses alunos podem contemplar com o tato o que os demais contemplam com a visão.

No entanto a implementação desses recursos pelos professores envolve um conhecimento mais específico dos processos de inclusão desse público, e como apontou os autores que fundamentaram, esse relato, na maioria dos casos as formações iniciais e até continuadas não conseguem habilitar esses profissionais para atuar na diversidade existente na sala de aula, os levando a práticas segregantes.

Diante disso, cada professor precisa buscar de forma contínua superar as lacunas formativas, através de pesquisas sobre as diversidades existente em sala de aula, e cursos que os habilite a romper com os antigos paradigmas educacionais.

Em suma essa experiencia proporcionou uma melhor compreensão do papel do educador como mediador do ensino. Abriu horizontes para novas possibilidades de adaptação curricular para esse público, e foi uma base inspiradora para uma pesquisa de mestrado que está em andamento.

Referências

Brasil. (2015, 6 de julho). *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).* Presidência da República. https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5

Felix, T. S. (2024). *Ensino de Química para alunos com deficiência visual: O uso de um material didático multissensorial para o ensino de funções orgânicas* (Dissertação de mestrado profissional, Instituto Benjamin Constant). Repositório Institucional do Instituto Benjamin Constant. http://repositorio.ibc.gov.br/TerminalWebRI/acervo/detalhe/17221

Graf, L. (2025). Formação docente na educação especial: Desafios e possibilidades para a inclusão. *Revista Acadêmica Online, 11*(55), 1–14. https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464/532

Jorge, L. V. (2010). *Recursos didáticos no ensino de Ciências para alunos com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant* (Monografia de graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). https://www.decb.uerj.br/arquivos/monografias/MONOGRAGIA_viviane.pdf

Kelling, V. L. V., & Lopes, M. M. (2018). Educação inclusiva: Relato de experiência sobre a inclusão de um aluno com deficiência visual. In *Anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)*. Universidade Federal do Pampa. https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18277/seer_18277.pdf

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (2012). *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. EDUFBA.

Moreira, N. G., Gomes, M. C. B., & Schnorr, S. M. (2024). O potencial de um modelo didático tátil como recurso para a educação inclusiva de alunos com deficiência visual no ensino de Ciências. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, 20*(44), 121–138. https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/15493

Stoffel, H. T. R., et al. (2024). Formação docente e práticas inclusivas: Impactos e necessidades das adaptações curriculares para a construção de um ambiente escolar acessível. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10*(11). https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16736

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa, 37*(4), 861–870. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012

ISBN: 978-85-54997-33-5



EIXO 2

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E TECNOLOGIA ASSISTIVA

ISBN: 978-85-54997-33-5



ALFABETIZAR E BRINCAR POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS: VIVÊNCIAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Kalimar Ferreira da Silva - UNESPAR – Campus Paranaguá - kalimar.ferreira.unespar.t4@gmail.com
Leociléa Aparecida Vieira - UNESPAR – Campus Paranaguá leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

Este relato de experiência descreve uma prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola municipal do litoral do Paraná, com o objetivo de alfabetizar crianças com necessidades educacionais específicas por meio do uso de jogos digitais e brincadeiras dirigidas. A proposta integra ludicidade e tecnologia para promover um processo de alfabetização inclusivo, significativo e dinâmico, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Participaram da experiência dez alunos, com diagnósticos variados, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e deficiência intelectual. As atividades foram realizadas em grupos pequenos, duas vezes por semana, durante três meses. Observou-se que os alunos apresentaram avanços no reconhecimento de letras, formação de sílabas, leitura inicial, escrita de palavras e oralidade. Além disso, a socialização e a cooperação entre os estudantes foram fortalecidas. O relato reforça o papel dos jogos digitais e das práticas lúdicas como recursos eficazes para alfabetização e inclusão escolar, contribuindo para um processo educativo que respeita os tempos e as necessidades individuais. A experiência evidencia que a ludicidade é ferramenta essencial para a construção do conhecimento na Educação Especial Inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Especial; Inclusão; Ludicidade.

Introdução

Após o período da pandemia de COVID-19, muitos estudantes retornaram com lacunas em leitura e escrita, agravando o desafio para crianças com necessidades educacionais específicas. Vygotsky (1998, p. 122) destaca a importância do brincar, afirmando que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual

ISBN: 978-85-54997-33-5

de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade".

Essa perspectiva fundamenta a proposta de alfabetizar por meio do brincar e dos jogos digitais, alinhando-se às contribuições de Lins (1999), que reconhece o direito ao brincar como essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

Frente ao exposto, este estudo tem por objetivo relatar as vivências realizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), localizada em uma escola pública do município de Matinhos (PR). A turma é composta por dez alunos com idade entre sete a nove anos, diagnosticados com TEA, TDAH, Síndrome de Down e deficiência intelectual. As atividades aconteceram duas vezes por semana, totalizando quatorze encontros, com duração de 1h30 cada, envolvendo acolhida, jogos tecnológicos, brincadeiras livres e dirigidas.

Desenvolvimento da Prática

Inspirados na abordagem lúdica defendida por Marafon (2013), os jogos digitais e as brincadeiras foram planejados para favorecer o contato com letras, sílabas, sons, palavras e frases, além de promover habilidades motoras e sociais. O uso de recursos variados, como tapetes interativos e fantoches, seguiu a recomendação de Ferreira (2021, p. 33-34), que os

> recursos lúdicos podem ser: os jogos (de tabuleiro, cartas, peças, virtuais), os brinquedos, as brincadeiras, o uso do corpo (dança, ginástica, esportes, lutas, entre outros), a música, o canto, o teatro (dramatizações), a pintura, o desenho, a experimentação de cunho investigativo, pesquisas (em sites, livros, revistas, com pessoas), uso de textos de diferentes gêneros discursivos e que no trabalho tenham a finalidade de contação de histórias, criação e dramatização (poemas, poesia, charge, histórias em quadrinhos, tirinhas), uso das tecnologias (computadores, celulares, tablets, entre outras), vídeos (filmes, documentários, desenhos, entre outros), o recorte e cole, visitas em espaços não formais, exposições, confecções, entre outros.

Assim, a fim de inserir o lúdico como estratégia no ensino os alunos foram organizados em pequenos grupos, conforme seu nível de aprendizagem, para favorecer a colaboração e a interação, em consonância com os princípios de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem social de Vygotsky (1998) e as práticas inclusivas pautadas pela LDBEN 9.394 de 1996.

Resultados

Os avanços foram perceptíveis e diversos: alunos que inicialmente não reconheciam letras passaram a identificar seu nome, evidenciando a aquisição de habilidades iniciais de leitura (Miranda; Senra, 2012). Outros começaram a formar sílabas e ler palavras simples, confirmando a eficácia da ludicidade no processo de alfabetização, pois conforme mencionam Mendes e Penderiva (2016, p. 7),

> Os jogos podem favorecer para o desenvolvimento da criança, pois fazem com que a coordenação, o raciocínio lógico, a compreensão, a atenção e a memorização sejam mais desenvolvidas. Isto ocorre porque todo o processo de desenvolvimento da criança é baseado no que ela vê e escuta, e através dos jogos os institutos para a vida em sociedade é repassado a ela da forma como ela consegue absorver

Houve, também, progresso na oralidade, coordenação motora e escrita, ressaltando o impacto positivo das intervenções lúdicas, pois acredita-se como Tarcha; Carmo; Paz (2024, p. 23), que

> as brincadeiras auxiliam na aprendizagem e possibilitam o desenvolvimento integral através da exploração de jogos e brinquedos como, por exemplo: dominó, bonecos, bolinhas de gude, danças, dramatizações, fantoches, leituras e músicas. A manipulação de diferentes materiais, com texturas variadas, estimula a lidar com suas emoções e sentimentos, além de estimular os sentidos como a visão, o tato e a audição.

A socialização e cooperação foram fortalecidas, corroborando a visão de Góes (2008) sobre a importância das relações sociais na aprendizagem.

Embora o ritmo tenha variado entre os alunos, o brincar mostrou-se fundamental para estimular a autoestima e o protagonismo, refletindo a necessidade de respeitar o tempo individual.

Considerações Finais

A experiência confirma que alfabetizar por meio do brincar e dos jogos digitais é não apenas possível, mas essencial na Educação Especial, reforçando o que

ISBN: 978-85-54997-33-5

defendem autores como Marafon (2013) e Vygotsky (1998). A ludicidade promove aprendizagem significativa, amplia as interações sociais e fortalece a inclusão, conforme prevê a legislação vigente (Lei nº 13.146/2015; LDBEN 9.394/1996).

Para o futuro, propõe-se ampliar o uso de recursos tecnológicos e prolongar as intervenções para avaliar impactos a longo prazo, visando aprimorar ainda mais a prática pedagógica na SRM.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2015). *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)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Ferreira, M. G. (2021). *O lúdico no ensino de Ciências e sua inserção no livro didático para os Anos Iniciais* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Góes, M. C. (2008). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade, 29*(102), 399–424. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008

Lins, M. J. S. da C. (1999). O direito de brincar: Desenvolvimento cognitivo e a imaginação da criança na perspectiva de Vygotsky. In *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação*.

Marafon, D. (2013). *Alfabetizar com o lúdico: Brincadeira ou aprendizado?* Unespar/Kaygangue.

Mendes, J. M., & Penderiva, F. (2016). Brincar no processo de aprendizagem. In *Anais do II Congresso Internacional do Grupo Unis*. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas.

Miranda, J. B., & Senra, L. X. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O Portal dos Psicólogos*. https://www.psicologia.pt

ISBN: 978-85-54997-33-5



Tarcha, C. S. N., Conceição Carmo, C. P., & Paz, J. F. (2024). A ludopedagogia na Educação Especial: O brincar como possibilidade de ensinar e de incluir alunos com deficiências. *Revista Faculdade FAMEN, 5*(1), 16–27.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EEMTI PROFESSORA ESTEFÂNIA MATOS

Viviane de Lima Sales – EEMTI Professora Estefânia Matos – viviane.sales.ifce.t5@gmail.com
Silvania Bastos Santiago – IFCE – silvany.santiago@ifce.edu.br

Resumo

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio fundamental das políticas públicas brasileiras, assegurando o direito à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio representa um desafio relevante, considerando a complexidade curricular e as demandas específicas desse público. Este estudo tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com TEA no Ensino Médio, com ênfase na realidade da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos. A escolha do tema decorre da experiência da autora como professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde se evidenciou a escassez de metodologias adaptadas às necessidades desses educandos. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, descritiva e qualitativa, complementada por investigação de campo, por meio de entrevistas, observações e aplicação de questionários com professores e equipe pedagógica. O estudo busca compreender os principais desafios da inclusão escolar, mapear a formação docente em educação especial e propor orientações metodológicas que favoreçam a aprendizagem de alunos com TEA. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Carvalho, Lustosa e Antunes, que discutem a valorização da diversidade no espaço escolar e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos docentes, da reformulação de práticas pedagógicas e da efetiva implementação das diretrizes legais de inclusão. Conclui-se que a escola regular precisa assumir seu papel na construção de um ambiente educacional equânime, que respeite as singularidades dos sujeitos e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Práticas Pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

Nas últimas décadas, a busca por uma educação de qualidade para todos tem impulsionado mudanças significativas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas

ISBN: 978-85-54997-33-5

brasileiras. Nesse contexto, os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial emergem como pilares fundamentais para a garantia do direito universal à aprendizagem e à igualdade de oportunidades. Embora possuam enfoques distintos, ambas as abordagens se complementam na construção de uma escola mais justa, democrática e acessível.

A Educação Inclusiva, amparada nos princípios dos direitos humanos, propõe a articulação entre igualdade e diferença, reconhecendo a diversidade como um valor essencial e não como obstáculo. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), essa perspectiva exige que as instituições de ensino eliminem barreiras de qualquer natureza — atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas ou comunicacionais — e promovam estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de todos os estudantes. Já a Educação Especial, definida como modalidade de ensino transversal, visa oferecer apoio especializado aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas (Brasil, 2008), por meio de recursos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas e profissionais de apoio.

Como destaca Mantoan (2004), “é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”, reforçando a necessidade de um ambiente escolar que promova pertencimento e aprendizagem significativa para todos. Entretanto, a efetivação da inclusão, especialmente no Ensino Médio, ainda enfrenta desafios, sobretudo no que se refere à formação continuada dos docentes e à adoção de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades dos estudantes com TEA.

Neste cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio, com foco na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos. Ao investigar as práticas adotadas e os desafios enfrentados pelos professores da rede regular de ensino, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio representa um desafio relevante para as escolas da rede regular, sobretudo no que se

ISBN: 978-85-54997-33-5

refere à formação adequada dos docentes. A crescente diversidade no ambiente escolar exige que os professores estejam preparados para adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses estudantes. No entanto, observa-se uma lacuna significativa na formação inicial e continuada, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular e às metodologias específicas voltadas ao atendimento de alunos com TEA.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender como os docentes estão sendo preparados para atuar com alunos autistas no Ensino Médio e quais estratégias têm sido empregadas para promover uma aprendizagem significativa nesse contexto. A escolha do tema surgiu a partir da experiência da autora como professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos, onde foi possível constatar a escassez de práticas pedagógicas adaptadas, sobretudo nas disciplinas da área de Ciências da Natureza.

Apesar das formações continuadas oferecidas pela rede estadual, nota-se que ainda há uma carência de orientações metodológicas práticas voltadas às especificidades dos alunos com TEA, especialmente os que demandam apoio substancial (nível de suporte 3). Dessa forma, o estudo busca contribuir com a análise crítica dos processos formativos e com a elaboração de estratégias que favoreçam a efetiva inclusão no Ensino Médio, respeitando as singularidades dos educandos e promovendo uma educação mais equitativa.

Como objetivo geral, este projeto propõe analisar as metodologias utilizadas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, com foco na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos. Como objetivos específicos, busca-se: investigar os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio; mapear a formação docente em Educação Especial no contexto da escola pesquisada; compreender como ocorre a formação continuada em Educação Especial entre os docentes da sala de aula comum; elaborar um guia com orientações metodológicas para a inclusão de alunos com TEA, considerando suas especificidades cognitivas, emocionais e sociais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A presente pesquisa utilizará a abordagem bibliográfica, entendida como aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). Tal levantamento visa promover aprofundamento teórico, reflexões e análises com base em publicações já existentes, por meio de consultas a bases de dados como CAPES, SciELO, entre outras relevantes para a temática e para a construção da revisão de literatura.

Adotar-se-á também uma abordagem qualitativa, por buscar compreender a realidade por meio da interpretação subjetiva dos dados. De acordo com Alyrio (2009, p. 59), “os dados recebem tratamento interpretativo e analítico, com maior interferência da subjetividade do pesquisador. A abordagem é mais reflexiva”. Assim, as análises serão desenvolvidas de forma descritiva e interpretativa, com base em entrevistas realizadas com membros do núcleo gestor e professores das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos.

O estudo caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e de campo. Segundo Köche (2011), a pesquisa bibliográfica é indispensável a qualquer investigação científica, pois permite identificar e analisar as principais contribuições teóricas sobre determinado tema ou problema. Neste estudo, essa modalidade tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes no ensino médio, com foco no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A abordagem qualitativa adotada permitirá uma exploração mais aprofundada da temática, possibilitando uma análise crítica dos dados coletados e dos resultados obtidos. Essa abordagem visa esclarecer e redefinir conceitos e ideias, contribuindo para a formulação de problemas mais precisos e hipóteses viáveis para futuras investigações. De acordo com Gil (2008, p. 27), pesquisas qualitativas apresentam menor rigidez no planejamento e geralmente envolvem levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso, sendo pouco frequente o uso de técnicas quantitativas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Complementando a pesquisa bibliográfica, será realizada uma pesquisa de campo, caracterizada pela coleta de dados diretamente junto ao núcleo gestor e a um grupo de professores, bem como pela observação de formações continuadas e de aulas regulares. Nessa etapa, serão analisadas a formação dos docentes em educação especial e as metodologias empregadas pelos professores da EEMTI Professora Estefânia Matos, instituição que atende alunos com TEA. Também será investigada a utilização, ou não, do Plano Educacional Individualizado (PEI) por parte da escola.

A coleta de informações incluirá estudo de caso, pesquisa participante, entrevistas, aplicação de questionários (impressos e via Google Forms) e observações sistemáticas, com o intuito de compreender com maior profundidade os desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão desses estudantes.

Por fim, os dados serão analisados por meio da triangulação metodológica, utilizando-se predominantemente a abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos sempre que necessário, a fim de enriquecer a compreensão e fundamentar de maneira mais robusta as conclusões do estudo.

Resultados e Discussão

A partir das observações realizadas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos, bem como das análises iniciais dos instrumentos aplicados (entrevistas, questionários e registros em diário de campo), foram identificadas evidências importantes sobre as condições e práticas voltadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os dados preliminares apontam para a existência de barreiras pedagógicas e estruturais que dificultam a plena inclusão desses estudantes. Um dos principais desafios relatados pelos professores é a ausência de formação específica em Educação Especial, sobretudo no que diz respeito às estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, especialmente aqueles que requerem nível de suporte mais elevado (nível 3). Essa constatação reforça a análise de Carvalho (2010), para quem a efetivação da inclusão depende diretamente do

ISBN: 978-85-54997-33-5

investimento em formação continuada, articulada com a prática docente e com os princípios da educação inclusiva.

Outro ponto recorrente nas falas dos docentes é a dificuldade de articular os conteúdos curriculares do Ensino Médio com metodologias diferenciadas e individualizadas, o que impacta negativamente na participação e na aprendizagem dos estudantes com TEA. Essa realidade evidencia a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da atuação colaborativa entre os professores da sala comum e os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2008; Mantoan, 2004).

Observa-se, ainda, que há esforços isolados de professores na construção de materiais adaptados, porém sem apoio sistemático ou formação adequada. Tais práticas, embora bem-intencionadas, revelam a fragilidade institucional no que se refere à implementação efetiva de políticas inclusivas.

Assim, os resultados reforçam a necessidade de elaboração de um guia metodológico que auxilie os docentes na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e que considere as particularidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes com TEA. A construção desse material, com base nos achados da pesquisa e nas contribuições teóricas de autores como Mantoan (2004), Carvalho (2010) e Antunes (2008), pode representar um avanço na qualificação da prática docente e na consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva.

Considerações finais

A análise das práticas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio evidenciou desafios significativos que ainda precisam ser superados para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Destaca-se a urgência da formação continuada dos professores, que deve oferecer subsídios teóricos e práticos para o atendimento às especificidades cognitivas, emocionais e sociais desses estudantes. Além disso, é imprescindível a reformulação das

ISBN: 978-85-54997-33-5

metodologias pedagógicas, de modo a garantir flexibilidade e adequação curricular, favorecendo a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

Outro aspecto fundamental é a efetiva implementação das diretrizes legais relacionadas à inclusão escolar, que deve ser entendida não apenas como obrigação normativa, mas como um compromisso ético e social das instituições educacionais. A escola regular tem um papel central na construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática, onde o respeito às diferenças e a valorização da singularidade de cada sujeito constituam a base do processo educativo.

Portanto, este estudo reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas para superar as barreiras existentes e promover uma inclusão escolar que realmente assegure o direito à educação de qualidade para todos. A construção de um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos com TEA é um passo fundamental para que a escola cumpra seu papel social e contribua para a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de conviver em uma sociedade plural.

Referências

Alyrio, R. D. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa em administração* (Vol. único). Fundação CECIERJ.

Antunes, C. (2008). *Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia* (Um olhar para a educação). Ciranda Cultural.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. Presidência da República. (2008, 17 de setembro). Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Carvalho, N. S. (2010). *Surdez e bilinguismo: Perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos*. Salvador.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Vozes.

Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ, 26*, 36–44. Disponível em http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622

ISBN: 978-85-54997-33-5



APRENDEREM REDE:
PRÁTICAS INCLUSIVAS COM TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Guilherme Caetano Stanzani – Unesp Presidente Prudente
caetano.stanzani@unesp.br
Caroline Lemes Feliciano – Unesp Presidente Prudente
caroline.lemes@unesp.br

Resumo

Este trabalho discute a relação entre cultura digital, inclusão e uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, com foco em práticas inclusivas. A partir de observações em salas de informática, ambientes de robótica e Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscou-se compreender como a interconectividade e a colaboração, características centrais da sociedade em rede, favorecem a construção coletiva do conhecimento e a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Fundamentado em Lévy (1999), Castells (2005) e estudos recentes sobre inclusão digital, o relato evidencia que o uso integrado das TDIC, associado a recursos assistivos, promove aprendizagem significativa, engajamento e equidade educacional.

Palavras-chave: Cultura digital. Inclusão educacional. Tecnologias Digitais. TDIC.

Introdução

A sociedade contemporânea caracteriza-se como uma sociedade em rede, marcada pelo intenso fluxo de informações, interconectividade e presença crescente das tecnologias digitais em diversos setores, inclusive na educação. Segundo Lévy (1999) e Miranda (2021), a cibercultura promove novas formas de conhecimento, interação e produção de saberes, rompendo barreiras espaciais e temporais e criando oportunidades inéditas de aprendizagem colaborativa.

No contexto educacional, isso exige repensar práticas pedagógicas, integrando TDIC e promovendo inclusão digital, garantindo acesso equitativo às oportunidades da era digital. O objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios e potencialidades da cultura digital e das TDIC em ambientes escolares, articulando teoria e prática pedagógica com enfoque na educação inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

O relato de experiência foi desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental, contemplando atividades em laboratórios de informática, espaços de robótica e Atendimento Educacional Especializado (AEE). O planejamento pedagógico foi estruturado para integrar TDIC às práticas pedagógicas, garantindo participação e inclusão de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais.

As atividades foram organizadas em quatro frentes:

Ambiente de aprendizagem – Os espaços foram preparados para facilitar o acesso a recursos digitais, promover a interconectividade entre alunos e favorecer a colaboração.

Figura 1: Espaço que promove acesso à informação e colaboração entre os alunos, evidenciando a interconectividade da sociedade em rede.



Atividades com lousa interativa – As alunas realizaram atividades colaborativas e lúdicas utilizando a lousa digital, desenvolvendo engajamento, autonomia e habilidades socioemocionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 2: Alunas utilizando a lousa interativa para atividades colaborativas e lúdicas, promovendo engajamento e participação ativa no processo de aprendizagem.



Projetos de robótica e programação – Os alunos trabalharam com o Micro:Bit no ambiente MakeCode, aplicando conceitos de programação e pensamento computacional em projetos colaborativos.

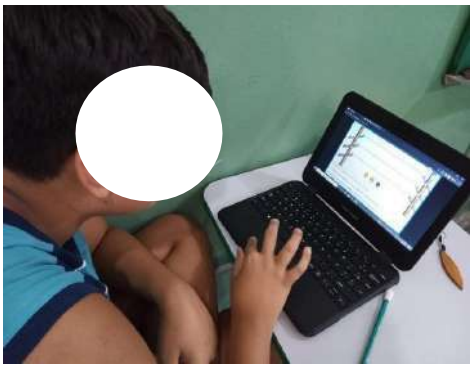
Figura 3: Alunos programando o Micro:Bit no ambiente MakeCode, integrando TDIC, pensamento computacional e aprendizagem colaborativa em projetos práticos de Robótica.



Uso de plataformas digitais educativas – A plataforma Matific foi utilizada para atividades matemáticas digitais, promovendo autonomia, inclusão digital e aprendizagem interativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 4: Aluno utilizando a plataforma Matific para resolução de atividades matemáticas digitais, promovendo autonomia, inclusão digital e aprendizagem interativa.



A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas, registros fotográficos e notas de campo, permitindo analisar o impacto das TDIC e das estratégias inclusivas sobre a aprendizagem significativa, o engajamento e a participação dos alunos.

Resultados e Discussão

A análise evidenciou que a interconectividade amplia o acesso a informações e favorece a aprendizagem colaborativa, enquanto a colaboração fortalece a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Observou-se que:

- O uso de lousas interativas promoveu maior engajamento e participação dos alunos.
- Projetos de robótica com Micro:Bit estimularam o pensamento computacional, a criatividade e a aprendizagem colaborativa.
- Plataformas digitais, como Matific, favoreceram autonomia e inclusão digital.
- Recursos assistivos possibilitaram a participação de estudantes com deficiência.

Entretanto, os desafios ainda são significativos: desigualdade de acesso, insuficiente formação docente e escassez de tecnologias assistivas em muitas escolas. Esses fatores limitam a efetividade das TDIC no processo de inclusão, confirmando a

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidade de políticas públicas que ampliem a equidade digital (Guimarães *et al*., 2024; Stadler *et al*., 2025).

Considerações finais

A cultura digital e a sociedade em rede exigem revisão das práticas pedagógicas, valorizando o uso estratégico das TDIC e recursos assistivos. A experiência relatada mostra que o uso integrado dessas tecnologias promove engajamento, participação e aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e preparados para atuar em contextos digitais.

Todavia, a superação das desigualdades de acesso e a formação continuada de professores são condições indispensáveis para efetivar a inclusão digital e garantir equidade educacional.

Agradecimentos

Agradeço aos estudantes e professores envolvidos nas práticas observadas, bem como à equipe escolar pelo apoio e incentivo à integração das TDIC.

Referências

Borges, R. A. S., Martins, S. C. P., & Assis, Z. M. N. de. (2022). Tecnologias digitais na educação especial. *Revista Educação Especial em Debate*.

Castells, M. (2005). *A sociedade em rede: Do conhecimento à ação política*. Imprensa Nacional.

Darmorus Pereira, M., Obnesorg, J. M. S., & Foltran, E. P. (2025). As contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão. *Revista Teias de Conhecimento*.

Guimarães, C. R., et al. (2024). Formação docente e TDIC na perspectiva da inclusão. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.

Miranda, L. A. (2021). *Educação e cibercultura: Perspectivas críticas*. Appris.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Stadler, M. F., et al. (2025). Desafios da equidade digital na escola pública. *Cadernos de Educação e Tecnologia*.

Vieira, R., & Cirino, S. (2024). Educação em rede e colaboração. *Revista Educação e Sociedade*.

Villela, A. P., Prado, J. V. do, & Soares Borges, R. A. (2022). Tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

Yanaze, T., et al. (2024). Recursos digitais e inclusão educacional: Experiências e desafios

ISBN: 978-85-54997-33-5



BRINCAR E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USO DO CANVA NA CRIAÇÃO DE SLOGAN EDUCATIVO

Andressa da Silva Sousa Siqueira – UERN – andressa2024100597@alu.uern.br
Olga Maria da Fonseca e Silva Dias – UERN – olgadias82@hotmail.com
Vera Lúcia Rodrigues Paula – UERN - vera20241001514@alu.uern.br

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma sequência didática que utiliza a ferramenta Canva para a criação de slogans educativos sobre temas como brincar, bem-estar e inclusão digital, aplicada em turmas da Educação Infantil. Com o objetivo de promover a compreensão desses temas e incentivar o uso de ferramentas digitais na criação de materiais visuais, a proposta explora habilidades como criatividade e alfabetização digital. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa, configurada como um estudo de caso em duas escolas públicas, onde as atividades práticas e digitais foram complementadas por questionamentos e vídeos introdutórios para engajar os alunos. A sequência foi aplicada com a participação de alunos e professoras, que também compartilharam suas percepções sobre o processo. Os resultados evidenciam um aumento no engajamento e na compreensão dos temas abordados pelos alunos, além do desenvolvimento de competências tecnológicas. Conclui-se que o uso do Canva é uma ferramenta eficaz para estimular a aprendizagem significativa e a expressão criativa, proporcionando um espaço inclusivo e promissor para a alfabetização digital.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Design; Acesso; Gênero textual; inclusão.

Introdução

A produção publicitária no contexto educacional apresenta-se como uma proposta de conteúdo voltada ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, por meio de atividades físicas e/ou digitais. No ambiente escolar, campanhas educativas que utilizam slogans podem despertar o interesse e a compreensão das crianças sobre temas relevantes de maneira criativa e acessível. Esse processo ocorre por meio da mediação pedagógica, que auxilia no aprendizado e facilita a assimilação dos conteúdos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse sentido, a utilização de recursos tecnológicos, como a plataforma online Canva, abre novas possibilidades para a criação e apresentação de textos publicitários. Essa ferramenta não apenas facilita o processo de inclusão digital das crianças, mas também proporciona uma familiaridade com as tecnologias digitais. Ao permitir que as crianças explorem essas plataformas desde cedo, incentiva-se o acesso e a participação no ambiente digital, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento e enriquecendo suas competências para o futuro.

Considerando a perspectiva do uso das tecnologias digitais na escola, o presente relato de experiência aborda a seguinte questão-problema: De que forma o uso do Canva para a criação de slogans sobre o brincar contribui para a inclusão digital? Tem como objetivo geral explorar o uso do Canva e a inclusão digital na criação de slogans sobre a temática do brincar na Educação Infantil.

As tecnologias digitais são importantes para contribuir no processo de aprendizagem, com a elaboração de roteiros individuais, em que os alunos podem acessar e estudar conforme seu ritmo. Com essa flexibilidade, permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, onde é possível realizar sua avaliação quando se sentir pronto e seguro. E é por meio da apropriação do uso de tecnologias digitais na educação, que o ambiente de ensino pode se tornar mais dinâmico e interativo (Moran, 2015).

A relação entre o uso dessas ferramentas e o desenvolvimento infantil pode ser analisada sob a luz das teorias de Vygotsky, que destaca a importância do "brincar" e das interações sociais no aprendizado. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais e da mediação do outro, o que se torna ainda mais relevante em atividades colaborativas de criação de slogans, como as realizadas no Canva.

> O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Rolim, 2008, p. 177).

Por meio do brincar e da expressão criativa, as crianças constroem significados e internalizam conceitos de forma lúdica. Assim, a inclusão de ferramentas tecnológicas

ISBN: 978-85-54997-33-5

no brincar favorece o desenvolvimento cognitivo e motor, e estimula a autonomia do aluno. Consideramos também que o brincar:

> [...] prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas (Rolim, 2008, p. 177).

A mediação pedagógica realizada pelos professores é uma ação no processo de ensino e aprendizagem que auxilia na construção do conhecimento, em um movimento contínuo que transcorre em múltiplos cenários (Castro, 2022). Na Cultura Digital, essa mediação se dá por meio de tecnologias digitais que impactam e moldam os processos de comunicação e acesso à informação na sociedade, especialmente por meio da internet e suas ferramentas interativas online.

Nesse contexto, o professor deve se reconhecer como o "outro" na mediação pedagógica, desempenhando o papel de facilitador que valoriza as potencialidades do aluno, propiciando experiências significativas que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento.

> O docente deve se afirmar também como um nó da rede, com autoridade pede para assumir a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e, assim, conduzir os alunos para que possam alcançar a compreensão dos significados em jogo na apreensão do objeto de conhecimento (Marcon; Malaggi, 2024 p. 9)

Devemos levar em consideração, a importância do papel ativo do professor no processo de aprendizagem, indicando que ele não é um simples observador do desenvolvimento do aluno, mas sim um mediador que participa ativamente, orientando e interagindo nos espaços e tempos educativos.

Nesse sentido, os professores que conectam a cultura digital ao ensino desempenham um papel importante na formação das novas gerações. Ao integrar inovações e conhecimentos compartilhados nas redes, despertando no aluno a curiosidade, tornando o seu aprendizado mais rico e dinâmico, isso também permite que desenvolvam habilidades e competências essenciais na contemporaneidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Buzato (2009) ressalta que:

> A utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem favorece o desenvolvimento cognitivo, amplia os sentidos, impulsiona a formação dos professores para atualização e apropriação das tecnologias digitais e torna as aulas mais envolventes por meio da construção colaborativa do conhecimento e das conexões entre as disciplinas (Buzato, 2009 apud Castro, 2022, p. 5).

Desse modo, com essas habilidades apresentadas não precisam limitar-se apenas ao uso técnico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é possível utilizar no ambiente escolar de maneira crítica, reflexiva, significativa e ética em diversas práticas sociais, contribuindo para uma compreensão apropriada de seu impacto na sociedade e na vida cotidiana dos alunos.

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública, localizadas em Teresina (PI) e Mossoró (RN), escolhidas por possibilitarem aproximar a realidade da atuação docente das pesquisadoras aos estudos realizados na disciplina obrigatória *Inovação e TDIC na Educação,* do programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os participantes da sequência de atividades sobre o uso da tecnologia foram dois alunos da Educação Infantil dessas escolas, selecionados por representarem casos significativos para análise, permitindo relacionar a experiência pedagógica à literatura existente sobre ensino, tecnologia e inclusão digital.

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, realizada em ambiente natural, com coleta direta de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento de análise, conforme Pereira (2018, p. 67), “[...] ocorre em ambiente natural com coleta direta de dados e o pesquisador é o principal”.

Além disso, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, com o objetivo de fundamentar teoricamente a experiência e relacioná-la às discussões já presentes na literatura sobre tecnologia, educação e inclusão digital. Marconi e Lakatos (2003, p. 158) destacam que “a pesquisa bibliográfica é um

ISBN: 978-85-54997-33-5

apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema".

Dessa forma, esta pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, estruturado a partir de um estudo de caso. Segundo Prodanov (2013, p. 60), esse tipo de estudo "visa coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa". O estudo de caso permite analisar o fenômeno dentro de sua própria realidade vivenciada, possibilitando novas descobertas sobre a prática docente e a aprendizagem dos alunos.

O relato de experiência foi construído pelas pesquisadoras de forma detalhada e contextualizada, descrevendo a aplicação de uma atividade em sala de aula. A atividade consistiu na utilização do Canva para criar um cartaz digital com slogan, visando o desenvolvimento de uma apresentação oral pelos alunos participantes. A experiência enfatizou o brincar como elemento central, reconhecendo seu papel no bem-estar, na saúde e no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que articulou o uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico inclusivo.

Resultados e Discussão

A sequência de atividades desenvolvida foi estruturada em três etapas: planejamento, produção e apresentação, com foco na utilização de tecnologias digitais e no brincar como elemento central da aprendizagem. Inicialmente, as professoras participaram de uma conversa com os alunos da Educação Infantil, apresentando questionamentos sobre suas brincadeiras preferidas e sentimentos associados a elas, proporcionando uma escuta ativa e compreensão das vivências de cada uma.

Na etapa de planejamento, os alunos assistiram ao vídeo da história "*Brincar de que?",* de Francisco Assis Alves, que serviu como referência para refletirem sobre o tema e desenvolverem um entendimento mais consistente do brincar como prática que busca o bem-estar e a saúde. Essa mediação inicial foi essencial para que os alunos

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreendessem o objetivo da atividade e pudessem se engajar com segurança nas etapas seguintes.

Durante a produção, os alunos criaram cartazes utilizando materiais concretos, como cartolina, revistas, cola e pincéis, selecionando imagens que representassem suas experiências lúdicas. Esse momento reforçou a importância do brincar no desenvolvimento social e cognitivo, permitindo que as crianças relacionassem o conteúdo do vídeo com suas próprias vivências.

Posteriormente, os alunos utilizaram o Canva em notebooks/tablets para reproduzir digitalmente seus cartazes e criar slogans para campanhas educativas sobre o brincar. Embora tenham enfrentado dificuldades iniciais no manuseio do mouse e da tecnologia digital, com a mediação pedagógica, conseguiram concluir a atividade com sucesso. A experiência demonstrou que a utilização de tecnologias digitais em sala de aula estimula a criatividade, a autonomia e o interesse dos alunos.

Ao final, os alunos gravaram vídeos apresentando seus cartazes e slogans, expressando entusiasmo e reconhecimento da importância do brincar para a aprendizagem e o bem-estar. A atividade evidenciou que a mediação pedagógica, aliada ao uso de recursos tecnológicos e à valorização das experiências infantis, contribuiu para a construção de conhecimento significativo, proporcionando o desenvolvimento social, cognitivo e digital dos alunos.

Os resultados reforçam que as experiências pedagógicas articuladas à materiais concretos, tecnologias digitais e práticas lúdicas podem fortalecer a aprendizagem de forma inclusiva e criativa, corroborando a literatura sobre inovação, protagonismo infantil e ensino mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Considerações finais

A experiência demonstrou que o uso do Canva na criação de slogans educativos na Educação Infantil proporcionou a inclusão digital, comunicação e engajamento criativo dos alunos, permitindo o desenvolvimento de habilidades de linguagem e familiarização com ferramentas digitais. Evidenciou-se também o papel

ISBN: 978-85-54997-33-5

das professoras como mediadoras ativas, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e interativo, estimulando autonomia, pensamento crítico e expressão criativa.

Embora tenha havido dificuldades iniciais no manuseio da ferramenta, etapas de familiarização podem superá-las, ampliando os benefícios do uso de tecnologias digitais. Assim, a iniciativa reforça a importância de atividades mediadas por TDIC para fortalecer competências essenciais e preparar os alunos para a cultura digital contemporânea.

Referências

Buzato, M. (2009). Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Castro, S., Mill, D., & Oliveira Costa, R. A. (2022). Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: Uma breve revisão de literatura. In *Anais do CIET:CIESUD:2022*. https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Marcon, K., & Malaggi, V. (2024). (Re)pensar os processos educativos escolares sob o olhar da inclusão digital. *Informática na Educação: Série de Livros da CEIE-SBC*. https://drive.google.com/file/d/1EqMKWILG0pD_15hzfCq9di0vnBGNJG8B/view

Moran, J. M. (2015). *Desafios da educação no século XXI: A aprendizagem com as mídias digitais em processos cooperativos de trabalho e formação docente*. Papirus.

Pereira, A. S., et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Universidade Federal de Santa Maria.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades, 23*(2), 176–180.

Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A BUSCA PELA EQUIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A (RE)ESTRUTURAÇÃO DA SALA DE RECURSOS

Luzia Araujo Fervença Buzinaro – UNESPAR – luzia.buzinaro.unespar.t5@gmail.com
Pierangela Nota Simões – UNESPAR – pierangela.simoes@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho relata a experiência de gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município com duas escolas de ensino fundamental, onde uma única Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) centralizava o atendimento aos alunos. O objetivo deste relato é descrever os desafios de equidade identificados nesse modelo e apresentar o processo de planejamento para a reestruturação do serviço. A experiência foi registrada por meio da análise da demanda de alunos, do acompanhamento da lista de espera e da documentação do processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de que pudesse documentar a necessidade da SRM e as especificações correlacionadas à necessidade. Foi constatado que o modelo compartilhado, com um professor atendendo até 20 alunos, gerava uma sobrecarga que resultava em uma lista de espera de três crianças e criava barreiras logísticas para as famílias. Como resultado, durante o ano de 2025, iniciou-se a reestruturação do PPP visando a implementação de uma nova SRM na segunda escola a partir de 2026. Conclui-se que a reorganização da oferta do AEE é um caminho fundamental para garantir o acesso equitativo e promover uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Gestão educacional; Inclusão meritocrática.

Introdução

A Educação Inclusiva, pautada por princípios de equidade e justiça social, busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é uma ferramenta essencial para remover barreiras e garantir a plena participação dos alunos (Peranzoni et al., 2025). Alinhado ao tema central deste evento, "Formação Docente: caminhos para promover a equidade na prática pedagógica inclusiva", este trabalho relata uma experiência prática de gestão focada em ampliar o acesso equitativo ao AEE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O cenário deste relato é um município que, apesar de possuir duas escolas de ensino fundamental, concentrava o AEE em uma única SRM, localizada na **Escola X**, que também atendia a demanda da Escola Y. A crescente demanda de alunos com diagnósticos diversos, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros, começou a tensionar a capacidade de atendimento deste modelo centralizado, revelando desafios significativos.

Diante dessa realidade, o presente relato de experiência tem como objetivo central descrever o funcionamento do AEE no modelo compartilhado, evidenciar as barreiras de acesso que geraram uma desigualdade entre as comunidades escolares e detalhar o processo de planejamento iniciado em 2025 para a reestruturação do serviço. Busca-se, com isso, compartilhar um caminho prático para a promoção da equidade na educação, partindo da análise crítica da própria prática institucional.

Metodologia

A metodologia aplicada consistiu na pesquisa in loco e documental, pois enquanto a autora esteve na articulação municipal pode, devidamente, vivenciar as experiências narradas e ter acesso às informações e participar das discussões que deram o embasamento ao seguinte relato.

Assim sendo, o uso de referencial teórico, somado à base de informações adquiridas nos primeiros meses de 2025 foram essenciais para que a realização do contraponto entre o real e o ideal pudesse ser realizada e apresentada no presente estudo.

Resultados e Discussão

A análise da demanda revelou uma concentração de alunos que necessitam de AEE no período matutino, o que acarreta uma maior procura pelo atendimento em contraturno no período vespertino. Essa pressão sobre as vagas, somada à existência de uma lista de espera atual de três alunos e à projeção de novos encaminhamentos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

justifica a necessidade de expansão do serviço, conforme planejado pela Administração Pública para 2026.

Na elaboração do estudo, conforme apresentado na **Tabela 1**, a demanda maior tem sido em os casos de TDAH, no entanto, conforme Baia e Machado (2021) cada um dos alunos e seu diagnóstico é visto em sua particularidade, pois se compreende a pluralidade dos sujeitos:

Tabela 1 – Relação entre diagnóstico e quantidade de alunos

Necessidade (Diagnóstico/Condição)	Demanda (Nº de Alunos)
TDAH	21
Deficiência Intelectual	6
Distúrbio de Aprendizagem	4
TEA e TDAH	2
Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	1
TOD e TDAH	1
TEA	1
Transtorno de Conduta	1
Síndrome de Turner e TDAH	1
Total de Alunos	38

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, conforme demonstrado, a diversidade de transtornos e deficiências requer não apenas espaço físico, mas múltiplos recursos para auxiliar na aprendizagem e demanda ações bastante contundentes para que o professor possa auxiliar a cada aluno ante as peculiaridades – mesmo que ainda em um espaço com mais recursos e dedicação para tal realização (Rodrigues; Sales, 2024).

A decisão de reestruturar o serviço reflete a transição de um modelo de inclusão falho para um que busca a equidade de forma efetiva. A situação inicial, com uma única SRM para duas escolas, pode ser compreendida à luz do conceito de inclusão meritocrática, discutido por Stanczak et al. (2023). Segundo os autores, esse tipo de inclusão ocorre quando alunos com necessidades educacionais especiais são inseridos

ISBN: 978-85-54997-33-5

no sistema regular, mas o próprio sistema continua operando sob uma lógica de mérito e desempenho que não foi adaptada para eles. Ao exigir que os alunos da Escola Y superassem barreiras de deslocamento e disputassem vagas limitadas, o modelo anterior, ainda que não intencionalmente, funcionava de forma meritocrática, beneficiando aqueles que conseguiam se adaptar a um sistema desigual.

Este cenário se assemelha ao que Elfaizi e Aouri (2024) definem como integração, onde o sistema permanece inalterado e o ônus da adaptação recai sobre o estudante. A verdadeira inclusão, argumentam os autores, exige uma "mudança ou adaptação da situação do sistema educacional". É aqui que a perspectiva de Guan (2024) se torna crucial, ao afirmar que a equidade precisa se materializar em ações concretas, como a justa alocação de recursos. Portanto, a criação de uma nova SRM na Escola Y representa uma ruptura com a lógica da inclusão meritocrática. É a materialização da equidade (Guan, 2024) por meio da adaptação sistêmica (Elfaizi & Aouri, 2024), garantindo que o acesso ao AEE seja um direito garantido, e não um mérito a ser alcançado.

Considerações finais

O presente relato de experiência demonstrou que a busca pela equidade na educação inclusiva transcende a simples oferta de vagas e exige uma análise crítica constante das estruturas de atendimento. A experiência na gestão do AEE revelou que um modelo centralizado, embora funcional em sua origem, pode inadvertidamente criar barreiras e fomentar uma "inclusão meritocrática", na qual o ônus da adaptação recai sobre o aluno. A solução encontrada, materializada no planejamento de uma nova Sala de Recursos Multifuncionais a partir da revisão do PPP, evidencia que a verdadeira inclusão requer a adaptação do sistema. Conclui-se, portanto, que a passagem de um ideal de inclusão para uma prática equitativa se efetiva por meio de ações de gestão democrática e da alocação de recursos que atendam, de fato, às necessidades da comunidade escolar, garantindo que o AEE seja um direito de todos, e não um mérito de alguns.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio da concessão de bolsa de mestrado, fundamental para a realização deste estudo.

Referências

Baia, S. F., & Machado, L. R. de S.. (2021). Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. *Interações* (Campo Grande), 22(1), 177–193. https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355.

Elfaizi, Y., & Aouri, Z. (2024). Inclusion between Equality and Equity: A Balance Model to an Equitable Quality Education for All. *International Journal of English Language Studies*. https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.3.7.

Guan, C. (2024). Research on the Embodiment of Educational Equity in Inclusive Education Present Situation. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. https://doi.org/10.54254/2753-7048/52/20241612.

Peranzoni, V., De Quevedo Barbosa, N., Chagas, G., De Oliveira, V., & Madaloz, R. (2024). Specialized Educational Assistance (AEE) from the perspective of inclusive education*. Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://doi.org/10.55905/cuadv16n2-047.

Rodrigues, S. R. de M. C., & Sales, L. C.. (2024). Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0097. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097

Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczek-Capelle, M., & Rohmer, O. (2023). Special Education and Meritocratic Inclusion. *Educational Policy*, 38, 85 - 103. https://doi.org/10.1177/08959048231153606.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CAMINHOS DA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Leidmar Cunha Melo - UEMA –
ladymelo.bio@hotmail.com
Antônio Roberto Coelho Serra – UEMA –
roberto.serra@professor.uema.br

Resumo

A educação inclusiva constitui eixo estratégico para a promoção da equidade e valorização da diversidade no ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a aprendizagens significativas. Este artigo analisa, a partir da literatura científica reunida no segundo capítulo da dissertação de Leidmar Cunha Melo (2025), a inter-relação entre educação inclusiva e inclusão escolar de estudantes com TEA. O estudo, de caráter bibliográfico e qualitativo, a partir da literatura do segundo capítulo da dissertação de Leidmar Cunha Melo (2025), que evidencia os princípios, os desafios e as contribuições teóricas que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas. A análise indica que a efetivação da inclusão exige mais do que adaptações curriculares: demanda políticas públicas consistentes, formação docente continuada e estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizam a diversidade. Conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com TEA deve ser compreendida como compromisso ético, social, capaz de consolidar ambientes educacionais democráticos, equitativos e promotores da justiça social.

Palavras-chave: Aprendizagem; Diversidade; Transtorno do espectro autista.

Introdução

A concepção de educação inclusiva, entendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p.1), desempenha um papel essencial na promoção da equidade e no respeito à diversidade no ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse cenário, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam barreiras significativas de aprendizagem e participação, relacionadas às dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (APA, 2022; Fernández- Batanero et al., 2022). Tais desafios impõem à escola a necessidade de metodologias inclusivas que promovam acesso, permanência e desenvolvimento integral.

Nessa circunstância, o estudo se propõe a estudar a seguinte problemática: Qual a inter-relação entre educação inclusiva e a inclusão escolar de estudantes com TEA baseada na literatura científica reunida no segundo capítulo da dissertação de Leidmar Cunha Melo (2025)?

A partir desse cenário, o estudo se justifica pela importância da análise da discussão dessa literatura que abordam essa temática, sendo possível construir um referencial teórico consistente que contribua para a consolidação de estratégias inclusivas, favorecendo a aprendizagem e a socialização de estudantes com TEA no contexto educacional.

Assim, visando responder ao questionamento proposto, o estudo apresenta como objetivo analisar, com base na literatura científica reunida no segundo capítulo na dissertação de Leidmar Cunha Melo (2025), a inter-relação entre a educação inclusiva e a inclusão escolar de estudantes com TEA, evidenciando a consolidação de práticas pedagógicas democráticas e equitativas.

Perspectivas Inclusivas na Construção de um Ambiente Escolar Democrático

A educação inclusiva não deve restringir-se aos estudantes com deficiência, mas abarcar todos que necessitam de apoio pedagógico em algum momento de sua trajetória escolar (De Oliveira, 2022), ressaltando que o foco não deve se restringir apenas aos estudantes com deficiência, mas abranger todos que necessitam de apoio para garantir equidade no processo educativo.

Nesse sentido, constitui-se em um paradigma renovador, pautado na equidade e na valorização da diversidade. Santos et al., (2023) defende a utilização de múltiplas

ISBN: 978-85-54997-33-5

linguagens e metodologias que eliminem barreiras e preconceitos, criando condições de acesso equitativo ao conhecimento.

Para Martins et al., (2020), a inclusão só se concretiza quando os estudantes recebem suporte adequado para desenvolver suas potencialidades, em uma escola preparada e com professores capacitados. Nesse sentido, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptadas às diferentes necessidades, promovendo não apenas a permanência, mas também a participação ativa e significativa de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Assim, a efetivação da inclusão requer mais do que adaptações fisícas ou curriculares: implica políticas públicas articuladas, formação docente permanente e gestão escolar comprometida com a diversidade (Matoan, 2003). Sendo necessário promover práticas pedagógicas flexíveis, que considerem as potencialidades e necessidades de cada estudante, garantindo acesso, participação e aprendizagem significativa. Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Estudantes com TEA e a inclusão escolar

O TEA é reconhecido como transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por deficits persistentes na comunicação social e por padrões restritivos e repetitivos de comportamento (APA, 2022; Ortug et al., 2022). A heterogeneidade do espectro exige abordagens pedagógicas flexiveis, que respeitem singularidades e potencializem aprendizagens. Nesse contexto, estratégias individualizadas, tornam se fundamentais para garantir não apenas a participação, mas também a efetiva inclusão escolar desses estudantes no ambiente de ensino.

De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022), os principais critérios do TEA envolvem prejuízo persistente na comunicação e na interação social recíproca, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas manifestações podem variar conforme a gravidade do quadro, o estágio de desenvolvimento e a idade cronológica do indivíduo.

Embora a legislação brasileira (Lei nº 12.764/2012; Lei nº 13.977/2020) assegure o direito à matrícula em escolas regulares e serviços de apoio, a realidade mostra que a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrentam desafios, como ausência de

ISBN: 978-85-54997-33-5

formação docente específica, escassez de recursos pedagógicos e fragilidades na gestão escolar (Lira, 2022).

Esses obstáculos comprometem a efetivação da inclusão, uma vez que não basta garantir o acesso físico à escola; é necessário assegurar práticas pedagógicas adaptadas, ambientes acolhedores e estratégias que promovam a participação ativa e significativa desses alunos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escola deve se reinventar, promovendo práticas que não apenas garantam acesso físico, mas assegurem aprendizagens significativas, socialização e desenvolvimento integral (Mantoan, 2003; Martins et al., 2020). Dessa forma, as escolas necessitam adequar suas metodologias para proporcionar uma aprendizagem efetiva e inclusiva desses estudantes independentemente de suas necessidades.

Metodologia

Tratou-se de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, baseada no segundo capítulo da dissertação de Leidmar Cunha Melo (2025). Segundo Gil (1999, p. 65), o levantamento bibliográfico permite "ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente".

Assim, a revisão bibliográfica permite uma análise ampla e crítica das pesquisas já realizadas sobre o tema. No caso presente, buscou-se não apenas reunir, mas também problematizar as contribuições dos autores, visando construir um referencial crítico para a discussão sobre educação inclusive e a inclusão escolar de estudantes com TEA.

Resultados e Discussões

De acordo com De Oliveira (2022, p. 19), “a educação inclusiva está centrada nas formas de apoio às necessidades e às qualidades de cada um, alcançando todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar, a fim de que se sintam acolhidos e seguros, alcançando êxito”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Conforme Mantoan (2003), a escola precisa se reinventar, se reorientar e se aprimorar para está apta a trabalhar de maneira a promover um ensino de qualidade, e assim, despertar o potencial e aprendizado nos alunos com deficiência e sem deficiência.

Segundo Santos et al. (2023), a educação inclusiva deve acolher todos os estudantes, reconhecendo suas dificuldades e limitações, além de encaminhá-los, quando necessário, a profissionais especializados. Também é indispensável oferecer suportes e recursos que favoreçam a superação desses obstáculos.

Em conformidade com Martins et al. (2020), os estudantes devem receber o apoio necessário para que suas potencialidades sejam exploradas e desenvolvidas, e a escola deve estar voltada para atender a esses estudantes, disponibilizando os recursos necessários e contando com professores capacitados para realizar o processo de inclusão.

Em síntese, a análise evidenciou convergências entre os autores: educação como compromisso social (Brasil, 2008; De Oliveira, 2022); necessidade de formação docente continuada (Mantoan, 2003; Lira, 2022) e valorização da diversidade como eixo pedagógico (Santos et al.; Martins et al., 2020). Por outro lado, persistem lacunas como: a literatura ainda carece de estudos empíricos específicos sobre práticas pedagógicas para estudantes com TEA em determinadas áreas do currículo; há um descompasso entre legislações inclusivas e efetivação de políticas públicas; e a formação docente muitas das vezes permanece teórica, sem diálogo com a prática cotidiana. Esse panorama reforça a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, em que os referenciais inclusivos orientem intervenções concretas e inovadoras no cotidiano escolar.

Assim, o estudo se torna relevante ao evidenciar que a educação inclusiva vai além da inserção do aluno, destacando a necessidade de práticas que promovam equidade e valorizem a diversidade. Ressaltando ainda a importância da formação docente contínua e do uso de estratégias pedagógicas adequadas, favorecendo ambientes democráticos e acessíveis que garantam aprendizagem significativa para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

O estudo reafirma que a relação entre educação inclusiva e a inclusão escolar de estudantes com TEA é central para a consolidação de um ambiente educacional democrático. Mais que acesso à escola, a inclusão exige a eliminação de barreiras, formação docente qualificada e políticas públicas consistentes, garantindo não apenas a presença física dos estudantes, mas também sua participação ativa, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral em um contexto que valorize a diversidade e promova equidade.

Assim, a inclusão deve ser compreendida como compromisso ético e social, capaz de consolidar uma escola promotora de equidade e da justiça social. O recorte aqui apresentado contribuí para subsidiar práticas pedagógicas e políticas institucionais, além de apontar caminhos para futuras investigações que aproxime ainda mais teoria e prática no campo da educação inclusiva.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. Artmed.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf

Brasil. (2012, 27 de dezembro). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/congregacao/lei_12764_2012.pdf

Brasil. (2020, 8 de janeiro). *Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a instituição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., et al. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic

ISBN: 978-85-54997-33-5

review. *Educational Technology Research and Development, 70*, 1911–1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Lira, S. S. D. S. (2022). *Communboard: Tecnologia assistiva para o ensino-aprendizagem de crianças com TEA* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49363/1/TCC_SYNARA_FINAL.pdf

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Martins, J. A., Silva, R., & Sachinski, I. (2020). Educação especial e educação inclusiva: Quem são estes sujeitos na sociedade? *Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica, 1*(5). https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104

Oliveira, M. C. de. (2022). O uso de tecnologias assistivas para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 4*, 15–25. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/43

Ortug, A., Guo, Y., Feldman, H. A., Ou, Y., Dieuveuil, H., Baumer, N. T., Faja, S. K., & Takahashi, E. (2022). *Human fetal brain MRI indicates future emergence of autism spectrum disorders*. Experimental Biology. https://www.eventscribe.net/2022/EB2022/index.asp?presTarget=2001481

Santos, A. F., Lima, I. N. de, & Carvalho, M. R. P. (2023). A integração cooperativa como ferramenta pedagógica da educação inclusiva. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 5*, 90–98. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/76

ISBN: 978-85-54997-33-5



A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECURSO INCLUSIVO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA CRIANÇAS NÃO VERBAIS

Nelma Aparecida Montemor - UNESPAR – nelma.montemor.unespar.t5@gmail.com
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva - UNESPAR – rosetms2000@yahoo.com.br

Resumo

A comunicação é fundamental para promover compreensão mútua e interação social, sendo essencial para o processo de aprendizagem. Muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm dificuldades na comunicação, por este motivo a presente pesquisa tem como objetivo investigar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como parte da Tecnologia Assistiva (TA), sendo um recurso educacional inclusivo de acesso a Comunicação funcional para crianças TEA não verbais na Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza uma metodologia de abordagem teórica fundamentada em Dias (2020), Sartoretto e Bersch, (2024) e Galvão Filho (2024). Esse estudo representa um recorte da pesquisa de campo em andamento, cujo intuito é elaborar, aplicar e avaliar os resultados da utilização de materiais acessíveis e de baixo custo na rotina escolar de uma turma de Educação Infantil, elaborando um guia instrucional que funcione como referência prática para os professores. Ainda, espera-se que a pesquisa contribua para a conscientização acerca da importância da formação docente no uso da CAA, ampliando as práticas inclusivas e consolidando uma Educação Infantil inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Comunicação Aumentativa Alternativa; Crianças não verbais; Educação Infantil.

Introdução

A comunicação é uma parte fundamental do desenvolvimento humano, estando presente desde o nascimento, onde a criança pode comunicar desejos e necessidades. Para Vygotsky (1991, p.44) a linguagem é o aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento humano, podendo ser gestual, oral, escrita, bem como as linguagens artísticas. Por este motivo desenvolver habilidades de comunicação é uma parte fundamental da primeira infância é essencial para o sucesso futuro. Dias (2020, p. 288) ao refletir sobre comunicação no contexto escolar, convida

ISBN: 978-85-54997-33-5

a compreender outras formas de comunicação que vão além da fala ou da escrita, construindo interação social, a partir de experiências compartilhadas.

Embora a fala seja o principal meio de comunicação, muitas crianças apresentam atrasos significativos que tornam a comunicação verbal um desafio. Para Clemente et al. (2022, p. 12) mesmo diante de todos os esforços para promover a comunicação, existem barreiras que interferem e/ou dificultam esse processo, comprometendo a clareza da mensagem, tornando sua compreensão mais complexa, prejudicando assim a fluidez comunicativa. No entanto, existem outras maneiras de promover essa comunicação, como por exemplo os métodos alternativos da comunicação.

O presente estudo tem por objetivo investigar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como parte da Tecnologia Assistiva (TA), sendo um recurso educacional inclusivo de acesso a Comunicação funcional para crianças TEA não verbais na Educação Infantil. A proposta é dialogar com os princípios da Educação Inclusiva, previstos na Lei n. 13.146 (2015) que se consolidou ao longo dos anos, estabelecendo uma relação de parceria com a base da educação, conforme a Lei n. 9.394 (1996) essa base é estabelecida na educação infantil.

Metodologia

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa de abordagem teórica fundamentada em artigos publicados nos últimos cinco anos, priorizando estudos que relacionam a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) na perspectiva da Tecnologia Assistiva (TA) com o objetivo de implementar estratégias promissoras para facilitar a comunicação funcional de crianças não verbais durante a rotina escolar na Educação Infantil. Serão considerados autores de referência, como Dias (2020), Sartoretto e Bersch, (2024) e Galvão Filho (2024).

No segundo momento, será desenvolvida pesquisa de campo de caráter descritivo com o objetivo de observar os resultados da prática da utilização de fichas manipuláveis de fácil manuseio e baixo custo, como recurso de CAA para facilitar a comunicação de crianças não verbais. A análise será conduzida por meio da

ISBN: 978-85-54997-33-5

observação dos participantes e sistematização das experiências pedagógicas, buscando avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade do material proposto.

Resultados e discussão

Este estudo representa um recorte de pesquisa em andamento, a qual investiga a Comunicação Aumentativa Alternativa como instrumento da Tecnologia Assistiva na Educação Infantil para compreender e implementar recursos inclusivos para favorecer o desenvolvimento integral de crianças não verbais, refletindo a intencionalidade das ações dos professores no desenvolvimento da linguagem e das interações sociais significativas.

A educação é um direito incondicional de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência. O acesso é garantido por lei, sendo importante lembrar que os recursos, serviços e tecnologia assistiva necessários para promover aprendizado também são direitos reconhecidos e devem ser assegurados pelas instituições educacionais. Conforme previsto no artigo 74 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146 (2015):

> É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (Brasil, 2015).

A escola é o lugar de inclusão, por isso, desde o primeiro momento que a criança acessa esse ambiente ela precisa estabelecer comunicação, a escola, às políticas educacionais, a comunidade escolar precisa suprir essa necessidade, oferecendo recursos necessários para a intervenção, permanência e inclusão.

É muito comum professores de Educação Infantil se deparam com crianças com ausência de comunicação, crianças não verbais que ainda não foram investigadas as causas, essas crianças por motivos diversos não se comunicam por meio da fala, apresentando atrasos significativos. A Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), enquanto recurso da Tecnologia Assistiva (TA), é uma estratégia para favorecer a inclusão, promovendo comunicação social, desenvolvimento cognitivo e emocional de

ISBN: 978-85-54997-33-5

crianças não verbais no contexto da educação infantil. Para Sartoretto e Bersch (2023, p.287) a Comunicação Aumentativa Alternativa é uma área de prática e pesquisa, tanto clínica quanto educacional, voltada para crianças e adultos com dificuldades da linguagem oral. Para elas a CAA são ferramentas que incluem materiais específicos de baixa tecnologia como os símbolos gráficos ou de alta tecnologia como tablets e computadores, como o objetivo de transformar a comunicação que vai além da fala, podendo ocorrer por meio de expressões faciais, gestos, olhares, escrita, desde que permita a interação.

Para Griffiths et al. (2022, p.04) o uso da CAA deve ser ajustado cuidadosamente às necessidades comunicacionais de cada criança, considerando suas habilidades individuais, o contexto natural da sala de aula e os interesses da criança, garantindo participação ativa na rotina escolar, aprendizagem e interação, tudo isso mediado pelo suporte do professor.

Entre as principais barreiras da CAA na implementação da rotina escolar descritas por Reinet Junior e Coutinho (2024, p. 08) estão à falta de tempo, formação insuficiente dos professores, sobrecarga de demanda e ausência de cultura. Como sugestões para romper essas barreiras estão o apoio institucional das técnicas de comunicação, o trabalho colaborativo e a personalização e confecção de material individualizado para a realidade de cada rotina escolar, suprindo as necessidades individualizadas das crianças que farão uso da CAA.

São muitos os desafios enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica, especialmente pela falta de formação específica, de estratégias colaborativas e de recursos acessíveis para atual em sala de aula rompendo as barreiras comunicacionais. Galvão Filho (2024, p. 325) destaca a importância de uma formação aprofundada para os docentes, de modo a oferecer suporte eficaz no uso de Tecnologia Assistiva. É comum que professores relatem a falta de conhecimentos necessários para aplicar adequadamente os recursos inclusivos mais apropriados a cada criança com necessidades educacionais específicas. Sem essa orientação e apoio, o mais provável é que ocorram desperdícios de recursos com demandas equivocadas de produtos acessíveis e manipuláveis. Além disso, em determinadas situações, é possível que professores se abstenham de realizar essas demandas por

ISBN: 978-85-54997-33-5

medo de errar, o que pode comprometer ainda mais que a inclusão escolar de fato ocorra.

Embora existam evidências que apoiam o uso da CAA em sala de aula, existe uma lacuna entre a pesquisa e a prática. Desta forma esse estudo, está ligado a pesquisa em andamento, que irá experimentar na prática como a CAA sob a perspectiva do professor pode contribuir para uma comunicação intencional, funcional que permita que crianças não verbais possam de fato fazer parte das atividades propostas no ambiente da sala de aula, fazendo trocas e expressando sua opinião, entendo o que está sendo proposto e participando ativamente da prática.

Sartoretto e Bersch (2024, p. 288), destacam que persiste a falsa ideia de que a Tecnologia Assistiva é cara e distante da realidade escolar. Na verdade, a TA já faz parte do cotidiano como parte das tecnologias acessíveis e gratuitas, como os recursos de baixa tecnologia que são materiais visuais impressos de Comunicação Aumentativa Alternativa. Assim, os professores não podem ignorar o fato de que existem ferramentas disponíveis capazes de promover avanços significativos na área da acessibilidade e inclusão, muitas vezes sem a necessidade de custos adicionais. O que se faz necessário, portanto, são estudos e pesquisas que nos conduzam a um novo patamar de conhecimento e prática.

Assim, a pesquisa em andamento, fundamentada em bases científicas, busca contribuir para melhorar as práticas pedagógicas por meio de estudos que destacam a utilização da CAA como ferramenta educacional inclusiva. Essa abordagem visa o desenvolvimento da linguagem funcional, incentivando o uso de recursos visuais acessíveis, simples e de baixo custo, que contribuem para facilitar a compreensão e ampliar a participação de crianças não verbais nas atividades diárias realizadas em sala de aula.

Ao final da pesquisa, espera-se contribuir para a conscientização da importância de capacitar professores na Educação Infantil para que saibam implementar a Comunicação Aumentativa Alternativa em sala de aula, promovendo um ambiente comunicativo inclusivo e colaborativo. Pretende-se ainda apresentar a CAA enquanto ferramenta de acesso à comunicação funcional por meio de recursos visuais, acessíveis e de baixo custo, contribuindo para o desenvolvimento funcional de crianças

ISBN: 978-85-54997-33-5

não verbais para que consigam expressar seus sentimentos, desejos e necessidades, evidenciando que recursos simples e acessíveis podem gerar impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da comunicação social, fortalecendo a cultura inclusiva no contexto da Educação Infantil.

Considerações finais

A Comunicação Aumentativa Alternativa, como recurso da Tecnologia Assistiva aplicada à Educação Infantil, é uma ferramenta essencial no processo de inclusão das crianças não verbais, favorecendo o desenvolvimento integral e garantindo comunicação funcional e aprendizagem significativa. Mais do que oferecer um suporte comunicativo, a CAA possibilita que os alunos sejam reconhecidos como sujeitos ativos no processo educacional, capazes de expressar desejos e necessidades.

O presente estudo reforça a importância de ampliar a formação docente adequada com estratégias colaborativas e integração curricular. Além da elaboração de materiais pedagógicos acessíveis e de baixo custo como estratégias para superar barreiras comunicacionais e promovendo práticas mais funcionais. Nesse sentido, a pesquisa busca promover reflexões mais amplas sobre o papel da Educação Infantil, consolidando uma educação mais equitativa e acessível, tornando a base da educação mais forte e inclusiva.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir viver esse sonho do mestrado e me capacitar em cada etapa. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio concedido por meio de bolsa de estudo. Estendo meus agradecimentos e minha gratidão à minha orientadora Prof.ª Dr.ª Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, por todo apoio e contribuições na realização deste mestrado.



Referências

Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2015, 6 de julho). *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).* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Clemente, K. A. P., et al. (2022). Barreiras ao acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde: Uma revisão de escopo. *Revista de Saúde Pública, 56*, 64. https://www.scielosp.org/pdf/rsp/2022.v56/64/pt

Dias, C. B. (2020). A comunicação e a importância de se comunicar bem. *Saberes em Foco, 3*(1). https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-comunicacao-alternativa

Galvão Filho, T. (2024). Educação inclusiva e tecnologia assistiva: A promoção da igualdade de oportunidades. In C. P. Dutra (Org.), *Educação em pauta 2024: Desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil* (pp. 315–340). Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Griffiths, T., Clarke, M. T., & Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Archives of Disease in Childhood, 107*(2), 191–195.

Reinert Junior, A. J., & Coutinho, D. J. G. (2024). O impacto dos dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) na inclusão de alunos com deficiências de comunicação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 19*(1), 1–16.

Sartoretto, M., & Bersch, R. (2024). Tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo. In C. P. Dutra (Org.), *Educação em pauta 2024: Desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil* (pp. 283–325). Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CRITÉRIOS PARA TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: PESQUISA EM ANDAMENTO POR CONSENSO DE ESPECIALISTAS

Juliane Moraes Souza – UPE – Juliane.moraess@upe.br
Alena Pimentel Mello Cabral Nobre – UPE – alena.nobre@upe.br

Resumo

Este estudo, em andamento, investiga critérios para a escolha de Tecnologias Educacionais e Assistivas na alfabetização de crianças com TEA, levando em conta suas especificidades. Com abordagem qualitativa, visa construir um checklist de critérios que auxiliem na seleção de recursos capazes de promover uma alfabetização mais inclusiva, respeitando as singularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais. A metodologia inclui uma revisão sistemática para identificar obstáculos e facilitadores no processo de alfabetização, além de um mapeamento de tecnologias disponíveis. Serão utilizados questionários com 20 especialistas de áreas psicoeducativa, saúde e educação, seguindo o método Delphi para alcançar um consenso. Está em andamento a fase de coleta de opiniões, e as análises preliminares indicam a necessidade de critérios claros para orientar a seleção de recursos tecnológicos. A expectativa é que um guia digital, acessível e baseado nesse checklist, auxilie educadores a identificar tecnologias práticas, especialmente gratuitas, que se adaptem às necessidades de cada criança, promovendo uma prática pedagógica mais efetiva, personalizada e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Tecnologias Educacionais; TEA.

Introdução

A Educação Inclusiva no Brasil enfrenta desafios históricos e estruturais que dificultam a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com transtorno do espectro do autismo (TEA). Desde práticas de segregação e exclusão, muitas vezes decorrentes de políticas e atitudes que não consideravam as especificidades de cada indivíduo (Kassar, 2011), até a implementação de políticas públicas mais atuais, o sistema educacional ainda luta por uma verdadeira inclusão que seja efetiva, democrática e de qualidade. Essas dificuldades, aliadas à pouca preparação dos profissionais da educação e à escassez de recursos adequados, têm

ISBN: 978-85-54997-33-5

contribuído para a manutenção de altos índices de exclusão e desigualdade social para estudantes autistas.

Dados recentes do Ministério dos Direitos Humanos indicam que a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência no Brasil é de aproximadamente 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência é de 4,1% (Brasil, 2023). Essa disparidade gigantesca evidencia que o acesso à leitura e escrita está longe de ser garantido de forma universal para todos, criando uma barreira adicional que limita a autonomia e o pleno exercício de direitos dessas populações. Além disso, a falta de preparação adequada das escolas, a escassez de recursos tecnológicos acessíveis e a limitação na formação dos professores são fatores que agravaram ainda mais esse cenário, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Diante desse panorama, o uso de tecnologias educacionais assistivas surge como uma estratégia promissora para ampliar as possibilidades de aprendizagem de crianças com TEA. Essas tecnologias têm potencial de favorecer a comunicação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o engajamento e a participação dessas crianças no processo de alfabetização (Oliveira, 2023). Contudo, a simples existência de recursos tecnológicos não garante sua eficácia na prática educativa. A sua seleção adequada, com base em critérios bem fundamentados, é fundamental para garantir que esses recursos atendam às necessidades específicas de cada criança, levando em conta suas particularidades sensoriais, linguísticas e cognitivas.

A problematização central desta pesquisa é: quais critérios devem orientar a escolha de tecnologias educacionais e assistivas para promover uma alfabetização mais eficaz, inclusiva e personalizada de crianças com TEA, considerando suas diferenças e necessidades específicas? É possível afirmar que a seleção de recursos tecnológicos fundamentada em critérios claros e bem definidos pode contribuir significativamente para uma aprendizagem mais efetiva e uma inclusão mais ampla desses alunos em sala de aula. A hipótese é de que essa abordagem sistematizada de seleção promoverá práticas pedagógicas mais personalizadas, que atendam às especificidades de cada criança, proporcionando maior engajamento, autonomia e sucesso escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante dessa demanda, o presente estudo tem como objetivo principal desenvolver um checklist de critérios que auxilie professores e gestores na escolha de tecnologias educativas e assistivas, promovendo uma alfabetização mais acessível, significativa e inclusiva para crianças com TEA. Para tanto, serão realizadas uma revisão bibliográfica sobre as barreiras e facilitadores no processo de alfabetização de crianças autistas, além do método Delphi, envolvendo especialistas na área, com o intuito de estabelecer diretrizes fundamentadas em evidências científicas e na experiência prática de profissionais da educação.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o uso de recursos tecnológicos adequados às necessidades específicas de cada criança, promovendo, assim, uma educação mais justa, acessível e democrática. Além disso, pretende-se oferecer subsídios para a formação de professores e gestores, de modo a estimular uma cultura escolar mais sensível às diferenças e às potencialidades de todos os alunos, promovendo mudanças efetivas no contexto da educação inclusiva brasileira.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa, cujo objetivo é desenvolver um checklist de critérios para a seleção de Tecnologias Educacionais e Assistivas voltadas à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa encontra-se atualmente na etapa de coleta de dados com especialistas.

A primeira fase consistiu em uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de identificar e analisar evidências científicas acerca das barreiras e facilitadores no processo de alfabetização de crianças autistas. Para isso, foi conduzida uma busca em bases de dados científicas utilizando os termos (“autismo” OR “ASD”) AND (“literacia” OR “leitura” OR “escrita”), considerando artigos publicados entre 2019 e 2024, revisados por pares, em português, inglês ou espanhol. Os critérios de inclusão envolveram relevância temática, acessibilidade ao conteúdo e publicação em periódicos reconhecidos, enquanto os critérios de exclusão abarcavam estudos duplicados ou fora do escopo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A segunda etapa, ainda em andamento, consiste na pesquisa documental, na qual serão mapeados e avaliados recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis para a alfabetização de crianças com TEA, com foco naqueles gratuitos, adaptáveis e de relevância pedagógica.

Atualmente, encontram-se em execução os questionários estruturados, aplicados por meio do método Delphi, a 20 especialistas de diferentes áreas: profissionais psicoeducativos, profissionais da área de saúde, professores de educação básica e pesquisadores na área de TEA. Os convidados, contatados por e-mail, responderão a até quatro rodadas de questionários online, com perguntas abertas e fechadas, visando alcançar um consenso. Todo o processo garante anonimato, sigilo e observância às normas éticas, incluindo o envio e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta é realizada remotamente, por meio do Google Forms. Após a finalização, os dados serão sistematizados para compor o produto final, que consiste em um guia digital contendo as instruções para uso do checklist na seleção de tecnologias, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes na alfabetização de crianças com TEA.

Resultados e Discussão

A revisão sistemática da literatura revelou que as principais barreiras na alfabetização de crianças com TEA estão relacionadas às dificuldades de compreensão de leitura, linguagem, atenção, funções executivas, e aspectos emocionais e sociais. Estudos indicam que, embora muitas crianças apresentem habilidades de decodificação adequadas, enfrentam desafios significativos na compreensão do conteúdo, especialmente em textos narrativos, devido à dificuldade em fazer inferências, compreender emoções, e conectar informações implícitas (Alzahrani, 2023; Ribeiro et al., 2021; McIntyre et al., 2020). Essas dificuldades implicam na limitação do desenvolvimento de habilidades mais complexas, essenciais para o pleno processo de alfabetização.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, fatores como a falta de recursos tecnológicos acessíveis, a inadequação dos ambientes escolares, e a insuficiente formação dos profissionais também dificultam a inclusão efetiva desses estudantes (Moura et al., 2023; Tracy-Bronson; Scribner, 2024). A disparidade entre idade e série, além de obstáculos na comunicação e na interação social, contribuem para o isolamento social e o aumento de frustrações, prejudicando o desempenho acadêmico e emocional (Moura et al., 2023; Solis et al., 2019; Henry; Solari, 2021).

Por outro lado, estratégias de facilitação que se destacam na literatura incluem o uso de tecnologias educacionais adaptadas, como jogos de realidade aumentada, organizadores gráficos, recursos multimídia, além de práticas pedagógicas centradas na leitura compartilhada, leitura dialógica, e no planejamento educacional individualizado (Khoirunnisa et al., 2023; Tracy-Bronson; Scribner, 2024; Moura et al., 2023). Essas abordagens promovem maior engajamento, autonomia e inclusão, atendendo às particularidades sensoriais, cognitivas e emocionais das crianças com TEA.

A organização do ambiente escolar também se mostra fundamental, com foco na estrutura física, uso de suportes visuais, estímulos sensoriais controlados e ambientes previsíveis, facilitando a concentração e o aprendizado dessas crianças (Freury et al., 2021). Práticas que promovem a contextualização emocional e a adaptação do conteúdo às necessidades de cada aluno reforçam a importância de uma abordagem pedagógica flexível, inclusiva e baseada em evidências.

Em suma, os achados confirmam que a integração de recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas personalizadas e ambientes bem organizados são essenciais para reduzir as barreiras na alfabetização de crianças com TEA, promovendo uma aprendizagem mais acessível, significativa e inclusiva. Essas conclusões reforçam a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que priorizem a individualidade e as potencialidades de cada estudante, alinhando-se às recomendações da literatura especializada.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

As dificuldades na compreensão e inferência de textos identificadas refletem as principais barreiras no processo de alfabetização de crianças com TEA. Aspectos cognitivos, emocionais e sociais foram destacados como obstáculos. Recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas adaptadas mostram-se eficazes na superação dessas dificuldades. A organização do ambiente escolar foi reconhecida como fator que promove maior concentração e autonomia. As práticas de leitura compartilhada e dialógica aumentam o engajamento dos alunos. O planejamento educacional individualizado é fundamental para atender às necessidades específicas de cada criança. Além disso, a integração de recursos visuais e suportes sensoriais melhora a acessibilidade. Tecnologias assistivas contribuem para uma aprendizagem mais inclusiva. Os resultados reforçam que ações pedagógicas flexíveis e contextualizadas são essenciais para promover a alfabetização de forma eficaz. Espera-se que o checklist desenvolvido auxilie na escolha de recursos adequados e que a implementação dessas estratégias possa fortalecer a inclusão e o sucesso na alfabetização de crianças com TEA. Assim, as conclusões estão alinhadas aos objetivos de analisar, identificar, propor diretrizes e elaborar uma ferramenta prática para facilitar essa etapa do processo educativo.

Agradecimentos

A presente pesquisa está sendo realizada com o financiamento da CAPES, na condição de bolsista. Agradeço à CAPES pelo suporte financeiro e à minha orientadora, Alena, pelo apoio e orientação essenciais para a realização deste estudo.

Referências

Alzahrani, A. N. (2023). Intervenção de compreensão de leitura para alunos com transtorno do espectro autista nível 1 usando o aplicativo organizador gráfico do iPad. *Journal of Education and E-Learning Research, 10*(2), 250–259. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4590

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2023). *O Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. 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

Cassar, M. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial, 17*, 41–58. https://doi.org/10.1590/S1413-65382111000200003

Fleury, V. P., & Towson, J. A. (2021). Lições iniciais aprendidas no desenvolvimento de uma intervenção adaptativa de leitura compartilhada para pré-escolares com autismo. *SAGE Open, 88*(1), 45–64.

Henry, A. R., & Solari, E. J. (2021). Desenvolvendo conhecimento social para apoiar a compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental com TEA. *Teaching Exceptional Children*. https://doi.org/10.1177/1088357611423543

Khoirunnisa, A. N., Munir, D., & Dewi, L. (2023). Processo de desenvolvimento curricular com modelo de aprendizagem personalizado em leitura inicial para alunos com transtorno do espectro autista. In M. Koc, O. T. Ozturk, & M. L. Ciddi (Orgs.), *Proceedings of ICRES 2023 – International Conference on Research in Education and Science* (pp. 1063–1074). ISTES. https://www.icres.net

McIntyre, N. S., Tomaszewski, B., Hume, K. A., & Odom, S. L. (2021). Estabilidade dos perfis de alfabetização de adolescentes com transtorno do espectro autista e percepções de diferentes participantes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 209–224. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00016

Moura, T. L. D., Benitez, P., Gomes, V. M. S., et al. (2023). Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual: Avaliação de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal. *Ciência & Educação, 29*, e23010. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132023000100208

Oliveira, J. G. (2023). *Autismo e tecnologia: Uma revisão crítica da literatura sobre inclusão digital* (Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal Goiano – Campus Ceres). https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4067/3/tcc_Juliana%20Gonçalves%20Oliveira.pdf

Ribeiro, C. F., Meca, T. P., Brito, G. R., & Seabra, A. G. (2021). Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0050. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050

ISBN: 978-85-54997-33-5

Solis, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Steinle, P., Miller, V. L., & Vaughn, S. (2021). Vocabulário e leitura da ideia principal: Intervenção usando texto de escolha para melhorar o conhecimento de conteúdo e a compreensão leitora de adolescentes. *Behavior Modification, 45*(1), 66–98. https://doi.org/10.1177/0145445519853781

Tracy-Bronson, C. P., & Scribner, S. (2024). Acesso à alfabetização inclusiva para alunos com autismo. *International Journal of Whole Schooling, 20*(1).

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA

Mariane Cristina Fonseca Nakahara – UEPG -
mariane.nakahara.uepg.t5@gmail.com
Elenice Parise Foltran- UEPG
epfoltran@uepg.br

Resumo

A diversidade nas salas de aula exige práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de contemplar diferentes formas de aprender. Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo investigar como um jogo educacional digital, fundamentado nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), pode favorecer o processo de alfabetização e apoiar práticas pedagógicas equitativas. Desenvolvido na plataforma Scratch, o recurso prioriza acessibilidade, usabilidade e engajamento, sendo aplicado no Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC) de uma escola municipal de Ponta Grossa, Paraná. A metodologia adota uma abordagem qualitativa de caráter participativo, envolvendo planejamento, aplicação e análise do jogo. A coleta de dados será realizada por meio de observações diretas e questionários aplicados às docentes participantes. Espera-se que a proposta amplie as possibilidades de participação discente, promovendo aprendizagens significativas sem barreiras e contribuindo para ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Jogos digitais; Metodologias ativas; Tecnologias assistivas

Introdução

A diversidade presente nas salas de aula brasileiras impõe aos docentes o desafio de adotar práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e garantam equidade no acesso ao conhecimento. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse desafio se torna ainda mais evidente, pois se trata de um período marcado pela alfabetização e pelo letramento, processos considerados fundamentais para a inserção do indivíduo na cultura escrita.

De acordo com Soares (2020), alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização refere-se à apropriação da tecnologia

ISBN: 978-85-54997-33-5

da escrita, incluindo o domínio do sistema alfabético, das normas ortográficas e das convenções de leitura e escrita. Já o letramento envolve a capacidade de utilizar a escrita em diferentes contextos sociais, pessoais e culturais, ampliando os objetivos de comunicação, informação, imaginação e interação. Mortatti (2019) acrescenta que, historicamente, as metodologias de alfabetização no Brasil oscilaram entre abordagens mais técnicas e perspectivas socioculturais, mas o consenso atual destaca a necessidade de articular ambos os processos de forma integrada, garantindo não apenas o domínio do código, mas também sua função social.

Nesse cenário, torna-se essencial que o educador conheça teorias, métodos e estratégias que embasem sua prática. O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) desponta como uma abordagem capaz de oferecer caminhos para a promoção da equidade educacional. Criado pelo Center for Applied Special Technology (CAST), nos anos 1990, o DUA organiza-se em três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Ao propor a flexibilização curricular desde o planejamento inicial, o DUA busca eliminar barreiras e favorecer a aprendizagem de todos, considerando diferentes estilos, ritmos e necessidades dos alunos. No Brasil, pesquisas como as de Böck, Gesser e Nuernberg (2018) e Heredero (2020) reforçam a pertinência do DUA como estratégia para potencializar práticas pedagógicas inclusivas.

A integração de recursos digitais no processo de alfabetização, em diálogo com o DUA, amplia as possibilidades pedagógicas. Jogos digitais educacionais, por exemplo, têm se destacado como metodologias ativas que favorecem o protagonismo discente. Para Prensky (2001), jogos digitais estimulam a motivação e a criatividade, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência significativa. Gee (2007) complementa que os jogos, ao articularem narrativas, desafios e feedbacks, permitem que os estudantes relacionem novos conteúdos aos conhecimentos prévios, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Ramos, Lorenset e Petri (2016) destacam ainda que os jogos possibilitam situações de cooperação, nas quais um aluno mais experiente pode atuar como mediador, auxiliando colegas a avançar em suas aprendizagens, processo alinhado ao

ISBN: 978-85-54997-33-5

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Já Santos e Silva (2022) lembram que, para que a aprendizagem se efetive, a mediação docente é indispensável, atribuindo ao professor planejar e orientar as ações dos alunos, propor desafios adequados e favorecer a participação de todos. Nesse sentido, os jogos digitais não substituem a mediação pedagógica, mas a potencializam, tornando o estudante protagonista do processo e o professor um facilitador que organiza e direciona as experiências.

Assim, a presente pesquisa propõe a criação de um jogo educacional digital voltado à alfabetização, fundamentado nos princípios do DUA e desenvolvido na plataforma Scratch. A escolha dessa tecnologia se justifica por ser gratuita, acessível e intuitiva, possibilitando a criação de recursos lúdicos e interativos. A aplicação ocorrerá em uma escola municipal de Ponta Grossa, Paraná, no Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC), com o objetivo de analisar os impactos do jogo na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Este estudo se insere no campo da educação inclusiva e busca articular teoria e prática na construção de ambientes escolares mais equitativos, participativos e acessíveis. Ao unir alfabetização e letramento às potencialidades do DUA e dos jogos digitais, pretende-se contribuir para práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a diversidade e promovam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter participativo, uma vez que busca compreender como professores e alunos atribuem significados às suas experiências no processo de alfabetização mediado por jogos digitais. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa valoriza a análise em contextos naturais, o que possibilita observar práticas pedagógicas no ambiente escolar em sua dinâmica real. O estudo está organizado em três eixos, que correspondem aos objetivos específicos da investigação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

1. Planejamento e desenvolvimento do jogo educacional digital

O jogo será elaborado na plataforma Scratch, com foco na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), mas com possibilidade de uso estendido até o 5º ano, considerando as necessidades das turmas. O design do recurso será orientado pelos princípios do DUA. O planejamento priorizará acessibilidade, usabilidade e ludicidade, articulando conteúdo da alfabetização e letramento com estratégias motivadoras e inclusivas.

2. Aplicação no contexto escolar

A aplicação ocorrerá no Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC) de uma escola municipal de Ponta Grossa, Paraná, espaço que dispõe de recursos tecnológicos adequados à utilização do jogo. Os alunos serão acompanhados por meio de observações diretas do uso do recurso em situações de ensino-aprendizagem. As docentes participantes também atuarão como colaboradoras, registrando suas percepções em relação à acessibilidade, usabilidade e engajamento dos alunos. Para tanto, serão utilizados questionários semiestruturados, contendo questões abertas e fechadas, a fim de captar diferentes dimensões da experiência docente.

3. Análise dos resultados e aprimoramento do recurso

Os dados coletados serão submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), de modo a identificar padrões, recorrências e significados atribuídos ao uso do jogo digital no processo de alfabetização. A análise contemplará três dimensões: (a) acessibilidade, (b) usabilidade e (c) contribuição para as aprendizagens dos alunos. A partir dos resultados, serão realizadas melhorias no jogo, assegurando que o recurso atenda às necessidades educacionais diversas e se consolide como ferramenta inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A pesquisa encontra-se em andamento e, até o presente momento, concentrou-se em duas etapas: o aprofundamento teórico sobre alfabetização, letramento, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e jogos digitais, e a fase inicial de desenvolvimento do recurso na plataforma Scratch. Esse percurso tem possibilitado refletir sobre a importância de integrar fundamentos pedagógicos e tecnológicos desde a concepção do jogo, garantindo que ele atenda às necessidades dos estudantes em processo de alfabetização.

O estudo dos princípios do DUA (Meyer; Rose; Gordon, 2014) tem orientado a organização do jogo de modo a contemplar múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento. Essa perspectiva assegura que diferentes estilos de aprendizagem sejam considerados desde o planejamento, evitando adaptações posteriores e promovendo acessibilidade desde a origem do recurso.

No campo da alfabetização e do letramento, a revisão teórica evidencia que esses processos devem ocorrer de maneira simultânea e complementar (Soares, 2020; Mortatti, 2019). Isso significa que o jogo precisa articular tanto as habilidades técnicas de leitura e escrita quanto as práticas sociais que envolvem a cultura escrita.

A escolha pela plataforma Scratch mostrou-se adequada, por ser gratuita, intuitiva e amplamente utilizada em contextos educacionais. Sua interface amigável permite a inserção de elementos visuais, sonoros e interativos que favorecem a ludicidade e o engajamento dos alunos, aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa (Gee, 2007; Prensky, 2001). Além disso, o Scratch possibilita que os próprios estudantes participem da construção de narrativas e desafios, ampliando sua autonomia e protagonismo.

Embora a aplicação em sala de aula ainda não tenha sido iniciada, já se observa que a integração entre DUA, alfabetização/letramento e jogos digitais constitui um caminho promissor para práticas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

A utilização de jogos digitais como estratégia de ensino favorece o protagonismo discente, amplia as oportunidades de engajamento e potencializa aprendizagens significativas. Aliados ao DUA, tais recursos podem eliminar barreiras de acesso ao conhecimento, promovendo práticas mais inclusivas e adaptadas às necessidades diversas dos estudantes.

Ainda que os resultados empíricos dependam da fase de aplicação nas turmas dos Anos Iniciais, os resultados esperados indicam que a proposta contribuirá para:

- Ampliar a participação dos alunos no processo de alfabetização, garantindo diferentes formas de acesso e expressão;
- Favorecer a aprendizagem significativa, integrando alfabetização e letramento em situações lúdicas e contextualizadas;
- Estimular a cooperação e a colaboração entre os estudantes, fortalecendo a mediação entre pares e a prática docente;
- Promover autonomia e protagonismo discente, por meio de desafios interativos e personalizados;
- Apoiar a prática pedagógica dos professores, oferecendo uma ferramenta planejada desde a origem para a inclusão;
- Consolidar ambientes escolares mais equitativos e acessíveis, alinhados às perspectivas da educação inclusiva.

Assim, a pesquisa reforça que a criação de recursos digitais fundamentados no DUA não apenas contribui para o processo de alfabetização e letramento, mas também amplia as possibilidades de construção de uma escola democrática, que valoriza a diversidade e garante oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 143–160. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/239926671_What_Would_a_State_of_the_Art_Instructional_Video_Game_Look_Like

Heredero, E. S. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/S1413-65382620000400005

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Mortatti, M. do R. L. (2019). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Cortez.
Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Ramos, D. K., Lorenset, M. A., & Petri, G. (2016). Jogos digitais e aprendizagem: Princípios e potencialidades. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), 14*(2), 1–10. https://doi.org/10.22456/1679-1916.69468

Santos, A. R., & Silva, L. S. (2022). Jogos digitais e aprendizagem: A mediação docente como condição para o desenvolvimento. *Revista Educação Especial, 35*, 1–15. https://doi.org/10.5902/1984686X67184

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENVOLVIMENTO DE QUATRO JOGOS INCLUSIVOS COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Jucelaine Ávila de Oliveira – UEM – jucelaine.oliveira.uem.turma4@gmail.com
Mariana Dézinho – UFGD- marianadezinho@ufgd.edu.br
Meiry Aline Martins- Bolsista CAPES –UEM – meiry.martins.uem.turma4@gmail.com
Rosani Minchiguerre da Silva-Bolsista CAPES-UEM – rosani.silva.uem.turma5@gmail.com

Resumo

Este estudo, associado ao programa de pós-graduação Stricto Sensu oferecido pelo PROFEI-UEM, está inserido no amplo campo da educação inclusiva. O objetivo é a criação de quatro jogos pedagógicos voltados para crianças autistas, com uma abordagem que busca promover o fortalecimento e a evolução das habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais. Dessa forma, o trabalho visa não apenas fomentar o aprendizado, mas também contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dessas crianças dentro de um ambiente educativo adaptado às suas necessidades específicas. A abordagem é bibliográfica e experimental, que se encontra atualmente em fase de desenvolvimento. Inclui uma revisão bibliográfica fundamentada na Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e apoia-se em autores como Piaget (1978), Frascati(2015), Leite(2024), Silva(2024), Almeida(2025). Espera-se que seja extremamente eficaz e benéfico ao destacar suas contribuições para o desenvolvimento geral, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Esses elementos, considerados como facilitadores, incluem autonomia e criatividade, ambos fundamentais no processo de desenvolvimento de crianças autistas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autismo; Jogos pedagógicos.

Introdução

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exibem um desenvolvimento diferenciado em aspectos cognitivos e de aprendizagem, além de apresentarem comportamentos repetitivos e estereotipados. Também enfrentam desafios relacionados à comunicação, interação social, reconhecimento e manejo das

ISBN: 978-85-54997-33-5

emoções, assim como dificuldades na coordenação motora e na capacidade de concentração.

De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, responsável por estabelecer a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, destaca que crianças com esse transtorno possuem um desenvolvimento diferenciado em aspectos como cognição, aprendizagem, comunicação e interação social. Nesse contexto, a criação dos jogos lúdicos se torna imprescindível para contribuir na melhoria da qualidade de vida dessas crianças.

Assim, de acordo com Leite *et al*, (2024, p. 5), em seu estudo, relatam que as interações promovidas pelos jogos lúdicos têm um impacto especialmente relevante, pois criam um ambiente de aprendizado onde cada criança pode participar e interagir de forma ativa. Os jogos possuem o potencial de estimular um maior engajamento e participação, elementos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões, favorecendo uma formação mais equilibrada e abrangente.

O presente estudo fundamenta-se na compreensão de que o brincar constitui uma linguagem universal, essencial ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança. Tal perspectiva adquire relevância especial no contexto do TEA, em que as dificuldades de comunicação e interação social demandam estratégias pedagógicas diferenciadas. Amparada nos pressupostos teóricos de Piaget (1978), a pesquisa reconhece o jogo como um mediador simbólico entre a criança e o meio, capaz de promover tanto a aprendizagem significativa quanto a ampliação das interações sociais.

De acordo com Silva (2024, p.37), o uso de atividades lúdicas no ambiente escolar pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças, promovendo um aprendizado mais significativo e prazeroso. Com essa perspectiva, os jogos foram projetados a partir de uma abordagem inclusiva, personalizada às necessidades específicas do público-alvo, proporcionando um ambiente educativo acessível, motivador e acolhedor. Além de contribuições contemporâneas que discutem a ludicidade, a inclusão escolar e o desenvolvimento infantil sob diferentes dimensões. Nesse sentido, compreende-se o jogo como um

ISBN: 978-85-54997-33-5

instrumento pedagógico e inclusivo, que potencializa a expressão, a criatividade e a construção do conhecimento, favorecendo processos de socialização mais autônomos e colaborativos.

O objetivo central da pesquisa consiste em apresentar e desenvolver quatro jogos pedagógicos voltados a crianças com TEA, concebidos para estimular as competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais, articulando teoria e prática educativa. Essa proposta busca transcender modelos tradicionais de ensino, ao integrar o brincar como eixo estruturante do processo de aprendizagem, configurando-se como uma contribuição inovadora para o desenvolvimento integral e a inclusão escolar das crianças autistas.

Metodologia

De acordo com o Manual de Frascati (2015), este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de fundamentação teórica, apoiada em levantamento bibliográfico e documental, associada à abordagem de Pesquisa e Desenvolvimento Experimental (P&D). O processo foi estruturado em quatro fases principais que asseguram a sistematização científica e a inovação da proposta. A fase de investigação se constitui uma pesquisa fundamental, sustentada pela análise de dados extraídos de uma varredura em dois bancos de dados importantes nacionalmente, na BDTD e CAPES no ano de 2024, compreendeu o aprofundamento teórico sobre o TEA, os jogos inclusivos e o desenvolvimento infantil, estabelecendo os fundamentos conceituais da pesquisa. A fase de pesquisa aplicada, direcionou esse conhecimento para a resolução de problemas práticos, utilizando os jogos como instrumentos pedagógicos que articulam teoria e prática. Na fase de desenvolvimento experimental, ocorreu a criação, experimentação e aperfeiçoamento do produto educacional nomeado como, *Caixa quatro dimensões do aprender,* composta por quatro jogos voltados aos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais das crianças com TEA. Por fim, a fase de avaliação e análise dos resultados envolveu a observação dos impactos pedagógicos dos jogos, verificando seus efeitos sobre a aprendizagem e a socialização. Assim, a pesquisa segue o percurso metodológico da P&D aplicada, articulando ciência,

ISBN: 978-85-54997-33-5

inovação e prática educacional inclusiva, ao transformar bases teóricas em uma proposta concreta e significativa para o desenvolvimento integral de crianças com autismo. Serão apresentados de forma detalhada os aspectos do processo de desenvolvimento experimental, abrangendo etapas como a identificação da demanda, o levantamento dos recursos disponíveis, a proposição de uma solução, bem como a experimentação e o aprimoramento do desenvolvimento. Por se tratar de uma metodologia inovadora voltada para a proposição de soluções práticas, o processo será testado iterativamente até a obtenção de um Produto Mínimo Viável (MVP).

Resultados e Discussão

Diante do exposto com o objetivo de promover o aprendizado de forma lúdica, foram desenvolvidos e testados quatro jogos pedagógicos para estimular as habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais. Esses jogos serão, futuramente, implementados em uma escola municipal, que atende 365 alunos, onde será desenvolvida com alunos do 1 ao 4 ano, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, em Umuarama-PR. Para desenvolver o aspecto cognitivo, foi criado o jogo 1 *"Brincando e construindo com cores e formas"*. Apresenta uma proposta pedagógica que combina atividades lúdicas e artísticas com o objetivo de fomentar o desenvolvimento cognitivo e promover a inclusão de estudantes diagnosticados com TEA. A iniciativa envolve a construção de formas geométricas, utilizando palitos de picolé pintados com tinta guache, em um processo que encoraja os alunos a explorar aspectos relacionados às cores, quantidades, formas e combinações. Essa abordagem auxilia no desenvolvimento de habilidades como o pareamento, a organização espacial e a expressão criativa. A atividade é estruturada em diferentes etapas, iniciando pela pintura dos palitos e avançando para a montagem das figuras geométricas em cartolina ou papel sulfite. Este procedimento permite que os estudantes criem composições sobrepostas e formas únicas, reforçando suas capacidades criativas. Para atender às necessidades específicas de crianças com TEA, são implementadas adaptações sensoriais e visuais, que incluem o uso de modelos pré-definidos, opções limitadas de cores e cartões visuais que facilitam a manifestação de emoções. Ao término da

ISBN: 978-85-54997-33-5

atividade, as produções são apresentadas coletivamente e exibidas no mural da escola, reforçando tanto a valorização da criatividade individual quanto o incentivo à socialização entre os alunos.

E para contemplar o aspecto físico, foi pensado no jogo 2, "*Circuito motor dos movimentos".* Consiste em uma sequência de movimentos dinâmicos que inclui andar em ziguezague, saltar sobre argolas, lançar bolas, manter o equilíbrio em cordas e interagir com elementos simbólicos representados por brinquedos artesanais, como réplicas de um jacaré, um sapo e um caracol. Essa atividade é inserida dentro de uma narrativa intitulada "O caminho da alegria e os animais escondidos", que envolve os participantes em uma jornada repleta de desafios físicos e surpresas imaginativas. A construção narrativa incentiva os alunos a realizarem os movimentos propostos com atenção, criatividade e cuidado, promovendo um desenvolvimento integrado tanto das habilidades motoras quanto da capacidade de expressão emocional. A atividade é sensivelmente modificada para atender às exigências específicas de alunos com TEA, respeitando os três níveis de suporte. A flexibilidade da proposta permite adaptações personalizadas conforme as preferências individuais dos alunos, como a substituição dos animais narrativos da história por outros itens de maior interesse (por exemplo, dinossauros em caso de hiperfoco). Além disso, o tempo e o formato de participação podem ser ajustados para atender às necessidades específicas de cada estudante, assegurando uma experiência inclusiva e acolhedora.

E para estimular a percepção do desenvolvimento emocional, o jogo 3, *"Trilha das emoções"*. Trata-se de uma atividade lúdica e interativa que tem como objetivo principal o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções básicas, como felicidade, tristeza, medo, surpresa, gostar e nojo. A dinâmica inicia-se com uma roda de conversa, permitindo que os alunos compartilhem suas vivências emocionais e sentimentos. Em seguida, utilizam plaquinhas com emojis para identificar as emoções ilustradas em imagens apresentadas pelo professor. Na etapa prática, realizada no pátio da escola, os alunos percorrem uma trilha composta por colunas simbolizando diferentes emoções. O avanço na trilha é definido pelo lançamento de um dado que sorteia uma emoção. Aqueles posicionados na coluna correspondente à emoção sorteada avançam uma casa, tornando o jogo uma forma divertida de associar

ISBN: 978-85-54997-33-5

situações a sentimentos. A atividade também incentiva aspectos como empatia, escuta atenta e reflexão sobre as próprias emoções. Para finalizar, uma nova roda de conversa é realizada. Durante esta etapa, os alunos respondem a perguntas orientadoras e participam de uma breve prática de respiração, com o intuito de promover a autorregulação emocional.

E para a habilidade social foi criado o jogo 4, *"De mãos dadas com o rabanete"*. Propõe-se uma dramatização da história popular “O grande rabanete” como ferramenta para estimular a cooperação, o trabalho em equipe, o respeito mútuo e a empatia. A narrativa gira em torno de um esforço coletivo para arrancar um rabanete gigante da terra, reforçando o valor da ajuda mútua e da convivência harmoniosa. A atividade começa com a leitura da história, seguida de uma conversa sobre os personagens e a mensagem central. Em grupos, os alunos dramatizam a história com dedoches, utilizando falas curtas e ações coordenadas. Os jogos criados serão submetidos a testes com os alunos da escola, incluindo aqueles com e sem autismo, visando avaliar sua eficácia e adequação às demandas do público-alvo.

Considerações finais

A pesquisa encontra-se em fase de execução. As atividades desenvolvidas têm como objetivo aprimorar as habilidades socioemocionais das crianças com autismo do ensino fundamental séries iniciais do 1 ao 4 ano. O jogo 1, busca incentivar a empatia e o cuidado com o outro por meio de interações sensoriais e afetivas. No jogo 2, desenvolve-se a autorregulação emocional a partir do reconhecimento de situações do cotidiano. O jogo 3 aborda o reconhecimento e a expressão das emoções básicas de forma lúdica e interativa. E no jogo 4 promove a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dramatização de uma história. Almeida (2025, p.29), em seu artigo conclui que para maximizar o impacto dos jogos lúdicos como ferramenta inclusiva, é essencial investir em um planejamento pedagógico mais bem estruturado, promover a formação específica dos docentes e expandir os recursos adaptados. O aprimoramento dessas práticas tem o potencial de favorecer uma educação mais equitativa e assertiva para crianças com TEA. Assim os jogos favorecem o desenvolvimento da linguagem

ISBN: 978-85-54997-33-5

emocional, da escuta ativa e da convivência respeitosa. Todas as atividades foram adaptadas para garantir a participação de crianças com diferentes níveis de suporte, em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Referências

Almeida, L. M. A. (2025). *Jogos lúdicos como material didático no aprendizado de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista)*. https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22366/2/Lenilde_Maria_Andrade_Almeida.pdf

Brasil. (2012, 27 de dezembro). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Leite, A. R. F., et al. (2024). O uso de jogos lúdicos no ensino de crianças com autismo. *Revista Acadêmica da Lusofonia, 1*(5), 1–20. https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/77/153

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). *Manual de Frascati: Metodologia proposta para levantamentos sobre pesquisa e desenvolvimento experimental* (7ª ed.). OCDE. https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-mcti/indicadores/paginas/referencias/manuais-de-referencia/arquivos/OCDE_ManualFrascati_2015_PT_BR.pdf

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.

Silva, E. V. (2024). O lúdico no processo de ensino e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA). In *Temas e discussões interdisciplinares em educação contemporânea: Estudos selecionados* (Cap. 4). https://contemporaneaassessoria.com/wp-content/uploads/2025/07/L73-TEMAS-E-DISCUSSOES-INTERDISCIPLINARES-EM-EDUCACAO-CONTEMPORANEA-1.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Teresa Cristina da Silva Dias – UEPB –
teresa.dias.uepb.t5@gmail.com

Resumo

O presente relato apresenta a experiência de desenvolvimento de recursos didáticos adaptados para a Educação Especial, integrando inovação tecnológica e Tecnologia Assistiva (TA) como estratégia para superar barreiras no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa é realizada em uma turma de 3º ano, classe especial/substitutiva, na qual atuo como docente, na Escola Municipal Professor Marcos Gil, Núcleo de Referência em Educação Especial, localizada no município de Mesquita, Estado do Rio de Janeiro (RJ). A unidade escolar atende exclusivamente estudantes com deficiências graves e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte, o que reforça a relevância da adaptação de materiais pedagógicos e de comunicação às demandas específicas desse público. O trabalho fundamenta-se na produção de recursos de baixo custo, elaborados com foco em promover o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Reconhece-se que nem todos os estudantes possuem acesso pleno às tecnologias, mas tal limitação não deve ser entendida como impedimento para o processo de aprendizagem. Nesse cenário, o uso criativo de inovações tecnológicas e de materiais adaptados viabiliza práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas, fortalecendo a Educação e contribuindo para o avanço social e institucional no campo educacional.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inovação; Práticas pedagógicas; Tecnologia.

Introdução

A escolha pelo curso de Pedagogia direcionou minha trajetória para a Educação Especial, área em que tive meus primeiros contatos com a Tecnologia Assistiva (TA). Desde 2011, atuo na Escola Municipal Professor Marcos Gil, em Mesquita, localizada no Estado do Rio de janeiro (RJ), reconhecida desde 2017 como Centro de Referência em Educação Especial, atendendo estudantes com deficiências graves e Transtorno do espectro Autista (TEA) nível 3. Atualmente, leciono em uma turma de 3º ano do ensino fundamental classe especial/substitutiva, com nove estudantes TEA, contando com o apoio de uma profissional.

Em 2019, no Centro de Referência, a equipe pedagógica, da qual participei como coordenadora pedagógica durante três anos, em parceria com os docentes,

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolveu o Projeto de Transição Escolar. Essa iniciativa tem como fundamento o ensino colaborativo, a observação e o acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo.

A proposta analisa de forma integrada as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, visando transições escolares mais significativas. Esse processo, que marca o ingresso do estudante da Educação Especial no Ensino Regular, baseia-se no ensino colaborativo e na valorização das singularidades. Mais que uma ação pedagógica, representa um compromisso ético e político com a inclusão, garantindo o direito à educação de qualidade. Como afirma Glat (2007), a inclusão não se resume à inserção física, mas exige a reorganização das práticas escolares para valorizar a diversidade e assegurar a aprendizagem de todos.

> O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

Embora seja uma escola de Educação Especial, o público-alvo exige ações voltadas ao currículo funcional, devido às dificuldades no processo de escolarização em instituições regulares. Nesse cenário, este relato se justifica pela escassez de recursos didáticos adaptados que garantam a participação plena dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A prática docente, portanto, requer abordagens diferenciadas e instrumentos pedagógicos que atendam às necessidades individuais e enriqueçam o ambiente escolar.

A escola é um espaço essencial para oferecer metodologias diversificadas, em que as Inovações Tecnológicas e a TA se consolidam como aliadas no desenvolvimento dos estudantes NEE. Contudo, o acesso e o domínio dessas ferramentas ainda são limitados, devido à falta de materiais adequados, à inadequação de recursos e à formação insuficiente dos profissionais. Essas lacunas geram barreiras

ISBN: 978-85-54997-33-5

à aprendizagem, reforçando a necessidade de elaborar recursos acessíveis, de baixo custo e condizentes com a realidade escolar.

De acordo com Motta, Goedert e Bock (2024) desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir todos os indivíduos em ambientes ricos para a aprendizagem. Explorar a ludicidade no contexto da Educação Especial é um dos caminhos para alcançar tais objetivos. A atividades lúdicas, além de cativar os estudantes, contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral, configurando-se como instrumentos potentes de aprendizagem. O ato de brincar, por sua natureza, transcende limitações de tempo, espaço e recursos materiais, e pode tornar o ambiente escolar mais atrativo e participativo.

> As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (Negrine 1994, p.19).

Nesse contexto, venho desenvolvendo, a partir de materiais simples e acessíveis, recursos pedagógicos e de comunicação que ampliam as possibilidades de aprendizagem e inclusão dos estudantes. Mesmo que nem todos tenham acesso direto às tecnologias digitais, essa realidade não deve ser vista como uma barreira intransponível para o processo educativo. Pelo contrário, reforça a necessidade de adotar estratégias, capazes de assegurar uma educação de qualidade para todos.

A utilização de jogos, materiais concretos, recursos visuais e tecnologias assistivas adaptadas demonstra que é possível criar condições de participação efetiva e significativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, o que evidencia a importância de recursos que estimulem a colaboração e a troca entre pares.

Nessa mesma linha, Piaget (1975) destaca que o conhecimento é construído de forma ativa pela criança, a partir da experimentação e da manipulação de objetos, o que reforça o valor dos recursos lúdicos e concretos no processo de ensino. Já Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não depende apenas da disponibilidade de

ISBN: 978-85-54997-33-5

tecnologias sofisticadas, mas, sobretudo, da postura pedagógica do professor em criar oportunidades que considerem a diversidade dos estudantes.

Assim, ao integrar práticas pedagógicas inovadoras com materiais simples, a escola contribui para a aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da interação social dos estudantes. Essa perspectiva amplia o papel da educação, que deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a assumir um caráter formativo, valorizando e reconhecendo o potencial de cada sujeito.

Com base no exposto, reconhece-se a importância de se divulgar experiências que valorizem metodologias ativas, o uso de recursos lúdicos e tecnologias assistivas, pois tais práticas potencializam a aprendizagem e promovem a inclusão**.** Piaget (1975) destaca que a construção do conhecimento ocorre de maneira ativa, pela experimentação e pela ação da criança sobre o meio, o que reforça a relevância do uso de materiais concretos e jogos educativos.

Nesse sentido, a divulgação de práticas que evidenciem a criatividade docente e a valorização da diversidade, conforme ressalta Mantoan (2003), contribui para fortalecer uma concepção de educação inclusiva, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se volta para a formação integral do sujeito.

Metodologia

A experiência foi desenvolvida a partir de uma revisão de literatura sobre estratégias de ensino, recursos didáticos adaptados e inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esse levantamento teórico foi essencial para estabelecer uma base sólida e identificar práticas pedagógicas já consolidadas na área da Educação Especial. Como destacam Glat e Pletsch (2012), a construção de práticas inclusivas requer articulação entre teoria e prática, de modo a atender às singularidades dos estudantes.

Com base nessas referências, foram produzidos materiais didáticos e apostilas adaptadas para estudantes TEA, elaboradas de acordo com o nível de conhecimento e as necessidades individuais de cada criança. Os recursos priorizam diferentes formas de percepção e expressão: tátil, visual e auditiva, buscando favorecer a comunicação,

ISBN: 978-85-54997-33-5

a interação social e a autonomia. Nesse sentido, Vygotsky (1991) ressalta que o desenvolvimento é potencializado quando o estudante dispõe de instrumentos e mediações que possibilitem sua interação com o meio.

A análise da experiência ocorreu por meio do uso e observação em sala de aula, considerando a resposta dos estudantes durante as atividades e os registros feitos ao longo do processo. Esse acompanhamento permitiu verificar a contribuição dos materiais adaptados para a aprendizagem e para o processo de transição escolar. Como aponta Pletsch (2009), práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas de forma a contemplar tanto as especificidades dos estudantes quanto os contextos escolares em que estão inseridos.

Além disso, a elaboração das apostilas e materiais adaptados favoreceu o conhecimento, a valorização da identidade e o protagonismo dos estudantes. Ao possibilitar que cada estudante tenha materiais que dialoguem com seu nível de compreensão e suas formas de aprendizagem, ampliam-se as condições de participação ativa e de desenvolvimento integral. Tal prática reforça o compromisso da escola em promover a inclusão como um princípio ético e pedagógico, assegurando que todos tenham oportunidades reais de aprender.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos com a produção e utilização dos materiais adaptados em sala de aula têm se mostrado bastante significativos. Observou-se uma melhora na atenção e concentração dos estudantes, além de avanços no processo de alfabetização. Atualmente, a turma conta com estudantes em diferentes níveis: um estudante já alfabetizado em processo de transição para o ensino regular, outros em fase inicial de alfabetização e alguns em etapas intermediárias. Essa diversidade de perfis reforça a importância de materiais que considerem o nível de conhecimento e as necessidades de cada estudante.

A utilização das apostilas e recursos adaptados favoreceu também a interação social entre os estudantes, que demonstram excelente rendimento durante as atividades propostas. Como afirmam Glat e Pletsch (2012), a inclusão só é efetiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

quando se criam condições concretas para a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Nesse sentido, a experiência relatada mostra como os materiais pedagógicos adaptados podem funcionar como instrumentos de mediação que ampliam as possibilidades de aprendizagem. A Figura 1 apresenta algumas produções pedagógicas adaptadas e que foram expostas na Feira de Ciência de 2024.

Figura 1 - Produções pedagógicas adaptadas



Fonte: autoria própria

É importante destacar que alguns materiais, mesmo já adaptados, ainda necessitam de ajustes contínuos, uma vez que cada estudante apresenta demandas próprias. Essa flexibilidade confirma a ideia de que a educação inclusiva é um processo em constante construção, como defende Mantoan (2003, p. 25) “a inclusão escolar não se traduz em um modelo pronto, mas em um movimento permanente de transformação das práticas pedagógicas”.

Outro aspecto relevante foi a parceria entre os professores da escola, especialmente os de Educação Física e os docentes regentes, que utilizam os materiais produzidos em atividades conjuntas. Essa articulação possibilita que o planejamento pedagógico seja mais coerente com as necessidades da turma e de cada estudante, fortalecendo o caráter colaborativo da inclusão. Além disso, a atuação integrada com a

ISBN: 978-85-54997-33-5

Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tem se mostrado essencial, garantindo que o trabalho desenvolvido em sala regular seja complementado por estratégias específicas de apoio.

Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência contribuiu de maneira efetiva para o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo dos estudantes, reafirmando a relevância de práticas pedagógicas adaptadas e colaborativas como caminho para uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações Finais

A experiência apresentada evidencia que a utilização de materiais pedagógicos adaptados constitui um recurso essencial para auxiliar no processo de transição escolar PAEE em especial os com TEA. A produção de apostilas, jogos e recursos visuais possibilitou avanços significativos no desenvolvimento acadêmico, cognitivo, social e comunicativo dos estudantes, além de favorecer uma adaptação mais segura e efetiva ao novo contexto escolar. Os resultados alcançados confirmam que práticas pedagógicas acessíveis, quando planejadas a partir das singularidades dos alunos, contribuem de forma decisiva para que a transição ocorra de maneira gradativa, respeitosa e consistente.

Outro aspecto relevante está na colaboração entre professores, sala de aula comum e SRM, que fortaleceu a implementação dos materiais produzidos e potencializou os ganhos obtidos nesse processo. Essa articulação confirma que o Projeto de Transição Escolar deve ser compreendido não apenas como uma estratégia pedagógica, mas também como um compromisso ético e político que demanda inovação, criatividade e cooperação. Assim, este relato de experiência reafirma a necessidade de ampliar a produção e o compartilhamento de práticas que auxiliem a transição dos estudantes, garantindo que este momento tão desafiador seja transformado em oportunidade de crescimento. Como destaca Mantoan (2003, p. 32), “a inclusão não é apenas a inserção de alguns, mas a transformação da escola para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Expresso minha sincera gratidão a todos os professores do PROFEI, tanto das atividades obrigatórias quanto das eletivas, que têm contribuído de forma significativa para o aprimoramento da minha prática docente e para a elaboração da dissertação. Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.ª Dra. Diana Sampaio Braga**,** cuja orientação, dedicação e incentivo têm sido fundamentais em minha trajetória acadêmica e profissional.

Referências

Capellini, V. L. M. F., Zanata, E. M., & Pereira, V. A. (2008). Práticas educativas: Ensino colaborativo. In V. L. M. F. Capellini (Org.), *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. MEC/FC/SEE.

Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 7 Letras.

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: A prática pedagógica nas classes comuns* (2ª ed.). UERJ.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Negrine, A. (1994). *Psicomotricidade: Educação e reeducação dos distúrbios psicomotores*. Artes Médicas.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (2ª ed.). Zahar.

Pletsch, M. D. (2009). *Educação inclusiva: Culturas, políticas e práticas*. Nau.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DOSVOX COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CAMINHOS PARA AUTONOMIA, ESCRITA E COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tanira da Conceição Filgueira - PROFEI/UERN –
tanirafilgueira77@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência, desenvolvido no âmbito de uma disciplina do programa de mestrado, descreve o uso do sistema Dosvox, como recurso pedagógico para o desenvolvimento da escrita e da comunicação de estudantes com deficiência visual (DV). A experiência foi realizada no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Iapissara Aguiar (CAP/RN), envolvendo três alunos atendidos no turno oposto ao da escola regular. O Dosvox, software de tecnologia assistiva criado para promover acessibilidade digital, possibilita o uso do computador por pessoas cegas ou com baixa visão por meio de síntese de voz e comandos simplificados, oferecendo uma experiência inclusiva e interativa. A proposta buscou tanto apoiar a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita digital quanto contribuir para o fortalecimento da autonomia educacional. A metodologia, de abordagem qualitativa, utilizou observação direta, registros escritos e autoavaliação dos participantes. As ações propositivas foram organizadas em encontros semanais, contemplando apresentação do sistema, exploração de comandos básicos e produção de textos narrativos. Ao longo do processo, observou-se que o Dosvox favoreceu a autonomia, a confiança e a criatividade dos estudantes, além de ampliar a oralidade e permitir momentos de revisão colaborativa entre eles. Entre os principais desafios, destacaram-se a escassez de materiais acessíveis, a limitação de recursos tecnológicos disponíveis no ambiente e a necessidade de maior formação docente para potencializar o uso da tecnologia assistiva. Ainda assim, os resultados indicam que o Dosvox se configura como um recurso pedagógico eficaz de inclusão, capaz de fortalecer a participação, o protagonismo e o desenvolvimento crítico e comunicativo dos estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Acessibilidade; Cegueira; Inclusão; Tecnologia assistiva;

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) assumem papel central na educação inclusiva, sobretudo no atendimento a estudantes com deficiência visual (DV). Nesse contexto, o sistema Dosvox, destaca-se por possibilitar o uso do computador por pessoas cegas, favorecendo escrita, leitura digital e autonomia, pois

ISBN: 978-85-54997-33-5

“aprender e demonstrar o uso efetivo da tecnologia é, por si só, um importante resultado educacional” (Heredero, 2020, p.741).

O Dosvox, é um sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Apresenta uma interface auditiva, voltado para pessoas cegas. Ele permite que usuários interajam com o computador utilizando síntese de voz, facilitando o acesso às ferramentas de escrita e leitura digital (Sá; Campos; Silva, 2020).

Criado em 1994, foi pioneiro no Brasil ao oferecer acessibilidade em língua portuguesa, por meio de síntese de voz e comandos simplificados, o que garante uma comunicação amigável entre usuário e computador, com todas as interações mediadas pelo teclado. Seu impacto é visível, pois promove a inclusão digital de pessoas com deficiência visual, estimulando maior participação e independência no processo educacional (Borges; Dias, 2024, p. 9).

Ao considerar os processos educativos nos espaços escolares, sob a perspectiva da TDIC, torna-se essencial refletir sobre o seu potencial pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência

Nesse sentido, Santos et al., (2020, p. 7) afirmam que “[...] a associação das TDIC com novas metodologias e estratégias pedagógicas viabiliza diferentes formas de relação e construção com o conhecimento, a fim de garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes”. De forma assertiva concordamos que as TDIC assumem papel cada vez mais relevante na educação inclusiva, sobretudo para alunos com deficiência visual (DV), cegos ou com baixa visão, que enfrentam desafios específicos e singulares ao longo de sua trajetória escolar.

O estudo buscou realizar as atividades propostas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas escolares em todo o país e se constitui como referência para currículos e propostas pedagógicas. Contudo, em relação ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o texto apresenta fragilidades, pois não traz diretrizes específicas; a Educação Especial surge de forma ofuscada e pouco detalhada, sem a devida atenção às suas demandas (Froehlich; Meurer, 2021, p. 4).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse contexto, a busca por novas estratégias é essencial para guiar o trabalho pedagógico com o Público-Alvo da Educação Especial. Afinal, a prática educativa é um processo de descobertas, adaptações e (re)organização que deve sempre se basear no princípio da igualdade de oportunidades.

Isso significa que o ensino precisa atender às necessidades únicas de cada estudante, independentemente do quanto acentuadas sejam. Como disse Mary Pat Radabaugh (1993), "Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis." Essa frase reforça a ideia de que a tecnologia não é apenas mais um instrumento de apoio, mas um recurso fundamental que abre caminhos para a comunicação acessível, autonomia e participação plena de todos.

Apesar de sua relevância, o uso pedagógico do Dosvox ainda é pouco explorado, o que evidencia a necessidade de refletir sobre seu potencial inclusivo. Este relato busca compreender como o software contribui para o desenvolvimento da escrita, da leitura digital e da autonomia de estudantes com deficiência visual.

Para o planejamento das atividades, tomou-se como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a partir da qual foram elencadas habilidades de Língua Portuguesa relacionadas à leitura, interpretação, produção e revisão de textos, como a identificação de diálogos e estruturas narrativas (EF35LP22, EF35LP26, EF35LP29), a revisão e edição colaborativa (EF15LP06, EF15LP07) e o uso adequado da pontuação em textos dialogados (EF04LP05).

Nessa comunicação dialógica entre a prática pedagógica inclusiva e a ação reflexiva mediada pela tecnologia, o corpo docente fortalece-se em rede colaborativa e, ao aprender enquanto ensina, também supera barreiras atitudinais que frequentemente limitam o desenvolvimento de estudantes com deficiência visual. Essa perspectiva remete diretamente aos princípios freireanos, segundo os quais, como sujeitos inacabados, estamos em constante transformação nessa troca de saberes. Como lembra Freire (2000, p. 25), “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, realizado no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Rio Grande do Norte (CAP/RN). O público-alvo foram três estudantes cegos, em idade escolar semelhante, atendidos no turno oposto ao da escola regular.

A abordagem escolhida para o trabalho foi de caráter qualitativo por meio de observação direta para coleta de dados, o que permitiu captar detalhes específicos na interação de estudantes cegos com o sistema Dosvox, proporcionando assim uma análise contextualizada, sobre o impacto do software no desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita.

Além disso, como destacam Lüdke e André (2013, p. 24), “a pesquisa qualitativa busca interpretar as características a partir da perspectiva dos sujeitos”, o que se mostra essencial para compreender em profundidade a experiência dos estudantes cegos com o sistema. Ao partir dessa premissa, o estudo analisa tanto o comportamento dos alunos durante o uso do software quanto os desafios e facilidades encontrados, registrando aspectos que evidenciam de que modo o Dosvox contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita.

A atividade didático-pedagógica foi estruturada para ocorrer ao longo de duas semanas, com dois encontros semanais de 50 minutos cada. A organização foi a seguinte:

1. Formato das aulas: a primeira aula foi individual, enquanto que, as demais foram em grupo.
2. Atividades e duração: as aulas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) em informática acessível aconteceram duas vezes por semana, com 50 minutos de duração por encontro, durante um período de duas semanas.
3. Instrumentos de avaliação: O processo foi monitorado por meio de observação direta, registros escritos, autoavaliação dos alunos e revisão em pares.

O projeto seguiu as seguintes etapas: Diálogo inicial sobre contos de fadas; Apresentação do software Dosvox e seus comandos básicos; produção de texto narrativo usando o software; Revisão colaborativa dos textos; Avaliação formativa contínua durante todo o processo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Neste percurso, ficou clara a importância da autonomia do estudante com deficiência visual no uso independente da tecnologia digital, o que valorizou sua interação tanto com a ferramenta pedagógica como com os colegas. No entanto, “ela precisa ser cuidadosamente planejada no currículo como uma estratégia para se atingir os objetivos propostos” (Heredero, 2020, p. 9).

Resultados e Discussão

A experiência revelou que o Sistema Dosvox favoreceu a autonomia e a confiança dos estudantes no uso do computador. Eles demonstraram satisfação ao digitar suas próprias histórias, relataram alegria em criar narrativas e mostraram avanços na organização textual. A escrita de contos possibilitou o trabalho com elementos narrativos como tempo, espaço e personagens. Dois estudantes apresentaram maior coerência na construção das narrativas, enquanto um demonstrou dificuldades, o que aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas específicas.

A atividade também permitiu identificar as hipóteses de escrita e o nível de leitura em que cada estudante se encontra, embora este não fosse o foco. Entretanto, o diagnóstico contribui para reorientar as estratégias pedagógicas em etapas futuras. Em relação à noção temporal, apenas dois alunos apresentaram coerência nas narrativas. Quanto ao manuseio do computador, todos demonstraram segurança nos comandos básicos, ligar o computador, acessar o sistema e escrever, apresentando apenas dúvidas pontuais em funções específicas, como apagar, voltar ou consultar sinônimos. Tais dificuldades tendem a ser superadas com a prática nos atendimentos.

Outro ponto relevante foi a prática colaborativa, que incentivou a revisão em pares, favorecendo a troca de ideias, o fortalecimento da autoestima e o protagonismo dos alunos. O Dosvox mostrou-se eficiente para a revisão textual e para o desenvolvimento da oralidade, ao permitir que os estudantes ouvissem suas próprias produções.

No entanto, alguns desafios foram identificados: escassez de materiais acessíveis em múltiplos formatos (braille, áudio, impresso); limitações de infraestrutura,

ISBN: 978-85-54997-33-5

como o número reduzido de computadores; necessidade de maior formação docente no uso de tecnologias assistivas.

Esses achados evidenciam a relevância de integrar recursos digitais a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e contextualizadas, capazes de promover aprendizagens significativas e inclusão efetiva.

Tal movimento contribui para a construção de uma sociedade mais diversa, justa e inclusiva, ao desafiar modelos tradicionais de normalidade. Nessa perspectiva, a alteridade deixa de ser vista como limitação e passa a ser reconhecida como potência humana e fonte de transformação social. (Ross, 2024).

Considerações Finais

O Sistema Dosvox contribuiu significativamente para o desenvolvimento da escrita, da leitura digital e da autonomia dos estudantes cegos, fortalecendo a inclusão educacional. Mostrou-se eficaz como mediador no processo educativo, ao promover participação ativa e ampliar a confiança e autonomia dos sujeitos.

É fulcral destacar que a atividade foi desenvolvida sem grandes barreiras de acessibilidade. Contudo, para a mediação das ações propostas, foi indispensável o uso do computador. O ideal seria dispor de, no mínimo, dois equipamentos, mas as limitações de infraestrutura dificultaram o processo, gerando desconforto e até desestímulo nos estudantes. Soma-se a isso a escassez de materiais com audiodescrição em formatos de áudio e vídeo, o que compromete a oferta de experiências completas e inclusivas. Sobre isto, Freire já apontava que “[...] não podemos falar em metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas” (Freire, 2023, p. 45).

Pensar uma ação pedagógica sem o suporte desses recursos essenciais leva à reflexão sobre um processo de aprendizagem que não garante igualdade de oportunidades. Muitas vezes, o profissional precisa recorrer a meios pessoais para alcançar os objetivos pedagógicos. Assim, emerge uma questão crucial: se o direito à escolarização está assegurado por lei, como garantir que a qualidade do ensino-aprendizagem seja, de fato, igualitária e justa para todos?

ISBN: 978-85-54997-33-5

O estudo evidenciou que práticas inclusivas requerem planejamento pedagógico adaptado, formação docente continuada e infraestrutura adequada. Ressalta-se que, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as tecnologias assistivas, quando integradas de forma intencional, superam barreiras de comunicação e favorecem o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, recomenda-se a realização de novos estudos que explorem outras possibilidades de uso pedagógico do Dosvox, ampliando sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

Referências

Borges, J. A. dos S., & Dias, A. F. S. (2024). *O uso da tecnologia assistiva para educadores com ênfase no aluno cego: Módulo 3 (Semana 1): Sistema Dosvox: Uma breve introdução*. Universidade Federal do Rio de Janeiro
.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Domingues, C. A., Sá, E. D., Carvalho, S. H. R., Arruda, S. M. C. P., & Simão, V. S. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira*. Ministério da Educação.

Freire, P. (2000). *A educação na cidade* (4ª ed.). Cortez.

Freire, P. (2023). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (77ª ed.). Paz e Terra.

Froehlich, D. C., & Meurer, A. C. (2021). Base Nacional Comum Curricular: Educação especial em foco. *Revista Educação Pública, 21*(7).

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.

Radabaugh, M. P. (1993). *Plano de longo prazo do NIDRR: Tecnologia para pesquisa de acesso e função* (Seção 2). National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Ross, P. R. (2024). Tecnologias assistivas: A conquista da alteridade e da diferença na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Ensino & Pesquisa, 22*(1), 76–89. https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9100

ISBN: 978-85-54997-33-5



Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado: Deficiência visual*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Santos, C. O. dos, Santos, C. F. S. B. F. dos, Mansur, A. F. U., & Guimarães, D. N. (2020). Tecnologia assistiva digital: Contribuições aos docentes com deficiência visual no ensino superior. *Interdisciplinary Scientific Journal, 7*(1), 1–24.

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA: CRITÉRIOS TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS PARA ESCOLHA DE TABLETS INCLUSIVOS

Elaine de Lima Mitzko - UNESPAR/UVA – elaine.mitzko.unespar.t4@gmail.com
Everton Carlos Crema - UNESPAR/UVA – everton.crema@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa investiga o papel dos tablets como recursos de tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva, com foco na análise de critérios técnicos e pedagógicos que devem nortear sua escolha e utilização. A problemática central está na ausência de referenciais que articulem dimensões técnicas e pedagógicas no processo de aquisição e uso desses dispositivos, o que frequentemente resulta em escolhas baseadas em preço ou conveniência administrativa, em detrimento da acessibilidade e da usabilidade pedagógica. O objetivo geral é analisar os critérios que influenciam a adequação dos tablets ao público-alvo da educação especial, considerando sua compatibilidade com recursos de acessibilidade digital e sua potencialidade como apoio ao processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, aplicada, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em análise documental e técnica de especificações de tablets (processador, memória, bateria, conectividade, compatibilidade com leitores de tela, entre outros), por meio de fontes como manuais de fabricantes e sites oficiais. Os resultados esperados incluem a elaboração de tabelas comparativas que identifiquem limitações técnicas e funcionais, subsidiando gestores e professores em decisões mais conscientes. Além disso, prevê-se a produção de um eBook orientador, acessível e didático, como recurso educacional voltado à formação docente e à gestão tecnológica, contribuindo para políticas públicas que assegurem equidade digital e efetivem o direito à aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Acessibilidade digital; Formação docente; Inclusão escolar; Tecnologia assistiva.

Introdução

A inclusão escolar, assegurada por marcos legais nacionais e internacionais, exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e garantam equidade no acesso à aprendizagem. Nesse cenário, as tecnologias digitais assumem papel estratégico, especialmente os tablets, que se apresentam como ferramentas versáteis de apoio à acessibilidade e à personalização do ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Contudo, observa-se que as aquisições de equipamentos ocorrem de maneira padronizada, sem critérios claros que considerem as necessidades pedagógicas e as demandas de acessibilidade de alunos público-alvo da educação especial. A ausência de diretrizes técnicas e pedagógicas compromete o potencial inclusivo desses dispositivos, que deixam de atuar como recursos de tecnologia assistiva e passam a ter uso restrito ou ineficaz.

De acordo com Bersch (2017), a tecnologia assistiva, quando incorporada ao cotidiano escolar, deve ser pensada a partir das barreiras enfrentadas pelos estudantes e das funcionalidades que os recursos podem oferecer para superá-las.

Para Moran (2015), o educador do século XXI deve assumir o papel de designer de experiências de aprendizagem, utilizando a tecnologia como meio de criar ambientes colaborativos, personalizados e inclusivos.

O objetivo geral deste estudo é analisar os critérios técnicos e pedagógicos que influenciam a acessibilidade e a usabilidade dos *tablet*s no contexto da educação especial. Como objetivos específicos, propõe-se: Elaborar tabelas comparativas entre modelos de *tablet*s selecionados, com a finalidade de identificar limitações técnicas e funcionais que possam comprometer a acessibilidade e o uso pedagógico na educação inclusiva; verificar a compatibilidade dos dispositivos com recursos de acessibilidade digital; e produzir um *eBook* orientador visando contribuir com ações de formação continuada e de gestão tecnológica, com foco na ampliação da acessibilidade e da inclusão escolar.

A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a inclusão educacional e o uso pedagógico da tecnologia, como Mantoan (2003, 2006), Bersch (2017), Pletsch (2020) e Moran (2013), além de legislações e diretrizes como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Web Content Accessibility Guidelines – WCAG (W3C, 2018).

Parte-se da hipótese de que a adoção de critérios técnicos e pedagógicos específicos na escolha de tablets pode contribuir significativamente para a efetivação do direito à educação inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com perfil exploratório e descritivo. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de analisar criticamente documentos, especificações técnicas e referenciais teóricos relacionados aos critérios técnicos e pedagógicos para a seleção de tablets inclusivos, buscando compreender em profundidade os fenômenos envolvidos.

Segundo Guerra (2014), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem empírica orientada por um referencial teórico-metodológico, com instrumentos de coleta bem definidos e análise baseada em categorias analíticas.

O campo de estudo contempla tablets com sistema operacional *Android* disponíveis no mercado nacional e utilizados em processos de aquisição por redes públicas de ensino. Optou-se por esse recorte em função da ampla difusão desses dispositivos em políticas educacionais, como o ProInfo Integrado e o Programa Educação Conectada, além da predominância do sistema *Android* em dispositivos adquiridos por municípios e estados brasileiros.

Os procedimentos metodológicos envolvem diferentes etapas articuladas:

Revisão bibliográfica e documental: levantamento de produções acadêmicas, legislações, diretrizes nacionais e internacionais sobre acessibilidade digital e tecnologias assistivas, além de documentos oficiais referentes a programas de distribuição de tablets. Essa revisão ancora teoricamente a pesquisa e permite identificar lacunas existentes na literatura.

Coleta e sistematização de dados técnicos: análise de manuais de fabricantes, fichas de especificações técnicas disponíveis em sites oficiais de fornecedores de tablets. Os dados coletados incluem informações sobre processador, memória RAM, armazenamento interno, autonomia de bateria, conectividade (Wi-Fi e redes móveis), compatibilidade com softwares de acessibilidade, dimensões da tela e presença de recursos de usabilidade (como ajuste de contraste, síntese de voz e acessibilidade por gestos).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Construção de tabelas comparativas: organização dos dados coletados em quadros que permitam comparar modelos distintos, destacando limitações e potencialidades em relação à acessibilidade e ao uso pedagógico. Essa etapa é essencial para oferecer uma visão sistemática e objetiva, facilitando a interpretação por gestores e educadores.

Critérios de análise: os tablets serão avaliados segundo dois eixos principais. O eixo técnico considera desempenho, compatibilidade com recursos de acessibilidade, durabilidade, custo-benefício e suporte oferecido. O eixo pedagógico considera aplicabilidade em sala de aula, potencial para personalização, facilidade de uso por parte dos estudantes público-alvo da educação especial e integração com estratégias pedagógicas inclusivas.

Desenvolvimento do recurso educacional: com base nos dados coletados e sistematizados, será elaborado um eBook acessível e didático, que apresentará orientações práticas para gestores e professores sobre a escolha de tablets inclusivos. O eBook terá caráter formativo, com linguagem clara, ilustrações, tabelas comparativas e exemplos de boas práticas, sendo um produto educacional vinculado ao mestrado.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeita as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente, não envolvendo diretamente seres humanos, já que a análise se concentra em dados documentais e técnicos de domínio público.

Em síntese, a metodologia proposta busca aliar rigor conhecimentos técnicos e pedagógicos, de modo a produzir resultados que não apenas contribuam para o avanço da pesquisa acadêmica, mas que também ofereçam subsídios concretos para políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela tecnologia.

Resultados e Discussão

Como a pesquisa ainda está em andamento, apresentam-se os resultados preliminares. A análise inicial indica que:

Ausência de critérios claros em editais de compra: em muitos casos, os documentos oficiais enfatizam apenas aspectos como preço e quantidade, desconsiderando especificações fundamentais para acessibilidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Compatibilidade limitada: alguns modelos não possuem suporte adequado para leitores de tela, sintetizadores de voz ou softwares de comunicação alternativa, o que compromete sua aplicação na educação inclusiva.

Relevância da formação docente: os estudos revisados (Moran, 2013; Giroto, Poker; Omote, 2012) indicam que a eficácia do uso do tablet depende da mediação pedagógica. Sem formação adequada, os dispositivos tendem a ser subutilizados.

Potencial pedagógico dos tablets: quando bem escolhidos, os tablets podem ampliar a autonomia, favorecer a comunicação e estimular práticas pedagógicas diferenciadas, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, motora, visual ou do espectro autista.

Esses achados dialogam com pesquisas anteriores (Santarosa; Conforto, 2015; Pletsch, 2020), que reforçam a necessidade de vincular a escolha tecnológica a objetivos pedagógicos claros, evitando que os dispositivos sejam vistos apenas como inovação tecnológica.

Considerações finais

A pesquisa destaca que os tablets, quando escolhidos com base em critérios técnicos e pedagógicos claros, podem ser recursos pedagógicos significativos e favorecer a inclusão escolar. Mais do que disponibilizar dispositivos, é necessário garantir que sejam acessíveis, funcionais e integrados às práticas pedagógicas.

As análises iniciais revelam falhas em processos de aquisição, geralmente guiados por fatores econômicos, sem considerar acessibilidade e usabilidade, o que compromete a equidade educacional. Além disso, evidencia-se que a formação docente é central para o uso eficaz da tecnologia, já que a mediação pedagógica define se os tablets serão instrumentos de inclusão ou permanecerão subutilizados.

A pesquisa também aponta a importância de alinhar a escolha e o uso dos tablets às diretrizes internacionais de acessibilidade (WCAG) e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assegurando a participação de todos os estudantes. Como produto, será desenvolvido um eBook técnico e acessível, destinado a orientar gestores e professores.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Em síntese, os resultados reforçam que a educação inclusiva requer a integração entre tecnologia acessível, formação docente qualificada e políticas públicas consistentes, de modo a garantir condições reais de aprendizagem e participação.

Agradecimentos

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná (PROFEI/UNESPAR) pelo apoio institucional e ao orientador Dr. Everton Carlos Crema pela orientação no desenvolvimento da pesquisa.

Referências

Bersch, R. (2017). *Tecnologia assistiva: Uma introdução*. Mediação.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Giroto, C., Poker, G., & Omote, S. (2012). Formação de professores para inclusão escolar: Desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, *25*(43), 463–478. https://doi.org/10.5902/1984686X6583

Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. (Edição do autor).

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2006). *O desafio das diferenças na escola*. Vozes.

Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.

MORAN, José Manuel. *O professor criador de contextos de aprendizagem*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n. 28, p. 25–34, 2015.

Pletsch, M. D. (2020). Educação inclusiva, políticas públicas e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *26*(1), 21–36. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e002

ISBN: 978-85-54997-33-5



Santarosa, L. M. C., & Conforto, D. (2015). Tablets e inclusão: Usos pedagógicos e recursos de acessibilidade. *Educação & Realidade*, *40*(2), 355–373. https://doi.org/10.1590/2175-623647221

W3C. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. W3C Recommendation. https://www.w3.org/TR/WCAG21/

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: O LÚDICO E A TECNOLOGIA ASSISTIVA

Anna Laura Guimarães Marques da Silva – UNESPAR - annaguimaraslaura@gmail.com
Rosangela Trabuco Mavestio da Silva – UNESPAR - rosetms@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa em andamento tem como objetivo analisar o impacto dos brinquedos e recursos tecnológicos assistivos na educação infantil e utilização do lúdico como ferramenta de aprendizagem, tendo como público alvo, crianças com deficiências. A infância é uma fase determinante no processo de desenvolvimento, seja ele cognitivo, motor, social ou emocional, e o lúdico tem um papel central nesse processo, pois é a atividade principal nesta fase. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, pautada em Triviños (2009). Para atingir o objetivo proposto, no primeiro momento irá discorrer sobre o lúdico e a aprendizagem das crianças. Na sequência tratará sobre Tecnologia Assistiva aliada ao lúdico em escolas de educação infantil. Por fim, reconhecendo que apesar dos avanços em políticas inclusivas, ainda há muitos desafios estruturais, financeiros e na formação de professores para a efetiva implementação desses recursos nas redes de ensino, será feito uma pesquisa de campo buscando listar os recursos tecnológicos assistivos disponíveis em 3 escolas de educação infantil do Estado do Paraná. Após a coleta de dados, será feita a análise dos dados coletados. Ao final, espera-se que a pesquisa contribua para os debates sobre a importância da tecnologia assistiva na construção de práticas que promovem a inclusão na educação infantil, possibilitando reflexões sobre o papel de políticas públicas e da formação docente nesse contexto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Lúdico; Tecnologia Assistiva.

Introdução

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas que defendem a educação inclusiva no Brasil, a efetivação do direito à educação equitativa e de qualidade para crianças com deficiência ainda enfrenta grandes desafios, especialmente na primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil. Com o reconhecimento da creche e da pré-escola, como a primeira fase da educação — e não mais apenas um espaço assistencialista —, a escola infantil tornou-se um ambiente privilegiado para o

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvimento integral da criança. Contudo, essa nova função esbarra em barreiras estruturais, metodológicas e na falta de formação adequada dos docentes, impedindo a adaptação necessária para atender às necessidades específicas de cada criança.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) consolidaram um arcabouço legal robusto, mas a prática cotidiana revela uma lacuna significativa. A presente pesquisa se insere nesse contexto de urgência e busca investigar como o uso de brinquedos e recursos tecnológicos assistivos, aliados ao lúdico, pode contribuir para a aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência na educação infantil? para contribuir com a compreensão dos desafios e das possibilidades de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o impacto dos brinquedos e recursos tecnológicos assistivos na educação infantil e utilização do lúdico como ferramenta de aprendizagem, tendo como público alvo, crianças com deficiências. Visa contribuir com a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que utilizam a tecnologia assistiva como ferramenta para favorecer o desenvolvimento pleno das crianças. é uma pesquisa em andamento e espera-se que a análise, forneça subsídios teóricos e práticos para educadores e gestores, amplie o debate sobre a inclusão e incentive a implementação de novas abordagens que valorizem a diversidade na educação infantil.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base na teoria Histórico-cultural, que busca investigar o uso de brinquedos e recursos tecnológicos assistivos na educação infantil. O estudo, de caráter exploratório e descritivo, busca compreender a contribuição desses recursos para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com deficiência.

A coleta de dados será realizada em duas etapas: Levantamento Bibliográfico: Uma revisão da literatura para fundamentação teórica, que abrange políticas públicas, legislação e pesquisas sobre educação inclusiva, tecnologia assistiva e o papel do lúdico no desenvolvimento infantil. Estudo de Campo: A pesquisa será conduzida em três instituições de educação infantil no Estado do Paraná. A seleção das instituições

ISBN: 978-85-54997-33-5

se dará com base na acessibilidade e na disponibilidade da equipe escolar. Neste estudo, serão listados os recursos tecnológicos disponíveis para as crianças com deficiência.

Os dados coletados serão analisados por meio da análise de conteúdo, seguindo o método de Bardin (2011), para identificar padrões e significados que revelam a contribuição dos recursos tecnológicos e lúdicos para a inclusão. Todos os procedimentos estão em conformidade com as diretrizes éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo o consentimento e o anonimato dos participantes.

Resultados e Discussão

Este estudo, ainda em andamento, realizou uma ampla revisão de literatura que permitiu consolidar um panorama teórico e legal sobre a educação inclusiva no Brasil. Os resultados preliminares indicam que, embora o arcabouço legislativo seja robusto — garantido pela Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) —, a efetivação da inclusão na prática educacional ainda enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada de professores, as barreiras estruturais e a carência de recursos materiais foram identificadas como obstáculos centrais, conforme apontado por autores como Mendes (2010).

A revisão bibliográfica também evidenciou o potencial transformador do lúdico, que, segundo Vygotski (1998) e Brougère (2008), é um mediador fundamental no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a tecnologia assistiva surge como uma grande aliada, capaz de potencializar esse processo e reduzir as barreiras de aprendizagem, conforme defendido por Sassaki (2006).

Com base nessas descobertas iniciais, a pesquisa avança para a fase de campo, com a expectativa de verificar como a teoria se materializa na prática. Através da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011), espera-se identificar os recursos tecnológicos disponíveis em três escolas de educação infantil no Paraná, além de

ISBN: 978-85-54997-33-5

analisar se e como eles estão sendo utilizados para promover o desenvolvimento e a inclusão das crianças.

Considerações finais

Em suma, a legislação brasileira já garante políticas para a educação inclusiva. Contudo, como vimos na revisão de literatura, os desafios práticos persistem e a inclusão plena ainda é um objetivo a ser alcançado. Desde a formação docente a problemas de recursos financeiros, há barreiras a serem vencidas.

Neste cenário, a pesquisa avança com a convicção de que o uso combinado do lúdico e da tecnologia assistiva na Educação Infantil, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho fundamental para a efetivação do direito à educação equitativa e de qualidade.

Os resultados finais deverão contribuir para o debate acadêmico, fornecendo subsídios para a formação docente e para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes. Esperamos, com isso, incentivar a implementação de novas abordagens pedagógicas que fortaleçam o direito à educação equitativa para todas as crianças.

Agradecimentos

Gostaria de começar meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo fomento a esta pesquisa, que me permitiu atuar como bolsista. Meu profundo agradecimento à minha orientadora, Dra. Rosangela Trabuco Malvestio, por seu apoio incondicional, orientação e confiança ao longo de todo o processo. Por fim, agradeço aos futuros municípios de pesquisa de campo, pela colaboração essencial para a realização deste trabalho.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

Brasil. (2015). *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).* Presidência da República.

Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. Cortez.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Ministério da Saúde.

Mendes, E. G. (2010). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 15*(45), 450–464.

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Atlas.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ARTE: A EXPERIÊNCIA DE "O REINO DO OITO ESQUECIDO"

Carime Klock Ernzen – UNESPAR – carimeke@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este relato de experiência tem como temática a ampliação do engajamento discente na disciplina de Arte. Apresenta-se o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática gamificada, intitulada "O Reino do Oito Esquecido", em uma turma de 8º ano. Fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na pedagogia dos multiletramentos, o objetivo foi promover o protagonismo estudantil em um cenário pós-pandêmico de recomposição de aprendizagens, adotando como método a pesquisa-ação crítica. A intervenção foi estruturada como um jogo narrativo com missões e desafios em múltiplas plataformas digitais. Os resultados evidenciaram que a grande maioria dos participantes se sentiu mais motivada com o formato das aulas. Além do notável aumento no interesse, observou-se um avanço significativo na autonomia, na colaboração entre os pares e na participação ativa dos estudantes durante as atividades. Conclui-se que a integração intencional da gamificação ao DUA é uma estratégia potente e inclusiva para transformar a prática pedagógica, ressignificar a aprendizagem e superar defasagens no ensino de Arte.

Palavras-chave: Desenho Universal da Aprendizagem; gamificação; protagonismo; tecnologias digitais.

Introdução

Nas últimas décadas, os educadores do Ensino Fundamental Regular têm enfrentado desafios como o crescente desinteresse dos estudantes em sala de aula e o uso constante do celular como forma de distração. Soma-se a isso a diversidade de modos de aprender, que exige práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse contexto, o projeto foi concebido como uma prática de nivelamento ou recomposição de aprendizagens, especialmente importante no cenário pós-pandêmico, marcado pelas defasagens deixadas pelo período de isolamento.

Diante desses desafios, a gamificação foi utilizada neste trabalho a partir de seus pilares — desafios, regras, metas e recompensas — no desenvolvimento de um

ISBN: 978-85-54997-33-5

protótipo didático em Arte, buscando promover maior envolvimento e participação dos estudantes. As ações pedagógicas exploraram diferentes formas de representação, expressão e engajamento, em propostas síncronas e assíncronas, articuladas aos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Nesse sentido, "[...] as tecnologias podem ampliar as possibilidades de autonomia e interação, potencializando a participação ativa como direito fundamental do ser humano" (Conte, Ourique & Basegio, 2017, p. 3).

A escolha do tema deve-se à percepção de que a integração da gamificação com a pedagogia dos Multiletramentos (Rojo 2009, 2012) pode criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais significativo e inclusivo no contexto do Ensino Fundamental Regular. A gamificação é uma estratégia capaz de potencializar a aprendizagem, desde que utilizada com intencionalidade pedagógica (Fardo, 2013) e aliada aos princípios do DUA (Heredero, 2020), pode favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais ao mundo contemporâneo.

O objetivo geral foi desenvolver uma sequência didática gamificada utilizando os princípios do DUA para trabalhar os conteúdos do 8º ano no componente curricular Arte, integrando gamificação e *storytelling*, com diferentes recursos e plataformas digitais.

Este relato de experiência busca apresentar o processo de elaboração e aplicação da proposta, destacando os caminhos percorridos, os referenciais teóricos que embasaram as escolhas metodológicas e os resultados observados em sala de aula.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa foi concebida a partir da pesquisa-ação crítica, uma abordagem que dialoga diretamente com as observações realizadas em sala de aula e com o objetivo de construir uma experiência de aprendizagem que estimulasse o protagonismo estudantil. O desenvolvimento da proposta foi estruturado em etapas, todas elas intencionalmente alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), de modo a criar um percurso pedagógico flexível e inclusivo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A primeira etapa consistiu na análise da proposta curricular de Arte para o 8º ano do Ensino Fundamental, considerando os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). A partir da seleção de conteúdos essenciais, iniciou-se o planejamento do protótipo didático.

Em consonância com o princípio de diferentes formas de representação, foram escolhidas plataformas digitais como *Genially, Canva, Padlet* e *Quizizz* (atualmente *Wayground*) para garantir que os conceitos fossem apresentados em variados formatos — visual, textual, interativo e audiovisual. Além disso, todos os textos foram disponibilizados em versão gravada, com os respectivos arquivos de áudio integrados ao protótipo.

Para promover diferentes estratégias de engajamento, os conteúdos foram incorporados a uma narrativa de *storytelling*, resultando no jogo “O Reino do Oito Esquecido”. Sua estrutura, inspirada em jogos de RPG, transformou os conteúdos em “territórios” a serem explorados e os objetivos de aprendizagem em “missões”, aproximando-se do universo lúdico dos estudantes e despertando sua curiosidade. Ao realizarem as propostas os aventureiros do conhecimento(estudantes) estariam resgatando o Reino do Oito (oitavo ano) do esquecimento.

O protótipo foi desenvolvido com 28 estudantes de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental em uma escola pública. A dinâmica foi organizada de forma a contemplar variadas possibilidades de ação e expressão. Os estudantes, reunidos em “Guildas”, recebiam missões que lhes permitiam demonstrar conhecimentos de modos distintos: resolvendo *quizzes* e *escape rooms*, criando produções visuais e colaborando em murais digitais. Essa abertura na elaboração das tarefas representa um diferencial da abordagem DUA, pois, como afirma Heredero, os materiais devem oferecer “conteúdo de múltiplas formas, bem como apoios integrados e instantâneos” (Heredero, 2020).

Para apoiar a jornada e garantir a imersão, foi elaborado um manual do jogo em formato de revista digital no *Canva* (Figura 01), reunindo regras, narrativa e acesso às atividades, funcionando como um suporte multimodal para a turma. A intervenção

ISBN: 978-85-54997-33-5

ocorreu ao longo de seis horas-aula, e a coleta de dados foi planejada para verificar a efetividade da abordagem DUA.

Figura 01 – Páginas do manual



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

O engajamento e o protagonismo foram acompanhados por meio da observação direta das interações dos estudantes com as missões e da análise de suas produções nas plataformas. Ao final da sequência, aplicou-se um questionário para registrar o *feedback* dos participantes sobre a experiência, investigando a percepção deles quanto à diversidade de atividades e ao formato do jogo. Essa etapa foi essencial para compreender como a aplicação dos princípios do DUA influenciou a participação e a aprendizagem na prática.

Resultados e Discussão

A implementação do protótipo didático “O Reino do Oito Esquecido” promoveu transformações significativas no engajamento e protagonismo dos estudantes. A vivência, detalhada a seguir, evidencia como a aplicação dos princípios do DUA (Heredero, Moreira, Moreira, 2022), aliada à gamificação, impactou a dinâmica da sala de aula.

Desde a primeira aula, a criação de um ambiente imersivo foi uma estratégia central para o engajamento, um dos pilares do DUA. A entrada da professora com uma trilha sonora temática e a adoção da narrativa de RPG — na qual os alunos se tornaram

ISBN: 978-85-54997-33-5

“aventureiros” e a turma foi organizada em “guildas” — despertaram imediatamente a curiosidade e o interesse. A apresentação do manual do jogo em formato de revista foi recebida com entusiasmo, validando o poder de um design lúdico na motivação inicial.

Essa percepção é corroborada pelos dados do questionário final, respondido por 26 dos 28 estudantes participantes. Nele, 92,3% (24 estudantes) afirmaram que o formato da aula os fez sentir mais motivados. Além disso, a importância da narrativa foi destacada, com 50% (13 estudantes) considerando a história essencial para o engajamento. Relatos espontâneos como “professora, vamos jogar de novo?” e perguntas sobre a continuidade de atividades semelhantes revelaram uma mudança na postura dos estudantes, que passaram a se envolver ativamente no próprio processo de avaliação das propostas pedagógicas.

Em alinhamento aos princípios de múltiplos meios de representação e de ação e expressão do DUA (Heredero, Moreira; Moreira, 2022), cada “território” do jogo foi projetado para oferecer conteúdo em formatos diversos e permitir que os alunos demonstrassem seu conhecimento de múltiplas maneiras. Foram utilizados vídeos, áudios, textos e imagens, integrados a plataformas como *Genially*, *Quizizz* e *Padlet*. Essa abordagem multimodal, central ao letramento digital, se mostrou eficaz, com 57,7% dos respondentes (15 estudantes) considerando o material útil ou muito útil para a realização das atividades.

A missão na “Montanha das Cores”, por exemplo, utilizou o modo competitivo do *Quizizz* e foi a atividade preferida de 65,4% (17 estudantes), que rapidamente notaram a coerência entre a estética da plataforma, a narrativa do território e o conteúdo sobre cor luz e cor pigmento. Já na “Caverna das Ilusões”, um *escape room* no *Genially* permitiu uma interação baseada na resolução de problemas abordando questões do cinema, enquanto a “Planície das Imagens de Luz” demandou uma produção fotográfica autoral. Essa variedade de ações não apenas atendeu a diferentes perfis de aprendizagem, mas também manteve o interesse elevado ao longo da sequência.

A experiência também expôs desafios, cuja análise é fundamental, foram vivenciados problemas de ordem técnica, como a oscilação da internet e a ausência de estudantes, os quais exigiram flexibilidade e a adoção de atividades assíncronas. Pedagogicamente, a missão fotográfica resultou em produções pouco elaboradas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

indicando a necessidade de um direcionamento mais claro nesta atividade específica. Contudo, apenas dois estudantes não conseguiram concluir as propostas, mesmo com auxílio individual, pois devido a fatores externos não participaram de todas as aulas do projeto.

Em contrapartida, observou-se um notável avanço na autonomia e colaboração. Na maior parte das missões, os estudantes exploraram os materiais e progrediram sem a necessidade de intervenção direta da professora. A organização em "guildas" fortaleceu o trabalho em equipe, criando um ambiente de aprendizado coletivo onde os pares se apoiavam. Esse senso de pertencimento foi além do projeto, com os alunos mantendo as formações de grupo em atividades posteriores. Este resultado dialoga com Cukurova (2024, p. 6 [12]), que destaca que a educação também envolve "desenvolver competência social, inteligência emocional e várias habilidades metacognitivas em interações do mundo real" (tradução nossa).

Em suma, a análise dos resultados indica que a abordagem gamificada e alinhada ao DUA foi extremamente satisfatória. Ela não apenas promoveu a aprendizagem dos conteúdos de Arte, mas transformou o ambiente de sala de aula, ressignificando a relação dos alunos com o conhecimento e fortalecendo habilidades socioemocionais. A conclusão positiva é selada pelo desejo de 96,2% (25 alunos) de ter mais aulas nesse formato, evidenciando o sucesso da experiência.

Considerações finais

A presente experiência demonstrou que a integração da gamificação com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e o protagonismo dos estudantes no componente curricular de Arte. O objetivo de desenvolver uma sequência didática inclusiva e motivadora foi alcançado, conforme evidenciado pela alta adesão e pelo feedback positivo dos alunos.

[12] [...]*developing social competence, emotional intelligence and various metacognitive abilities in real-world interactions as well as serving other societal needs* (Cukurova, 2024, p. 6).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Entre os pontos positivos, destacam-se o fortalecimento da autonomia discente e o desenvolvimento da colaboração por meio da organização em "guildas", uma dinâmica que perdurou mesmo após o fim do projeto. Os ganhos se refletem não apenas na aprendizagem dos conteúdos, mas também na melhora do ambiente de sala de aula e na percepção dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem, com 96,2% deles desejando mais aulas no mesmo formato.

Apesar dos avanços alcançados, a experiência também revelou obstáculos a serem enfrentados. A exigência de uma infraestrutura tecnológica mais estável e a carência de apoio individualizado aos estudantes com dificuldades específicas configuram-se como desafios concretos. Além disso, evidencia-se a necessidade de aprimorar determinadas atividades, de modo a potencializar o alcance pedagógico.

Assim, compreendemos que a consolidação de práticas inovadoras, desse tipo, requer planejamento contínuo aliado a melhores condições estruturais no ambiente escolar, mas também entendemos a importância deste tipo de prática para promover o engajamento dos estudantes.

Por fim, pela limitação do texto escrito em relação ao registro em áudio e vídeo ressaltamos a relevância de práticas pedagógicas sob a perspectiva da acessibilidade, do desenho universal e da gamificação frente ao público da etariedade dos participantes que contribuíram para a ação aqui relatada.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Conte, E., Ourique, J. M., & Basegio, A. C. (2017). Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: Uma nova sensibilidade. *Educação em Revista*, *33*, e155598. https://doi.org/10.1590/0102-4698163600

Cukurova, M. (2024). A interação entre aprendizagem e análise e inteligência artificial na educação: Uma visão para a inteligência híbrida. *British Journal of Educational Technology*, *00*, 1–20. https://doi.org/10.1111/bjet.13514

ISBN: 978-85-54997-33-5

Fardo, M. L. A. (2013). *Gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul]. Repositório da UCS. https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, *31*(3), 483–502.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. (2020). *Currículo da Rede Estadual Paranaense: Versão experimental*. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Rojo, R. (Org.). (2012). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. Parábola Editorial.

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, *26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Sebastián-Heredero, E., Moreira, S. F. C., & Moreira, F. R. (2022). Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *17*(3), 1904–1925. https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENSINO COLABORATIVO NO AEE MEDIADO PELO DUA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA EDUCACIONAL: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO EM UMA REDE MUNICIPAL

Andréia Aparecida Vicentini -Unespar-
andreia.vicentiniunespart5@gmail.com
Eromi Izabel Hummel - Unespar –
eromi.hummel@unespar.edu.br
Taissa Vieira Lozano Burci – Unespar
taissalozano@gmail.com

Resumo

Atualmente, o Atendimento Educacional Educacional (AEE) é ofertado, em sua maioria, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno escolar. No entanto, por orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), escolas de tempo integral vêm migrando, para o modelo de ensino colaborativo, que pressupõe a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum, articulando saberes e estratégias para tornar o ensino mais acessível e efetivo a todos os estudantes, em especial ao público da educação especial. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a experiência dessa prática, a partir do planejamento e aplicação de um experimento didático realizado de forma colaborativa entre professor especialista do AEE e do professor da sala da sala comum, fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as de Tecnologias Assistivas Educacionais. A pesquisa será realizada em uma escola da rede Municipal de Apucarana-PR, em uma turma do Ensino Fundamental I. De abordagem qualitativa, a metodologia integra revisão bibliográfica e revisão sistemática à pesquisa-ação colaborativa, buscando compreender como o coensino se concretiza na prática e de que maneira o DUA e as tecnologias assistivas educacionais podem ser incorporados na prática. Como recurso educacional, será elaborado um guia digital (e-book) com orientações didático-pedagógicas para apoiar a atuação conjunta entre professores, incluindo a descrição do experimento desenvolvido.

Palavras-chave: Coensino; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas

Introdução

A educação é um direito fundamental reconhecida desde a Constituição Federal de 1988 e tem como objetivo garantir a todos os estudantes o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular. A partir desse princípio, a perspectiva da inclusão

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional surge em busca de garantir não apenas o acesso formal à escola, mas também a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades e necessidades.

Entretanto, inúmeros desafios persistem no espaço escolar para assegurar o direito de uma educação inclusiva, exigindo mudanças significativas nas instituições de ensino. Essas mudanças devem ir além dos aspectos estruturais, abrangendo também dimensões pedagógicas e atitudinais. Assim, torna-se essencial a criação de medidas que promovam não apenas o acesso, mas sobretudo a equidade, assegurando condições de aprendizagem e participação efetiva de todos estudantes, sem nenhum tipo de exclusão.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um serviço essencial da Educação Especial, sendo responsável por viabilizar a inclusão no contexto escolar. Instituído em 2008 pelo Ministério da Educação, o AEE deve ser ofertado preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular no contraturno, com o propósito de garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades /superdotação (Brasil, 2008).

No entanto, com a implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) em algumas instituições de ensino do país e a resultante ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola de parcial para integral, por orientação do Ministério da Educação (MEC), por meio do Ofício nº 1.379/2024, estabelece que “o AEE deve ocorrer por meio de práticas integradas no contexto da educação integral, uma vez que não há contraturno nessa concepção” (Brasil, 2024, p. 8). Dessa forma, tais instituições devem passar a ofertar o AEE no formato colaborativo.

Essa mudança visa promover metodologias e práticas pedagógicas capazes de eliminar ou minimizar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes da educação especial na sala de aula comum. O modelo propõe o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, favorecendo o desenvolvimento do estudante no espaço em que ele passa a maior parte do tempo escolar (Stopa et al., 2022).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Atendendo às orientações do MEC, o estado do Paraná regulamentou essa determinação por meio da Instrução Normativa nº 006/2023 da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que estabelece a transição, nas escolas de tempo integral, do AEE ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I), desenvolvido no modelo de Ensino Colaborativo. Nesse formato, o professor especialista do AEE-I atua em parceria com o professor da sala comum, ampliando sua prática para todos os ambientes escolares frequentados pelos estudantes e integrando-se de maneira articulada aos demais profissionais da educação (Paraná, 2023).

Em cumprimento às orientações normativas, o município de Apucarana, que oferta a Educação em Tempo Integral desde 2011, vem se estruturando para a implantação gradual do modelo de Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) nas instituições municipais. Nesse processo, a atuação do professor especialista do AEE e do professor do ensino regular ocorrerá por meio do Ensino Colaborativo, com o propósito de fortalecer estratégias pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder: como se efetiva a atuação colaborativa entre o professor especialista e o professor da sala comum? De que modo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Assistivas podem ser incorporados ao coensino para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, em especial os da Educação Especial?

Com base nesse contexto de transição, o objetivo é desenvolver práticas pedagógicas inclusivas por meio de um experimento didático fundamentado no DUA e no uso de Tecnologias Assistivas Educacionais, assegurando a participação e a aprendizagem do público da Educação Especial.

Metodologia

A pesquisa será conduzida sob abordagem qualitativa, visando compreender práticas sociais e educativas em seus contextos reais e valorizar as experiências dos sujeitos envolvidos que constroem acerca de sua realidade (Minayo, 2014).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Como procedimentos metodológicos, adotar-se-á a pesquisa bibliográfica associada à revisão sistemática. Esta, por sua vez, caracteriza-se por um processo criterioso e transparente, que envolve a identificação, seleção, organização e análise das produções acadêmicas mais relevantes sobre a atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Seu objetivo é mapear e sintetizar evidências, possibilitando a construção de um panorama consistente sobre o tema investigado (Ferenhof; Fernandes, 2016).

Além disso, a pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa, uma vez que estabelece uma relação ativa e participativa entre a pesquisadora e o professor da sala comum. Nessa perspectiva, busca-se compreender a experiência do ensino colaborativo no planejamento e na aplicação de um experimento didático fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no uso de Tecnologias Assistivas Educacionais, considerando as especificidades dos estudantes público da educação especial.

Entre as técnicas de coleta de dados, serão utilizadas: entrevista semiestruturada com o professor participante; análise dos materiais didáticos elaborados; produções dos estudantes; registros fotográficos e/ou audiovisuais; bem como observações e anotações da pesquisadora realizadas ao longo do processo colaborativo de planejamento e execução do experimento.

Os dados obtidos serão submetidos à técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, abordagem que possibilita organizar, categorizar e interpretar informações provenientes das entrevistas, observações, materiais didáticos e produções dos estudantes. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e reconhecida por sua credibilidade metodológica e aceitação em periódicos científicos de alto rigor, o que valida sua aplicação no campo educacional (Oliveira et al., 2003).

Os resultados da análise servirão de base para a elaboração de um guia com orientações didático-pedagógicas voltadas a apoiar a prática do ensino colaborativo na Rede Municipal de Apucarana.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Considerando que o estudo se encontra em andamento, apresenta-se recorte das pesquisas bibliográficas realizadas até a presente data.

O Ensino Colaborativo, também denominado Coensino, é um modelo educacional em que os professores atuam de forma conjunta para planejar, ensinar e avaliar, compartilhando responsabilidades no processo de aprendizagem dos estudantes.

Esse modelo de ensino apresenta-se como uma alternativa ao modelo tradicional das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e de acordo com Silva (2022) beneficia tanto os estudantes quanto os profissionais envolvidos, uma vez que a parceria entre os professores possibilita a elaboração de práticas pedagógicas capazes de favorecer a inclusão.

Nesse contexto, a atuação do professor especialista do AEE ocorre de forma articulada com o professor regente da turma, tanto no planejamento das aulas quanto na seleção dos recursos pedagógicos, incluindo o uso das tecnologias assistivas educacionais, com o objetivo de promover a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. Segundo Capellini e Zerbato (2019), todos os recursos necessários ao atendimento dos estudantes devem estar disponíveis na sala de aula, incluindo a atuação do professor de educação especial.

O ensino colaborativo tem como premissa a potencialização da inclusão escolar, pois permite que todos os estudantes sejam atendidos em um mesmo espaço, independentemente de suas limitações. Nesse contexto, professores podem definir e ajustar estratégias pedagógicas de acordo com os objetivos de aprendizagem. Todavia, a consolidação dessa parceria colaborativa não ocorre de forma imediata, sendo sua eficácia condicionada a diversos fatores, como destacados abaixo:

> a) tempo para planejamento; b) flexibilidade; c) disposição a correr riscos; d) definição de papéis e responsabilidades; e) compatibilidade; f) habilidade na comunicação; g) suporte administrativo; h) o ambiente escolar, a relação entre os professores, as características dos alunos, a disponibilidade de recursos e o tempo para o planejamento colaborativo (Mendes, Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 51).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, as autoras afirmam que a formação continuada é uma importante ferramenta, visto que construir conhecimentos sobre a colaboração leva tempo, sendo necessário um período hábil para atender às necessidades formativas de toda a equipe escolar, de modo que a mudança cultural e política ocorra de forma eficaz e que a segregação e a exclusão dos estudantes sejam minimizadas. No entanto, para que essa transformação aconteça, é preciso formar não somente os professores de educação especial, mas toda a equipe escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Considerando esse cenário, surge o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) com foco no planejamento escolar, que tem se consolidado como um importante recurso para a acessibilidade e a equidade no ensino. Segundo Zerbato (2018), possibilita a criação de estratégias colaborativas entre professores especialistas e docentes da classe regular, tornando o currículo mais acessível a todos os estudantes.

Embora não se defina como uma metodologia de ensino, o DUA é compreendido como uma ferramenta estrutural que orienta a organização do ensino-aprendizagem, baseado em três princípios: o princípio do engajamento, o princípio da representação e o princípio da ação e expressão que orientam a organização do ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

O planejamento fundamentado no DUA vai além de auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades. Seu objetivo é favorecer aos estudantes a autonomia da aprendizagem, ou seja, torná-los determinados, engajados e motivados. Essa estrutura contribui para a construção de um planejamento com “propostas flexíveis, apresentando opções personalizáveis que permitam a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam” (Sebastián-Heredero et al., 2020, p. 736).

Aliado aos conceitos de Inclusão e do Desenho Universal para Aprendizagem, temos a Tecnologia Assistiva (TA). O conceito de TA foi definido no Brasil em 2007, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), após um amplo estudo realizado um grupo de especialistas o conceito de TA ficou definido como:

> Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, queengloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas eserviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacida de sou mobilidade reduzida, visando

ISBN: 978-85-54997-33-5

> sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 3).

A Tecnologia Assistiva Educacional é destinada a estudantes que enfrentam alguma barreira em função de sua deficiência, podendo auxiliar na superação de suas limitações. A autora Bersch (2018) defini como Tecnologia Assistiva Educacional os recursos que favorecem de forma significativa a participação do estudante com deficiência e no desempenho de uma tarefa escolar proposta.

Embora sejam abordagens distintas, o DUA e as TA se complementam para remoção de barreiras e promoção da inclusão educacional, ampliando as possibilidades de personalização do currículo, tornando-o mais acessível para os estudantes público da educação especial, reafirmando-se assim o compromisso com a aprendizagem daqueles que muitas vezes são excluídos desse processo por falta de ações inclusivas.

Considerações finais

Espera-se que este estudo contribua para a Rede Municipal de Educação de Apucarana, fornecendo recursos teóricos e práticos que fortaleçam a colaboração entre os professores do AEE e da sala comum, promovendo o Ensino Colaborativo. Além disso, possibilitará que esses profissionais ampliem seu conhecimento sobre práticas colaborativas, baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as de Tecnologias Assistivas Educacionais.

Nesse contexto, busca-se promover a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas, capazes de atender às necessidades de todos estudantes, com atenção às particularidades dos estudantes atendidos pelo AEE.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pelo fomento concedido por meio da bolsa de estudo, que possibilitará o incentivo e a realização deste estudo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Referências

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2008, 17 de setembro). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Ofício nº 1.379/2024: Orientações sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições de educação em tempo integral*. Ministério da Educação.

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo* (1ª ed.). Edicon.

Comitê de Ajudas Técnicas. (2007, dezembro). *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf

Ferenhof, H. A., & Fernandes, R. F. (2016). Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 21*(3), 550–563. https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/1194/pdf

Minayo, M. C. S. (2014). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (30ª ed., rev. e ampl.). Vozes.

Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional, 4*(9), 11–27.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2023). *Instrução Normativa nº 006/2023 – SEED: Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) nas instituições de ensino que ofertam Educação em Tempo Integral*. Secretaria de Estado da Educação.

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Silva, A. S. G. (2022). *Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo* (Dissertação de mestrado,

ISBN: 978-85-54997-33-5

Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos.

Stopa, P. C., et al. (2022). *Ensino e consultoria colaborativa: Da teoria à prática*. DESP-UFSCar. https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf

Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95*(239), 139–151.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE ÁTOMOS E JOGOS: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE QUÍMICA COM UM ESTUDANTE AUTISTA

Bruna Chassot Pimmel - UDESC – brunachassot@gmail.com
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco - UDESC – soeli.francisca@udesc.br

Resumo

Este relato de experiência descreve a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas ao ensino da nomenclatura de Química Orgânica para dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 3º ano do Ensino Médio. Como estratégia pedagógica foram utilizadas atividades interativas e lúdicas como: jogo da memória e modelos moleculares tridimensionais, com a finalidade de tornar os conceitos abstratos da Química mais acessíveis. Os resultados demonstraram avanços significativos e distintos para cada estudante: um estudante superou barreiras na identificação de elementos e ligações químicas, enquanto o outro ampliou sua autonomia na compreensão e construção de estruturas moleculares. O estudo evidencia que não há uma abordagem única, mas a necessidade de personalizar o ensino, respeitando as individualidades e utilizando recursos multissensoriais para cada estudante. Conclui-se que a mediação docente com estratégias concretas é crucial para uma educação verdadeiramente inclusiva no ensino de química, destacando a urgência de investir na formação de professores e na criação de um repertório de práticas pedagógicas acessíveis que sejam realmente inclusivas no ensino de química.

Palavras-chave: Acessibilidade; Ensino Médio; Inclusão.

Introdução

Embora frequentemente tratados como sinônimos, os conceitos de educação inclusiva e educação especial são distintos e complementares. Enquanto a primeira refere-se a uma prática social baseada nos direitos humanos para garantir igualdade no espaço escolar (Brasil, 2008; Camargo, 2017), a segunda é uma modalidade de ensino voltada especificamente para o público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantida por lei (Lei 12.796/2013, Art. 58).

ISBN: 978-85-54997-33-5

No Ensino Médio, etapa crucial para a consolidação da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, Art. 35), a efetivação desse direito é desafiada por uma estrutura que, normalmente, não assimila a diversidade dos discentes (Azevedo; Reis, 2014). Este é um obstáculo significativo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características de neurodesenvolvimento impactam a comunicação e a interação social (Apa, 2014), demandando práticas pedagógicas inclusivas e a mediação qualificada do professor (Matsushima; Kato, 2015).

No ensino de Química, esse desafio é agravado pela predominância de abordagens visuais, uma opção metodológica que limita o acesso ao conhecimento (Amaral; Ferreira; Dickman, 2009; Camargo, 2012). A abstração da disciplina, associada à carência de estratégias acessíveis, exige a adoção de uma “didática multissensorial” que contemple a diversidade de formas de aprender (Soler, 1999; Tavares, 2021).

Diante desse contexto, este trabalho objetiva relatar a experiência da utilização de recursos pedagógicos multissensoriais no ensino de nomenclatura de Química Orgânica para estudantes autistas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública catarinense, confrontando evidências práticas com a literatura para refletir sobre a criação de práticas mais eficazes e inclusivas.

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritiva (Pimenta; Lima, 2012; Triviños, 1987), baseado na observação participante da professora-pesquisadora em turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Catarina.

A proposta foi implementada ao longo de cinco semanas (dois encontros de 45 min/semana) com uma turma de 36 estudantes, focando em dois educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) acompanhados por professora auxiliar, aqui referidos como Estudante 1 e Estudante 2 para preservar suas identidades. O conteúdo trabalhado foi a nomenclatura de compostos orgânicos. Foram aplicadas e analisadas duas estratégias pedagógicas multissensoriais: jogo da Memória, com pares de cartas

ISBN: 978-85-54997-33-5

contendo estruturas moleculares e suas respectivas nomenclaturas, e modelos moleculares tridimensionais, utilizando esferas coloridas e hastes plásticas para a construção física de moléculas, partindo de representações tridimensionais para estabelecer a correspondência com a estrutura espacial.

A condução das atividades respeitou o tempo e as necessidades de autorregulação dos estudantes. Os resultados observados foram posteriormente confrontados com a literatura da área, por meio de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o termo “autismo e ensino de química”, que resultou na seleção de dois trabalhos para análise comparativa, que pode ser observado na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Resultados obtidos da pesquisa no banco de dados BDTD

Ano	Título	Autor(s)	Link
2020	O ensino de química na perspectiva inclusiva : estratégias de ensinagem aplicadas em uma turma com estudante autista	Machado, Thainá Pedroso	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_dbc4939234d22d7508a584069a82d116
2023	Uma proposta de sequência de jogos de química para estudantes com transtorno do espectro autista	Godoy, Tatiane Bianquini de	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_e4338bdd17c7980042cd36fa91846722

Resultados e Discussão

A implementação de estratégias pedagógicas multissensoriais demonstrou ser fundamental para desmistificar a complexidade associada à nomenclatura dos compostos orgânicos, tornando-a mais palpável e promovendo uma efetiva ligação

ISBN: 978-85-54997-33-5

entre teoria e prática. A experiência, desenvolvida com dois estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), referidos como Estudante 1 e Estudante 2 para preservar seu anonimato, revelou perfis e necessidades de aprendizagem distintos, que demandaram abordagens diferenciadas dentro das mesmas estratégias gerais.

O Estudante 1 apresentava significativas dificuldades em leitura e escrita, aprendendo em um ritmo mais lento e necessitando de pausas para autorregulação, embora demonstrasse comportamento tranquilo e disposição para participar das atividades. Em contrapartida, o Estudante 2 exibia maior autonomia, com boa proficiência em leitura e escrita, mas desafios específicos na resolução de cálculos, não necessitando de interrupções durante as aulas.

A primeira estratégia, um jogo da memória que relacionava estruturas moleculares às suas nomenclaturas, foi vivenciada de forma distinta por cada estudante. A participação do Estudante 1 foi limitada pela barreira da leitura, requerendo mediação constante para confirmação dos pares, o que evidenciou a necessidade de recursos que fossem além de compreender o que estava escrito. Em oposição, o Estudante 2 utilizou o jogo com considerável autonomia, apoiando-se em uma folha de referência para memorizar posições e engajar-se ativamente na atividade.

A segunda estratégia, envolvendo a manipulação de modelos moleculares tridimensionais, mostrou-se decisiva para ambos, ainda que com resultados distintos. O Estudante 1 exibiu progresso notável, passando a identificar e nomear corretamente os componentes do modelo ("ligações", "carbono") e a compreender a função das ligações químicas através da experiência tátil e visual, sempre respeitando seu próprio ritmo com pausas autônomas. Para o Estudante 2, a estratégia permitiu o exercício de uma autonomia ainda maior, conseguindo não apenas construir moléculas a partir de representações tridimensionais, mas também realizar montagens estruturais baseadas apenas na nomenclatura, sem suporte visual, ao final do processo.

Confrontando estes resultados com a literatura da área, especificamente com os trabalhos de Machado (2020) e Godoy (2023) identificados na BDTD, observa-se uma convergência em relação à importância do ambiente social e da interação. No entanto, os dados práticos aqui relatados aprofundam essa discussão ao destacar uma nuance

ISBN: 978-85-54997-33-5

crítica: a eficácia está menos na estratégia geral e mais na sua customização para objetivos de aprendizagem individuais. Enquanto Machado (2020) alerta para o risco de exclusão mesmo em dinâmicas de grupo sem intencionalidade pedagógica, Godoy (2023) e o presente estudo reforçam que o sucesso emerge da adequação da atividade às particularidades de cada estudante. Esta experiência demonstrou que a mesma ferramenta (modelos moleculares) pode servir a propósitos diferentes, identificação de elementos e funções básicas para um estudante, e aplicação autônoma de regras de nomenclatura para outro, desde que haja um planejamento focado em metas individuais.

Conclui-se, portanto, que o desafio da inclusão no ensino de Química transcende a mera adaptação superficial de atividades. Impõe-se a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir do universo singular de cada estudante, considerando suas particularidades, interesses e formas de envolvimento para promover, efetivamente, a aquisição de conhecimento e o engajamento cognitivo. A escassez de relatos detalhados como este na área de Química enfatiza a urgência e a relevância de investigações que, para além de descrever estratégias, documentem seus processos de customização e seus impactos diferenciados na aprendizagem.

Considerações finais

Este estudo demonstrou o potencial de estratégias multissensoriais e personalizadas para tornar a nomenclatura da Química Orgânica acessível a estudantes com TEA no Ensino Médio. A utilização de um jogo da memória e, sobretudo, da manipulação de modelos moleculares tridimensionais, proporcionou avanços distintos e significativos: superação de barreiras de leitura e escrita por meio de estímulos táteis e visuais para um estudante, e ampliação da autonomia e compreensão conceitual para outro.

Os resultados reforçam que não há uma abordagem única, mas sim a imperativa necessidade de um ensino que se adapte às individualidades, ritmos e perfis de aprendizagem. A mediação docente apoiada por recursos concretos mostrou-se crucial para transformar a abstração química em conhecimento palpável.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Conclui-se que é fundamental investir na formação de professores para a criação de adaptações e na produção de recursos didáticos inclusivos. Futuros estudos devem focar na sistematização e divulgação de sequências didáticas, contribuindo para a construção de um repertório robusto que inspire e oriente práticas docentes verdadeiramente inclusivas no ensino de Química.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos e pela chance única de estar participando deste evento. Deixo aqui registrada minha imensa gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, pelo apoio incondicional, pela orientação precisa e por ter sido, sem dúvida, minha maior ajuda nessa trajetória. E ao evento, que possibilitou a escrita desta relato de experiência.

Referências

Amaral, G. K., Ferreira, A. C., & Dickman, A. G. (2009). Educação de estudantes cegos na escola inclusiva: O ensino de Física. In *Anais do 18º Simpósio Nacional de Ensino de Física* (pp. 1-8). Sociedade Brasileira de Física. https://sec.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/index.htm

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Artmed.

Azevedo, J. C. de, & Reis, J. T. (2014). *O ensino medio e os desafios da experiencia - movimentos da pratica*. Moderna.

Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2013, 4 de abril). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5

Camargo, E. P. de. (2012). *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física*. Editora UNESP. http://books.scielo.org/id/zq8t6/pdf/camargo-9788539303533.pdf

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, *23*(1), 1-6. https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001

Godoy, T. B. de. (2023). *Uma proposta de sequência de jogos de química para estudantes com transtorno do espectro autista* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_e4338bdd17c7980042cd36fa91846722

Machado, T. P. (2020). *O ensino de química na perspectiva inclusiva: estratégias de ensinagem aplicadas em uma turma com estudante autista* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Paulista]. Repositório Institucional UNIP. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_dbc4939234d22d7508a584069a82d116

Matsushima, E. Y., & Kato, N. (2015). Relação professor-aluno e o desenvolvimento de habilidades sociais na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *21*(3), 369-384.

Pimenta, S. G., & Lima, M. A. P. (2012). *Formação de Professores: Teoria e Prática*. Cortez.

Soler, M. A. M. (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión*. Paidós.

Tavares, M. J. F. (2021). *Estudo de Caso e Produção Audiovisual Inclusiva Relacionados aos Princípios da Química Verde* [Trabalho de conclusão de curso, Instituto Federal da Paraíba].

Triviños, A. T. (1987). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE A TELA E QUADRO:
A INCLUSÃO DIGITAL COMO UMA OPORTUNIDADE DE EXPANSÃO CULTURAL

Viviane Lombi Mazon (PROFEI – viviane.lombi@unesp.br
Maribel dos Santos Miranda Pinto - Universidade Aberta de Portugal - maribel.miranda@uab.pt
Cicera Aparecida Lima Malheiro - Unesp (FCT/Unesp) – cicera.malheiro@unesp.br

Resumo

O presente relato aborda a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica, destacando seu potencial para promover inclusão, criatividade, autonomia e criticidade entre os estudantes. Fundamentado nas ideias de Pierre Lévy sobre inteligência coletiva e avatar semântico, o estudo evidencia como o ambiente virtual pode ampliar o acesso a culturas diversas e fomentar a participação ativa em rede. A experiência relatada envolve atividades de expansão cultural, como a produção de narrativas digitais e videochamadas com pessoas de diferentes regiões, permitindo aos alunos representarem suas identidades, interagir em tempo real e refletir sobre experiências de vida e o impacto que podem gerar em nossas vidas, nossos sentimentos e nossas relações. Os registros de aprendizagem indicam avanços na autonomia, participação oral e apropriação crítica do conteúdo. O trabalho evidencia que a inclusão digital só se concretiza quando os professores atuam como mediadores éticos e conscientes, promovendo práticas inovadoras e formativas que transformam a escola em um espaço de aprendizagem integral e cidadania digital.

Palavras-chave: Inclusão digital; Tecnologias educativas; Prática pedagógica; Cidadania digital; Aprendizagem colaborativa.

Introdução

O período atual é caracterizado por um acesso sem precedentes à informação. No entanto, esse cenário também evidencia um paradoxo: apesar da abundância de recursos disponíveis, parte significativa desse potencial é direcionada a conteúdos superficiais. Tal realidade reforça a importância de refletir sobre o uso crítico e consciente das tecnologias digitais.

Os avanços tecnológicos disponibilizam ferramentas que modificam de forma profunda os modos de aprender, trabalhar e interagir socialmente. Cada clique e cada

ISBN: 978-85-54997-33-5

interação representam possibilidades que se expandem em múltiplas direções, configurando a internet não apenas como meio de acesso à informação, mas também como um espaço de inclusão social e cultural. O ambiente virtual possibilita o contato com pessoas, ideias e culturas diversas, ampliando horizontes que, muitas vezes, não estariam acessíveis no mundo físico. Essa rede de conexões torna-se especialmente relevante em situações nas quais a interação presencial não é possível, mas em que o encontro virtual viabiliza trocas significativas.

Pierre Lévy, pesquisador da cultura digital, argumenta que o crescimento da internet deve ser orientado por uma visão humanista. Nessa perspectiva, cabe a indivíduos e grupos sociais a tarefa de selecionar, organizar e interpretar informações de maneira crítica, atribuindo sentido ao fluxo contínuo de dados. Essa responsabilidade ultrapassa o papel das mídias tradicionais, pois exige a atuação ativa dos sujeitos, que, ao exercerem escolhas conscientes, definem os rumos de sua própria experiência digital.

Metodologia

A partir dessa perspectiva teórica, evidencia-se que a escola e os educadores não podem mais se restringir a práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização e repetição de conteúdos. A literatura aponta a necessidade de integrar os potenciais das tecnologias digitais à prática docente, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a criatividade, a autonomia e a criticidade. Nesse sentido, torna-se essencial que a educação favoreça a reflexão sobre a própria experiência de vida, o planejamento de ações cognitivas e sociais e o desenvolvimento de competências para atuar em um mundo globalizado e interconectado.

No campo prático, essa reflexão foi vivenciada em atividades realizadas com estudantes em sala de aula, em que os recursos digitais foram incorporados como mediadores do processo de aprendizagem. Durante a atividade, os estudantes foram incentivados a elaborar narrativas digitais que expressassem suas percepções culturais, sociais e tecnológicas, o que favoreceu tanto a inclusão digital quanto a valorização da diversidade presente no grupo, possibilitou que os alunos

ISBN: 978-85-54997-33-5

representassem suas identidades e interesses, conectando o conteúdo escolar às suas experiências pessoais.

Essa experiência evidencia que a inclusão digital só se concretiza de forma efetiva quando os professores assumem o papel de mediadores críticos nesse processo. Cabe a eles orientarem o uso das ferramentas digitais de maneira ética e significativa, garantindo que o acesso ao conhecimento seja compreendido como um direito de todos. Dessa forma, a prática docente ultrapassa a mera adaptação tecnológica e se consolida como um espaço de formação integral, no qual os estudantes não apenas utilizam recursos digitais, mas também desenvolvem habilidades para interpretá-los, ressignificá-los e aplicá-los em diferentes contextos.

Assim, a reflexão proposta contribui para a formação docente ao destacar que o papel do professor não se restringe à transmissão de informações, mas envolve a criação de ambientes pedagógicos inovadores, inclusivos e orientados para a cidadania digital.

Dessa forma, ao fazer essa integração à prática pedagógica, a educação amplia seu alcance e seu significado. Mais do que um espaço de transmissão de saberes, ela se torna um lugar de construção coletiva de sentidos, em que o sujeito é compreendido como agente ativo de sua aprendizagem e de sua trajetória social. A educação, portanto, tem o compromisso de formar indivíduos capazes de navegar de forma crítica e criativa nesse vasto ecossistema de ideias, transformando dados em conhecimento, conhecimento em sabedoria e sabedoria em ação ética e socialmente responsável.

Resultados e Discussão

Atuo como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas minha experiência vai além da sala de recursos. Tenho a oportunidade de participar de aulas colaborativas, em que o trabalho conjunto com a professora da turma permite integrar educação inclusiva, cultura digital e estratégias pedagógicas inovadoras.

Em uma dessas experiências, a professora conseguiu desenvolver uma atividade que não apenas utilizava ferramentas digitais, mas também eliminava barreiras de participação, permitindo que todos os alunos, inclusive aqueles com

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidades educacionais específicas, estivessem plenamente envolvidos. O uso da tecnologia nesse contexto não foi apenas instrumental: ela aproximou o aluno do ambiente digital, ampliando suas possibilidades de interação e aprendizagem, ao mesmo tempo em que valorizava a dimensão humana, respeitando a cultura e a história de cada estudante**.** Um exemplo concreto observado dessa atividade de expansão cultural e digital, foi o desenvolvimento de produções digitais sobre diferentes manifestações artísticas e culturais. Durante o processo, um aluno registrou*:- "Nunca imaginei que poderia conhecer músicas e danças de outro lugar sem sair da sala. Agora consigo comparar com a nossa cultura e até percebo coisas parecidas."* Esse relato ilustra como a mediação tecnológica amplia a percepção do estudante acerca da diversidade cultural.

A percepção docente também reforça esse resultado. Segundo a professora: -"*ao utilizar recursos digitais, os alunos se mostraram mais motivados a compartilhar descobertas e a relacionar o que viam no ambiente virtual com suas próprias experiências locais"*.

Os registros dessa aprendizagem evidenciaram avanços significativos: aumento na participação oral durante as discussões, maior autonomia na busca por informações e produção de pequenos textos comparativos entre culturas, demonstrando não apenas o acesso ao conteúdo, mas a apropriação crítica dele.

Podemos — e devemos — usar a internet de forma consciente, reconhecendo que ela influência como vivemos, pensamos, ouvimos e nos relacionamos. Mesmo com nossas diferenças, compartilhamos a mesma existência, que hoje transita entre o real e o digital. Essa integração nos desafia a construir práticas pedagógicas que valorizem a equidade, ampliem o acesso e personalizem o ensino em tempo real, de acordo com os interesses dos alunos.

Para isso, é essencial oferecer recursos digitais interativos que apoiem o professor e aproximem os estudantes das demandas do século XXI. Mais do que substituir o ensino tradicional por telas, o desafio é criar estratégias híbridas, diversificadas e significativas, capazes de unir o melhor dos dois mundos: o presencial e o digital.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Pierre Lévy (2016), ao propor conceitos inovadores sobre a inteligência coletiva e sobre a configuração de novas formas de conhecimento, contribui significativamente para essa reflexão, sobretudo ao introduzir a noção de “ecossistema de ideias” e de “avatar semântico”. Esses conceitos ampliam a compreensão de como os indivíduos interagem, aprendem e se desenvolvem em meio às tecnologias digitais.

O papel da educação, nesse cenário, transcende a função de mera transmissora de conteúdos previamente estabelecidos. Sua missão passa a ser a de oportunizar um processo contínuo de crescimento intelectual, social e cultural, integrando-se de forma dinâmica ao ecossistema de ideias. Tal espaço se apresenta como um ambiente interativo em que dados, saberes e experiências circulam em rede, promovendo o armazenamento, o compartilhamento e a ressignificação de informações em uma escala inédita na história. Mais do que formar sujeitos reprodutores de informações, a educação contemporânea deve favorecer a formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente os fluxos informacionais e de atuar criativamente em seus contextos sociais.

Nesse âmbito, Lévy (2016) apresenta o conceito de “avatar semântico” para designar a projeção digital do sujeito no ambiente virtual. Trata-se de uma representação constituída pelos dados que cada indivíduo produz, coleta e analisa, bem como pelos algoritmos e conexões que utiliza em sua interação com o ciberespaço. Segundo Lévy (2016, p. 140):

> Eu designo o ecossistema de ideias que diz respeito a uma pessoa pelo termo avatar semântico. Esta aura brilhante quer exibir em um modo holográfico (por exemplo, usando o vidro do Google) os dados que os indivíduos produzem, coletam e analisam, os algoritmos que eles criaram e os que eles usam, as conexões que eles definem. Nossos avatares semânticos querem nos dar a oportunidade de refletir sobre nossa experiência de vida, proteger nossa saúde, planejar melhor nossos empreendimentos cognitivos, gerenciar nossas relações sociais.

Um exemplo prático que ilustra a perspectiva de Lévy (2016) foi desenvolvido em sala de aula por meio desta atividade de expansão e inclusão cultural. Nesse trabalho, a professora utilizou uma videochamada para conectar seus alunos com uma pessoa próxima que mora e é de outro Estado do Brasil. Durante o encontro virtual, as

ISBN: 978-85-54997-33-5

crianças puderam conhecer aspectos da cultura local, como a cidade, os costumes e até mesmo as comidas típicas daquela região, ampliando seu repertório cultural de forma dinâmica e interativa.

– Atividade de videochamada: interação entre alunos e convidada de outro Estado.



Crianças em contato com aspectos culturais regionais durante a videochamada

A videochamada possibilitou a interação em tempo real, o compartilhamento de informações e a construção de novas aprendizagens, configurando-se como uma experiência de inclusão e participação ativa no universo digital. Por meio dessa atividade, as crianças não apenas acessaram conteúdos, mas também vivenciaram o exercício da cidadania digital, compreendendo-se como parte de uma rede mais ampla de conexões sociais e culturais.

Assim, as fotografias que registram a atividade representam mais do que um recurso visual: elas materializam a aplicação do conceito de avatar semântico em contexto educacional, evidenciando que cada interação digital produz marcas cognitivas e sociais que ampliam a experiência de aprendizagem. Ao serem expostas a culturas distantes por meio da tecnologia, as crianças participaram de um processo educativo inovador e inclusivo, no qual a diversidade foi valorizada e o conhecimento foi compartilhado em rede.

Considerações finais

Em conclusão, a reflexão proposta por Lévy (2016) evidencia que o desafio da educação contemporânea não se restringe ao uso de tecnologias, mas à forma como estas são apropriadas para potencializar a inteligência coletiva e fortalecer os

ISBN: 978-85-54997-33-5

processos de humanização. O conceito de avatar semântico ilustra a necessidade de pensar a aprendizagem como experiência contínua e integrada às múltiplas dimensões da vida, exigindo da escola uma postura inovadora e transformadora. Dessa maneira, a educação se reafirma como espaço de desenvolvimento humano pleno, comprometido com a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade digital.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos, que tem possibilitado o desenvolvimento desta pesquisa. O incentivo da CAPES permite a continuidade das atividades de estudo, investigação e produção científica, sendo essencial para o fortalecimento da minha formação acadêmica e profissional.

Referências

Lévy, P. (2016). *A inteligência coletiva para a antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola. Recuperado de https://share.google/iF63CMduiGG95Uysi

Porvir. (2025, setembro 10). *Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IzsHAiCvxR8

Roda Viva. (2025, setembro 10). *Roda Viva Pierre Lévy* [Vídeo]. YouTube. http://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k

UFPB, PROJETO DIAS. (2025, junho 8). *Evolução das tecnologias na educação* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo

Vieira, L. A., & Cirino, R. M. B. (Orgs.). (2024). *Tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e inclusão na educação*. Paranaguá: UNESPAR. Recuperado de https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



ESCOLA INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVA

Aline de Novaes Conceição – UNESP
aline.novaes@unesp.br

Resumo

A escola inclusiva é uma necessidade a ser buscada, a partir disso, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender a importância da utilização das tecnologias digitais e assistiva na escola inclusiva. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática. Foi possível compreender a importância da utilização das Tecnologias Digitais, inclusive a Tecnologia Assistiva, a fim de que haja a inclusão. A análise revelou que o uso de tecnologias digitais, especialmente a Tecnologia Assistiva, é fundamental para promover a inclusão. Essas ferramentas atuam como facilitadoras, removendo barreiras de aprendizagem e permitindo que estudantes com diversas necessidades tenham acesso ao conteúdo e participem plenamente das atividades escolares. Elas oferecem novas formas de comunicação, acesso à informação e interação, personalizando o processo de ensino e tornando-o mais acessível. Em suma, a pesquisa conclui que a tecnologia é um pilar indispensável para o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, proporcionando autonomia e equidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Escola inclusiva; Tecnologias digitais.

Introdução

Na escola inclusiva, as diferenças são valorizadas e os educadores buscam ensinar a todos, considerando toda heterogeneidade dos educandos, inclusive os que são Público-alvo da Educação Especial (PAEE), definido na legislação brasileira como educandos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

As deficiências se referem às limitações de natureza física, intelectual ou sensorial, que na interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade, pode ser adquirida ou congênita, progressiva ou estacionada e pode interferir em diferentes áreas do desenvolvimento humano. O TEA refere-se a um

ISBN: 978-85-54997-33-5

transtorno de neurodesenvolvimento que dentre as várias características, pode estar relacionado com limitações na comunicação, na interação social e no comportamento. As altas habilidades/superdotação, refere-se a um elevado desempenho em determinada área (intelectual, acadêmica, criatividade, liderança, arte e/ou psicomotricidade) (Aranha, 2003).

Nesse sentido, uma escola inclusiva utiliza de estratégias para ensinar a todos, inclusive o PAEE, dentre essas estratégias, há o uso das tecnologias digitais e assistiva.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar suscita questionamentos sobre como esses recursos podem, de fato, favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Se, por um lado, reconhece-se o potencial das tecnologias para ampliar o acesso à informação, à comunicação e à participação dos estudantes, por outro, observa-se que sua utilização ainda enfrenta barreiras, como a falta de formação docente, a escassez de recursos e a dificuldade de utilização significativa no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, problematiza-se: de que maneira as tecnologias digitais, têm sido incorporadas na escola inclusiva, contribuindo para a efetivação do direito à educação e para a superação de práticas excludentes?

A partir dessa constatação, o objetivo do estudo apresentado neste texto, consiste em compreender a importância da utilização das tecnologias digitais na escola inclusiva.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica. De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica consiste na coleta, seleção e análise de materiais publicados, permitindo a compreensão crítica acerca de determinado tema. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate em torno da utilização das tecnologias digitais no contexto da escola inclusiva, especialmente no que se refere à Tecnologia Assistiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para isso, como procedimento metodológico, foi realizada pesquisa bibliográfica, a partir da consulta na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na biblioteca *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Foram utilizados os seguintes termos de busca: escola inclusiva, tecnologias digitais na educação, tecnologia assistiva e educação especial. A partir disso, os textos foram lidos e selecionados os que pudessem dialogar com a temática de forma a conduzir um ensaio científico, entendido como um exercício reflexivo fundamentado, que ultrapassa a mera síntese de informações e propõe uma argumentação própria a respeito do papel das tecnologias digitais na escola inclusiva.

Nesse sentido, a presente investigação utilizou os textos selecionados não apenas como fonte de informação, mas como base para o desenvolvimento de um diálogo teórico-analítico que permitisse problematizar e compreender a importância das tecnologias digitais, em especial da Tecnologia Assistiva, na inclusão escolar.

Resultados e discussão

Uma educação inclusiva que atenda a todos, precisa trabalhar utilizando as tecnologias digitais, contudo é importante ter uma compreensão adequada sobre as utilizações desses recursos, relacionando-os com a sociedade. Lemos (2010) apresenta uma excelente relação da tecnologia com a vida social, mencionando que desde o surgimento da sociedade, o homem se relacionou com a tecnologia, como a invenção do fogo, por exemplo.

A técnica moderna, ou o que hoje é denominado de tecnologia, é produto da naturalização dos objetos técnicos e da fusão com a ciência. Contudo, origina para resolver problemas da fase primitiva da relação homem-mundo, sendo produto de uma experiência empírica, sem necessidade de explicações científicas (Lemos, 2010).

Técnica vem do grego e compreende as atividades práticas, a habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesão, do médico ou a confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes, estas últimas consideradas a mais alta expressão da tecnicidade humana. A técnica é utilizada para conquistar e dominar a natureza (Lemos, 2010).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A técnica precedeu a ciência, foi impulsionada por tentativas e erros, sem explicação teórica cientificamente controlável. A partir do século XVII se relaciona ao conhecimento científico e no século XX, culmina com os Centros de Pesquisa e desenvolvimento, unindo definitivamente ciência e técnica (Lemos, 2010).

A história da técnica para não ser tecnicista precisa considerar as relações dos sistemas técnicos e sociais, pois cada sistema técnico é expressão de relações específicas entre a ciência, filosofia, sociologia, economia e política (Lemos, 2010).

Desse modo, atualmente, compreende-se por tecnologia os objetos técnicos, as máquinas e seus respectivos processos de fabricação. Envolve o saber fazer humano em oposição à natureza (Lemos, 2010).

Assim, a tecnologia moderna será o instrumento legítimo que permite transformar e regenerar o mundo. Historicamente, no desenvolvimento tecnológico, até a idade média, tem-se a indiferença, posteriormente, na modernidade tem-se o domínio da natureza e posteriormente na pós-modernidade há a fase da comunicação ou informação digital, com a tele presença, mundos virtuais, fase da cibercultura e ênfase no presente (Lemos, 2010).

A cibercultura (comunidade virtual, jogos eletrônicos, realidade virtual, ciberespaço) é a nova cultura tecnológica que relaciona a técnica com a sociedade. A cibercultura tem mostrado que a oposição entre a cultura e a tecnologia não é mais sustentável, pois a tecnologia está relacionada com a cultura. Assim, é necessário não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou um a um otimismo histérico que somente visualiza maravilhas na tecnologia (Lemos, 2010).

Dessa forma, as tecnologias digitais estão mudando a maneira de ver e estar no mundo, há pessimistas que consideram que a informatização da educação apenas disponibiliza equipamentos com acesso à *internet*, sem promover melhoria nas condições de ensino, defendendo que não há de fato a preocupação com aspectos pedagógicos e a relação com a formação de educadores. Enquanto que os otimistas compreendem que interligar escolas não irá salvá-las, mas é fundamental que a escola utilize as tecnologias digitais para que ocorra o desenvolvimento dos educandos (Lemos, 2010).

ISBN: 978-85-54997-33-5

As tecnologias digitais precisam ser utilizadas na escola inclusiva a partir de uma educação inclusiva, considerando que as tecnologias alteraram a forma de se relacionar com o saber, com o ensinar e com o aprender.

No livro organizado por Giroto, Poker e Omote (2012), as tecnologias são apresentadas como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral por parte de toda a diversidade de pessoas, dentre elas as que apresentam necessidades específicas.

Conhecer sobre as tecnologias sensibiliza o professor para que se paute nas potencialidades dos seus educandos e não nas limitações, pois as tecnologias constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; *internet* e ferramentas que compõem o ambiente virtual como *chats* e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; televisão e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; *websites* e *home pages*, quadros interativos para as aulas, meios para armazenar a documentação, ambiente virtual de aprendizagem, entre outros.

Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de Tecnologia Assistiva.

Tecnologia Assistiva, envolve recursos, metodologia, estratégias e práticas, ou seja, recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de todas as pessoas que precisem, inclusive as com deficiências e promover vida independente, participação e inclusão. Estão no cotidiano, pode ser uma bengala, suporte para visualização de textos ou livros, engrossadores de lápis, pranchas de madeiras e etc. (Giroto; Poker; Omote, 2012).

Além disso, Tecnologia Assistiva pode envolver adaptações físicas ou órteses, adaptações de programas especiais de acessibilidade. Como exemplo, para educandos com deficiência visual, pode-se utilizar máquina de datilografia, *braille,* impressora *braille,* computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, aquisição de acervo bibliográfico de áudio, *software* de ampliação de tela,

ISBN: 978-85-54997-33-5

equipamento para ampliação de textos, lupas, réguas de leitura, *scanner* e etc. (Giroto; Poker; Omote, 2012).

Dentre os recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais há materiais didáticos e paradidáticos em *braille*, áudio e Língua Brasileira de Sinais (Libras), *laptops* com sintetizador de voz, programas para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

As Tecnologias Assistivas podem ter como possibilidades, ajuda para o tratamento clínico individual, ajuda para o treino de capacidades, órteses e próteses, ajuda para cuidados pessoais, mobilidade, cuidados domésticos, mobiliários e adaptações para habitação. Além de ajuda para comunicação, informação, sinalização, recreação e etc.

Refere-se então a qualquer produto fabricado especialmente para prevenir, compensar, controlar, atenuar ou neutralizar deficiências e limitações, é um elemento fundamental para a autonomia e empoderamento.

Assim, quando se utiliza algo visando emancipar o educando para resolver suas limitações, ou potencializar suas capacidades, no âmbito sensorial, motora, intelectual e social, é denominado Tecnologia Assistiva.

As tecnologias tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, contudo, muitas vezes não são utilizadas na escola pela falta de formação docente, excesso de trabalho, pouco tempo para reflexão sistemática e possibilidades de experienciar inovações tecnológicas, na prática escolar. Além disso, há um contexto não-colaborativo de trabalho na escola; uma cultura profissional tradicional e uma falta de condições técnicas (computadores funcionando e acesso à i*nternet*).

Desse modo, na busca de uma escola inclusiva que atenda a todos a partir da valorização das diferenças, as tecnologias, inclusive as Tecnologias Assistivas, podem ser utilizadas para favorecer a realização de atividades escolares cotidianas, visando o pleno desenvolvimento dos educandos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

Destaca-se que a inclusão abrange o ensino a todos, contudo, implica uma ênfase particular nos grupos de educandos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Nesse âmbito, a utilização das tecnologias é de extrema importância, pois a aprendizagem não depende somente da interação entre educador e educando, mas precisa também da interação com materiais, colegas e tecnologia, inclusive a Tecnologia Assistiva.

Contudo, as tecnologias por si não se constituem uma reforma educacional, pois pode ser uma ferramenta a serviço de qualquer modelo, do tradicional ao inovador. Desse modo, é importante que os docentes sejam formados para a utilização das tecnologias, buscando trabalhá-las com toda a turma e possibilitando Tecnologias Assistivas aos que necessitarem.

Referências

ARANHA, M. S. F. (org.). (2003). *Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (v. 4). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.

BRASIL. (2011). *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

GIL, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5. ed.). Atlas.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; & OMOTE, S. (2012). *As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

LEMOS, A. (2010). *Cibercultura:* tecnologia e vida social na cultura contemporânea. (5 ed.). Porto Alegre: Sulina.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA ATRAVÉS DO PRODUTO EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA DISSERTAÇÃO

Marcelo Rodrigues de Moraes - UNESPAR – marcelocantafio@gmail.com
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR – eromi.hummel@unespar.edu.br
Eliane Paganini da Silva – UNESPAR – eliane.paganini@unespar.edu.br

Resumo

O presente relato tem por objetivo apresentar o planejamento e a aplicação do produto educacional intitulado: Proposta de Formação de Professores em Tecnologia Assistiva (TA) a Partir das Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Apucarana-Pr. O referido produto educacional foi pensado durante a construção da dissertação de mestrado profissional em educação inclusiva (PROFEI) no ano de 2022[13]. A aplicação do produto educacional ocorreu entre os meses de outubro e novembro do ano de 2023. Apresentamos também de forma condensada resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados e após a aplicação do produto educacional, analisamos os pontos positivos e negativos do formato escolhido para a aplicação do produto educacional conforme relatos das próprias professoras/cursistas. Resultados da primeira etapa apontaram a necessidade de aprofundamento teórico e prático por parte dos professores do AEE referente a utilização da TA no contexto da educação inclusiva. Na segunda etapa pós formação, aferimos que houve avanços significativos na compreensão sobre a TA, porém ainda é preciso ampliar a aplicação do produto educacional para toda a rede municipal de ensino de Apucarana. Ao finalizar o produto educacional, podemos dizer que uma experiência positiva, pois aquilo que produzimos, pensamos ganharam novos horizontes para além da escrita da dissertação.

Palavras-chave: Mestrado profissional; Educação inclusiva; Atendimento educacional especializado.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo principal analisar e desenvolver estratégias para a formação de professores do AEE na utilização adequada da

[13]Conheça a dissertação na integra e o e-book disponível em: https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022

ISBN: 978-85-54997-33-5

Tecnologia Assistiva no contexto da Educação Inclusiva. Assim sendo, foi elaborado um produto educacional que dialogasse com a dissertação e que trazia em seu bojo resultados da pesquisa a qual precisava retornar ao campo de estudo, com a intensão de solucionar o problema encontrado.

Assim sendo, produto educacional nas palavras de Pinheiros e Aires (2023), é fruto da vivencia do mestrando, ou seja, são as demandas e os possíveis problemas identificados no campo educacional e de atuação do docente/pesquisador. Ainda (Brasil 2019, p.15) produto educacional é “um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou problema ou uma necessidade concreta associada a prática profissional”.

Nesse sentido, a pesquisa partiu das vivências e inquietações enquanto professor dos anos iniciais de uma escola municipal. Tal instituição atende estudantes da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e estudantes da educação especial por meio do AEE no espaço da SRM.

Ainda sobre o atendimento no AEE, o mesmo acontece na SRM Brasil (2009) espaço esse alocado dentro da própria escola. É um espaço que foi pensado e equipado para atender o estudante com deficiência no contra turno, sem a necessidade de o mesmo se deslocar para outra instituição de ensino.

No período da implantação da SRM Brasil (2007) a mesma recebeu kits com inúmeros recursos, como por exemplo, da área da Tecnologia Assistiva (TA). Conforme aponta (Bersch 2013, p. 04) a TA “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços”, assim como indica Galvão Filho (2013), ao dizer que é uma área do conhecimento de características interdisciplinares.

Diante do exposto, observar-se, que recursos da SRM não estavam sendo utilizados da forma correta, pois encontrava-se pela escola lupa, fones entre outros recursos dispersos pela unidade escolar ou sendo subutilizados pela própria professora do AEE. A esse respeito Manzini (2012) destaca que os professores que atuam na SRM têm a guarda dos recursos presentes nessas salas, ou seja, é deles a responsabilidade de cuidar, manter e acima de tudo ensinar os estudantes com deficiência a utilizar tais recursos no contexto escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Segundo (Manzini, 2012, p. 21) o professor do AEE precisa ter “base teórica mais sólida na formação”. Tendo formação necessária o professor do AEE terá a condição de ensinar e colocar em prática os recursos de TA, favorecendo dessa forma, o estudante com deficiência e executando todo o aparato legal e de recursos em favor da educação inclusiva. Segundo o Art. 12. da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Brasil (2009) “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Entretanto, infelizmente pesquisas recentes demonstram que o professor do AEE por vezes confunde TA com recursos de tecnologia educacional. Segundo Kapitango-A-Samba e Heinzen (2014), ao realizar uma pesquisa junto aos professores do AEE na cidade do Rio de Janeiro, constatou-se por meio das respostas das docentes pesquisadas sobre curso complementar em TA, a resposta foi positiva, porém ficou evidente que as entrevistadas relacionaram a TA com a tecnologia educacional. Ainda Kapitango-A-Samba e Heinzen (2014, p. 10) destacam:

> [...] podemos perceber que há uma confusão para distinguir a TA da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação). Ademais, a expressão ou conceito TIC é genérico, nem todo recurso de TIC é TA, mas alguns recursos da TA são de base TIC. Ademais, braile e libras, por exemplo, são línguas e não recursos de TA, embora dentro dos sistemas linguísticos possamos usar os recursos de TA.

O professor do AEE, ao distinguir a TA dos recursos de TIC, torna-se relevante, pois nem todos os artefatos tecnológicos servirão como recurso de TA. Esses só tornarão recursos de TA ao permitir a pessoa com deficiência realizar atividades que antes era impossível ser realizada. Sobre isso, Galvão Filho e Damasceno (2008, p. 28) exemplificam que:

> [...] o computador utilizado como meio eletrônico para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TICs são utilizadas por meio de TA quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, softwares especiais etc.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim sendo, o uso do computador ou qualquer outro recurso são considerados de TA quando o seu usuário se beneficia para realizar atividades que outrora não conseguiria sem a mediação de tal recurso.

Metodologia

Na primeira etapa do estudo, vinte e cinco (25) professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que atuam no AEE na rede Municipal de ensino do município de Apucarana. Enfatiza-se que os questionários foram respondidos anonimamente, evitando nisto a exposição e preservação da identidade das participantes, sendo usado decodificações para mencionar as professoras conforme a ordem do preenchimento do questionário (P1, P2, P3... até a P25). O questionário foi elaborado pelo *Google Forms* e encaminhado para as respondentes de forma on-line.

A elaboração do produto educacional consistiu na produção e elaboração de uma formação continuada com carga horária de 20 horas. A proposta foi apresentada a Autarquia Municipal de Educação do Município de Apucarana Paraná, através do *e-book* elaborado especialmente para divulgar a formação, pois o mesmo apresenta toda a estrutura, dinâmica e o fluxo do curso.

Dessa forma, propomos um curso de formação continuada que contou com a participação de sete (7) alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESPAR, os quais atuaram como tutores. A formação aconteceu na plataforma *Google Classroom.* O curso foi estruturado em três unidades, as quais abordaram: Unidade I - Tecnologia Assistiva: Conceito, Categoria, Classificação e uso no contexto escolar: Unidade II - Recursos disponíveis na Sala de Recurso Multifuncional: Unidade III - Tecnologia Assistiva como recurso e estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem.

Resultados e Discussão

De acordo com o primeiro levantamento de dados, 60% das professoras responderam parcialmente à pergunta que indicava se as mesmas tiveram contato com

ISBN: 978-85-54997-33-5

disciplinas que abordassem conteúdos da educação especial e TA na formação inicial. Ficou evidente que as entrevistadas tiveram disciplinas em que os conteúdos abordam a educação especial. Entretanto, elas não fizeram menção sobre conteúdos e atividades que remetessem aos recursos de TA. Conforme podemos observar em algumas respostas a seguir:

> **P1:** Sim. Conhecimento de várias características apresentadas pelos alunos com deficiência ou distúrbios.
> **P10:** Tive um aprendizado vago na formação inicial, com breve conhecimento de algumas deficiências.

Conforme as respostas, observa-se que na formação inicial as professoras tiveram breves conhecimentos sobre a pessoa com deficiência e poucas sugestões e atividades práticas sobre o assunto. De acordo com (Schirmer; Nunes 2020, p. 3), “ainda hoje, são poucas as instituições de ensino superior que oferecem em seus currículos disciplinas, obrigatórias e/ou eletivas, específicas que discutam temas relacionados à Educação Especial, e menos ainda, à área de TA”.

Ainda sobre o entendimento que as professoras têm sobre o conceito de TA 52% das professoras evidenciaram em suas respostas o conceito de TA conforme está descrito pelos principais teóricos do assunto. No entanto, 24% das professoras associaram a TA ao conceito de TDIC. As outras 20% não souberam responder de acordo com a pergunta. Se analisarmos a porcentagem que assimilou TA com os recursos de TDIC e as respondentes que não souberam responder teremos 44%, ou seja, quase a metade não tem conhecimento sobre a TA.

Na etapa de aplicação do produto educacional se inscreveram trinta e duas (32) professoras/cursistas e ao final da formação contabilizamos vinte (20) cursistas que concluíram e receberam a certificação. Também registramos que apenas dezesseis (16) dos vinte (20) cursistas que finalizaram a formação responderam ao questionário final. Como já comentamos, os questionários inicial e final serviram para avaliarmos a formação.

Nesse sentido a questão 1 objetivamos que todos as cursistas escolhessem e assinalassem a questão C, porém ao analisar a resposta aferimos que 22% (7) cursistas não conseguiram separar os recursos adaptados do uso de equipamento de tecnologia.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Já 16% (5) cursista escolheram a alternativa B, entendendo que TA são artefatos e recursos tecnológicos. No entanto, todas as imagens são ligadas a TDIC.

Na alternativa C 62% (20) cursistas identificaram e entenderam que as imagens apresentadas pertenciam ao rol de materiais e recursos de TA que contribui para autonomia e aprendizagem do estudante com deficiência no contexto escolar. No entanto, algumas das cursistas que fizeram a escolha pela alternativa C usaram justificativas que deixava dúvidas teoricamente referente a TA. Como por exemplo:

> **P23:**Instrumentos utilizados para adaptação de alunos com dificuldade motora.
> **P24:** conforme a imagem acredito que apresenta os auxílios adequados.

Na segunda questão, que teve por objetivo verificar o grau de conhecimento que o professor avaliava ter sobre TA. analisando os dados, verificamos que dos 32 pesquisados 94% (30) pessoas disseram ter conhecimento parcial e 6% (2) nenhum conhecimento sobre TA. Salientamos que havia três categorias conhecimento parcial, nenhum conhecimento e conhecimento total. Porém nenhum cursista não marcou a opção conhecimento total sobre a TA.

Embora o número de respostas do questionário final apresenta 50% a menos respondente, ou seja, dezesseis (16) cursistas de um total de trinta e dois (32), podemos dizer que houve mudanças de paradigma em relação ao resultado do questionário inicial. Desta forma, 87,50% correspondendo quatorze (14) professoras/cursistas optaram pela alternativa C onde todas as imagens apresentadas estavam relacionadas com os recursos de TA.

No entanto, 6% correspondendo uma (1) cursista para cada alternativas A e B, relacionaram os recursos de TA com os de tecnologia ou não diferenciando os mesmos acreditando que ambos estão ligados aos recursos de TA. Porém verificando ambos os questionários, foi possível identificar que uma das cursistas que respondeu a alternativa A, no questionário final a mesma havia optado pela alternativa C (resposta correta) no questionário inicial. Podemos dizer que a divergência apresentada foi por conta de relapso da cursista. Cabe destacar que, por se tratar de instrumento eletrônico, há a possibilidade de inconsistências nas marcações realizadas pelos participantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

A formação continuada em Tecnologia Assistiva na qual contou com a participação das professoras do AEE e assessoras pedagógicas da educação especial do município de Apucarana, foi profícua e contribuiu para agregar novos conhecimentos, práticas e aguçou a sensibilidade dos participantes em relação a TA e toda sua gama de possibilidade no trabalho educacional inclusivo.

Destacamos que a proposta de formação continuada apresentada e executada atendeu as expectativas, pois ao analisar os dados ficou evidente que a mesma atendeu os objetivos traçados em todos os seus aspectos. Nesse sentido, destacamos a importância de os professores busquem constantemente novos conhecimentos que fortaleçam a sua prática na educação inclusiva.

Também registramos alguns aspectos positivos e negativos em relação a proposta na visão das professoras/cursistas. Entre os aspectos positivos podemos destacar a comodidade, pois a formação aconteceu de forma on-line e “proporcionou a cada cursista a oportunidade de estudar em seu próprio tempo” (P:3). A organização e disposição dos materiais de estudo foi destacado como positivo “a combinação de vídeos e textos disponibilizados foram de vital importância para a compreensão, conscientização e promoção da tecnologia assistiva” (P:4).

Como pontos negativos se destacam a o tempo de duração e a época em que a formação aconteceu. As professoras/cursistas relataram que “falta de tempo dos envolvidos para dedicar-se ao estudo, devido à sobrecarga na demanda profissional” (P:13). Para as futuras formações será necessário observar a época do ano, pois a formação aqui evidenciada aconteceu entre os meses de outubro e novembro, períodos de final de ano e com altas demandas burocráticas nas instituições escolares, como por exemplo, confecções de relatórios, fechamento anual etc.;

Por esse motivo, acreditamos que 37,5% das professoras/cursistas desistiram de concluir a formação. O curso encerrou com 62,5% um pouco mais que a metade. Também destacamos como ponto negativo a falta de troca de experiência entre as cursistas de forma presencial, talvez se tivesse o contato entre elas o número de desistente poderia ser menor.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No geral, avaliamos que a proposta de formação executada contribuiu e sensibilizou os professores/cursistas que participaram. Para as próximas edições precisamos levar em considerações os pontos negativos e positivos aqui mencionados. Também ampliar a formação para os demais professores da rede de ensino de Apucarana, pois a inclusão está posta e os professores não pode fechar os olhos para essa realidade.

Em relação a TA e a formação de professores, a mesma é imprescindível ao professor e a escola. A TA não se resume em artefatos tecnológicos ou em volumosos métodos e técnicas, mas se consolida em pequenas práticas do cotidiano da sala de aula onde o estudante com deficiência necessite de pequenas adaptações que fará toda a diferença em sua aprendizagem.

Referências

Bersch, R. (2013). *Recursos Pedagógicos Acessíveis. Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas.* Porto Alegre. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

Brasil, Capes. (2019). *Documento de Área – Ensino*. Brasília.

Brasil, (2009). CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

Galvão F. T. A. & Damasceno, L. L. (2008). Tecnologia assistiva em ambiente computacional: recursos para a autonomia e inclusão sócio-digital da pessoa com deficiência. In: Instituto de Tecnologia Social. Tecnologia assistiva nas escolas-Recursos básicos de acessibilidade sóciodigital para pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil), Microsoft / Educação, p. 21-45.

Galvão F, T. A. (2013). A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: *Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador*: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun.

Kapitango-A-Samba, K. k. & Heinzen, V. A. (2014). Formação de Professores em Tecnologia Assistiva para Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: inclusão ou exclusão? *Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA*, v. 1, p. 47-76.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Manzini, E. J. (2012). Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.* Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez.

Pinheiro, F. F. do P. S., & Aires, J. P. (2023). *Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos.* Contribuciones a las Ciencias Sociales, *16*(8), 12151–12168.

Schirmer, C. & Rizzotto. (2021). Formação continuada e tecnologia assistiva: Um estudo a partir das concepções de docentes de salas de recurso multifuncional. *Teoria e prática da educação*. Vol. 15 n.1 jan/abr 2012 , v. 24, p. 68-85.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DE RECURSOS DIGITAIS GAMIFICADOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Bernardo José Mainardes Bayer – UNESPAR–
bernardoifpr@gmail.com
Leociléa Aparecida Vieira– UNESPAR –
leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

A inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige abordagens educacionais inovadoras e capacitação de professores que favoreça a igualdade no aprendizado. Este trabalho traz uma análise da literatura sobre a capacitação de educadores no uso de ferramentas digitais gamificadas para a inclusão de estudantes com TEA, levando em conta os desafios atuais da educação inclusiva. A pesquisa examinou obras especializadas lançadas entre 2015 e 2023, aplicando uma categorização temática para ordenar as descobertas em relação às vantagens e desvantagens da gamificação para alunos com TEA, com um enfoque específico nas necessidades formativas dos professores. Os achados demonstram que a gamificação aumenta a motivação, oferece retorno imediato e ajuda de maneira significativa no desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para o processo de inclusão. No entanto, a literatura revela limitações consideráveis na formação atual dos docentes para o uso pedagógico adequado dessas ferramentas, apontando lacunas que afetam a eficácia das tecnologias digitais. Conclui-se que as ferramentas gamificadas podem ser estratégias valiosas para práticas inclusivas, desde que estejam alinhadas a políticas adequadas de formação continuada que preparem os educadores de forma eficiente para utilizar essas tecnologias no ensino, desenvolvendo competências específicas para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Jogos educacionais; Tecnologia Assistiva.

Introdução

A educação inclusiva é um direito essencial e uma abordagem pedagógica que busca assegurar acesso, continuidade e aprendizado significativo para todos os alunos, sem levar em conta suas particularidades. No Brasil, esse conceito é reforçado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008 e na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, que devem promover

ISBN: 978-85-54997-33-5

a adoção de métodos pedagógicos variados e formação específica para educadores, a fim de atender as demandas educacionais específicas dos alunos.

Nesse cenário, a integração de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se revela como um dos principais obstáculos atuais enfrentados pelas instituições educacionais. O TEA é caracterizado por mudanças significativas na comunicação interpessoal, comportamentos repetitivos e limitações em interesses ou atividades, manifestando-se de maneira diversa e exigindo abordagens pedagógicas personalizadas (American Psychiatric Association, 2022). De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, observou-se um aumento considerável nas matrículas de alunos com TEA na educação básica, indicando a necessidade urgente de preparar os educadores para a aplicação de práticas inclusivas que sejam efetivas. Desta maneira, a capacitação dos professores se apresenta como um aspecto essencial para assegurar a equidade na prática pedagógica inclusiva.

Mantoan (2015) ressalta que a inclusão no ambiente escolar requer mudanças significativas nas ideias e ações educacionais, sendo vital que os educadores adquiram habilidades específicas para lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula.

Nóvoa (2017) acrescenta que a formação continuada deve ser vista como um processo constante de aprimoramento profissional, conectando conhecimentos teóricos e práticos que são essenciais para enfrentar os desafios da educação moderna. Nesse contexto, as tecnologias digitais, em particular os recursos gamificados, surgem como ferramentas valiosas para apoiar a inclusão de alunos com TEA.

A gamificação é entendida por Deterding et al. (2011) como a integração de elementos de *design* de jogos em contextos não lúdicos e tem demonstrado um potencial expressivo para conquistar a atenção de alunos que apresentam características do espectro autista, levando em consideração suas preferências por estruturas previsíveis, retroalimentação imediata e estímulos visuais organizados.

No entanto, a literatura especializada indica que existem lacunas significativas na formação dos professores quanto ao uso pedagógico correto dessas tecnologias, por exemplo, Alves e Souza (2020) observam que muitos educadores carecem de um preparo adequado para implementar recursos digitais gamificados em suas

ISBN: 978-85-54997-33-5

metodologias, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Essa situação se torna ainda mais desafiadora ao considerar as particularidades do TEA, que requerem conhecimentos específicos acerca das características do transtorno e abordagens diferenciadas de mediação pedagógica.

A fundamentação deste estudo reside na necessidade premente de identificar quais habilidades os educadores devem desenvolver para utilizar de maneira eficaz os recursos digitais gamificados para a inclusão de alunos com TEA. Giroto, Poker e Omote (2012) enfatizam que a formação dos professores deve incluir não apenas conhecimentos teóricos sobre deficiências e distúrbios, mas também competências práticas para adaptar metodologias e recursos às necessidades específicas de cada aluno.

Neste contexto, este estudo têm como objetivos investigar, fundamentando-se na literatura especializada, as demandas de formação para educadores no uso de ferramentas digitais gamificadas como recurso pedagógico dirigido especificamente a alunos com TEA; reconhecer as habilidades fundamentais que precisam ser cultivadas durante os processos de formação, os desafios mais relevantes que os docentes encontram e as possíveis abordagens para incentivar a equidade na prática educativa inclusiva por meio de uma mediação tecnológica apropriada.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, é classificada como uma revisão narrativa da literatura, embasada nos princípios metodológicos de Gil (2019) para investigações exploratórias que utilizam fontes bibliográficas. Esta abordagem se justifica pela necessidade de entender o estado vigente do conhecimento sobre a formação de professores para a utilização de recursos digitais gamificados na inclusão de alunos com TEA, possibilitando uma síntese e uma análise crítica das contribuições teóricas disponíveis (Rother, 2007).

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica Online), Portal de Periódicos CAPES, *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos utilizados nas pesquisas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

combinados pelos operadores booleanos "AND" e "OR", incluíram: "formação de professores", "TEA", "autismo", "gamificação", "tecnologias educacionais", "educação inclusiva", "recursos digitais" e "jogos educacionais", em português e inglês (Sampaio; Mancini, 2007).

Os critérios para inclusão definidos foram: artigos publicados entre 2015 e 2023; textos completos acessíveis; pesquisas que abordassem pelo menos dois dos três tópicos centrais (formação de professores, gamificação na educação, inclusão de alunos com TEA); publicações em português, espanhol ou inglês; além de estudos teóricos ou empíricos com rigor metodológico. Os critérios de exclusão incluíram: trabalhos anteriores a 2015; textos incompletos ou apenas resumos; estudos que não relacionassem os temas principais da pesquisa; e publicações sem comprovação de rigor científico (Mendes, Silveira; Galvão, 2008).

Inicialmente, foram encontrados 127 artigos potencialmente relevantes. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e a remoção de duplicatas, 43 estudos foram selecionados para leitura completa. Desses, 18 trabalhos compuseram o conjunto final da análise por oferecerem contribuições específicas sobre a formação de professores para a aplicação de tecnologias gamificadas na educação inclusiva de alunos com TEA.

O método de coleta de dados consistiu em uma ficha de análise bibliográfica estruturada, conforme a proposta de Lima e Mioto (2007), incluindo as seguintes categorias: identificação do trabalho (autores, ano, título, tipo de publicação); objetivos e metodologia; principais resultados relacionados a gamificação e TEA; contribuições sobre a formação de professores; limitações encontradas; e recomendações para práticas inclusivas.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), organizando os resultados em duas categorias principais: "Potencialidades dos recursos gamificados para alunos com TEA" e "Necessidades formativas de professores para a implementação de tecnologias gamificadas". Essa categorização permitiu identificar experiências comuns, diferenças e lacunas na literatura, fundamentando as discussões e conclusões apresentadas neste trabalho (Franco, 2018).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A avaliação dos dezoito estudos escolhidos revelou contribuições relevantes agrupadas em duas categorias principais, conforme definido na metodologia. Os achados destacam tanto as capacidades dos recursos gamificados para alunos com TEA quanto as deficiências na formação dos professores para uma implementação eficaz dessas ferramentas.

A primeira categoria de avaliação – *Capacidades dos Recursos Gamificados para Alunos com TEA* – mostrou um acordo na literatura sobre os vantajosos efeitos da gamificação para alunos com TEA. Bessa (2021) aponta que essa abordagem pedagógica incentiva a socialização e o aprimoramento de habilidades cognitivas vitais para o aprendizado. Este resultado está alinhado com as descobertas de Silva, Pereira e Gomes (2022), que ressaltam que tecnologias assistivas, incluindo ferramentas gamificadas, expandem consideravelmente as oportunidades de evolução acadêmica e social para esses alunos.

Os estudos revisados indicaram que 83% das pesquisas (quinze de dezoito) observaram melhorias expressivas na participação de alunos com TEA quando introduzidos a ferramentas gamificadas. Fernandes e Lima (2023) enriquecem essa discussão ao apontar que jogos digitais inclusivos aumentam significativamente as chances de interação entre colegas, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais que, muitas vezes, são afetadas no TEA. Esta visão reforça a ideia de que a gamificação serve não só como um instrumento de aprendizado individual, mas também como um facilitador de processos de socialização cruciais para uma inclusão real.

Além disso, Santos e Oliveira (2022) mostraram que o retorno imediato fornecido pelos recursos gamificados atende às demandas específicas de alunos com TEA que, muitas vezes, enfrentam dificuldades com o *feedback* social convencional. Os autores constataram uma redução de 40% nos comportamentos estereotipados quando os alunos usavam aplicativos gamificados bem estruturados, em comparação às atividades pedagógicas tradicionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A segunda categoria de análise – Necessidades de Formação dos Professores para a Implementação de Tecnologias Gamificadas –revelou obstáculos significativos em relação à formação dos professores. Alves e Souza (2020) afirmam que a capacitação docente ainda é inadequada para o uso pedagógico correto de tecnologias digitais, resultando em uma limitação significativa para a eficácia dessas ferramentas. Este achado foi respaldado por 72% das pesquisas examinadas (treze de dezoito), que identificaram deficiências formativas como a principal barreira para a implementação eficaz de recursos gamificados.

Costa e Ribeiro (2021) aprofundaram essa discussão ao notar que apenas 23% dos educadores envolvidos em sua pesquisa apresentaram habilidades adequadas para ajustar recursos gamificados às necessidades individuais dos alunos com TEA. Os autores observam que a formação inicial dos professores raramente inclui conhecimento específico sobre as características do TEA em conjunto com a utilização de tecnologias educacionais, destacando a urgentíssima necessidade de revisões curriculares nos cursos de formação docente.

A análise também indicou que os educadores precisam de formação continuada que englobe três aspectos essenciais: conhecimentos especializados sobre TEA, habilidades técnicas para a utilização de tecnologias gamificadas e capacidades pedagógicas para a mediação eficaz desses recursos. Martins, Silva e Tavares (2023) evidenciaram que programas de capacitação que integram essas três dimensões resultaram em uma melhoria de 65% na qualidade das práticas inclusivas dos professores participantes.

A importância deste estudo revela-se na organização do conhecimento acerca de um tema emergente e importante para a educação inclusiva atual. Os resultados ajudam a entender as necessidades de formação específicas dos educadores, fornecendo fundamentos para a criação de políticas de formação contínua mais eficazes.

Dentre os benefícios do estudo, destaca-se a variedade temporal da revisão bibliográfica e a conexão entre três áreas temáticas complementares, oferecendo uma visão holística sobre a questão. No entanto, é necessário levar em conta algumas limitações. A ênfase em bases de dados nacionais pode ter limitado o acesso a

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisas internacionais importantes. Além disso, a literatura sobre a formação específica de professores para a utilização de gamificação com alunos com TEA ainda é incipiente, o que restringe a profundidade das análises.

A pesquisa também revelou que 61% dos estudos revisados (onze dos dezoito) ocorreram em ambientes urbanos com infraestrutura tecnológica adequada, evidenciando uma falta de conhecimento sobre a aplicação de recursos gamificados em contextos educacionais mais diversos.

Considerações finais

A revisão da literatura especializada possibilitou a identificação das principais carências na formação de professores para a utilização de ferramentas digitais gamificadas na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisaindica que os recursos gamificados têm um potencial verificado para incentivar o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos com TEA. A gamificação facilita a socialização e fornece um retorno imediato que se alinha às necessidades específicas desses estudantes. Entretanto, a eficácia dessas ferramentas depende de uma formação adequada dos educadores.

A pesquisa evidenciou lacunas significativas na preparação dos docentes para aplicar, de forma pedagógica, tecnologias gamificadas no âmbito da educação inclusiva.A formação contínua deve abranger três dimensões interligadas: conhecimento específico sobre TEA, competências tecnológicas para manuseio de recursos digitais e habilidades pedagógicas para uma mediação intencional. Programas de formação que combinam essas dimensões mostram maior efetividade na mudança das práticas inclusivas

Conclui-se que a formação de professores é um componente fundamental para o êxito da inclusão mediada por tecnologias e que investimentos em capacitação profissional são essenciais para assegurar equidade nas práticas pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Alves, P. R., & Souza, M. A. **(**2020). *Tecnologias digitais e inclusão escolar: Desafios na formação docente*. *Revista Educação em Foco, 25*(2), 45–62.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed., texto revisado). Artmed.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bessa, C. (2021). *Gamificação na educação: Possibilidades e limites*. *Revista Brasileira de Educação, 26*(1), 1–15.

Brasil, Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.

Brasil, Presidência da República. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Costa, M. F., & Ribeiro, A. L. (2021). *Competências docentes para uso de tecnologias na educação inclusiva*. *Revista Educação Especial, 34*(2), 78–95.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Fernandes, T., & Lima, R. **(**2023). *Jogos digitais e inclusão escolar: Práticas docentes no ensino fundamental*. *Educação & Tecnologia, 28*(3), 102–118.

Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Autores Associados.

Gil, A. C**.** (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Cultura Acadêmica.

Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis, 10*(1), 37–45. https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000100004

ISBN: 978-85-54997-33-5

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Martins, C. S., Silva, R. P., & Tavares, L. M. (2023). *Formação continuada e tecnologias assistivas: Impactos na prática docente inclusiva*. *Revista Brasileira de Educação Especial, 29*(3), 201–218.

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M**.** (2008). *Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem*. *Texto & Contexto – Enfermagem, 17*(4), 758–764. https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018

Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa, 47*(166), 1106–1133. https://doi.org/10.1590/1980-531441843

Rother, E. T. (2007). *Revisão sistemática x revisão narrativa*. *Acta Paulista de Enfermagem, 20*(2), v–vi. https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). *Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica*. *Revista Brasileira de Fisioterapia, 11*(1), 83–89. https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013

Santos, J. A., & Oliveira, P. C. (2022). *Feedback imediato e comportamentos estereotipados em estudantes com TEA: Análise de recursos gamificados*. *Revista de Educação Inclusiva, 15*(2), 134–149.

Silva, L., Pereira, R., & Gomes, F. **(**2022). *Tecnologias assistivas e aprendizagem de alunos com TEA: Uma análise crítica*. *Revista Educação Especial, 35*(2), 201–219.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GAMIFICAÇÃO E ACESSIBILIDADE: DESENVOLVIMENTO DE UM GUIA DE JOGOS EDUCATIVOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Benevides Câmara Brum – UERN – alinebcbrum@gmail.com
Francisca Maria Gomes Cabral – UERN – franciscacabral@uern.br
Raul Benites Paradeda - UERN – raulparadeda@uern.br

Resumo

Este artigo apresenta a proposta de desenvolvimento de um guia online estruturado com sugestões de jogos acessíveis relacionados ao processo de alfabetização, direcionado para professores das séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo é apoiar práticas pedagógicas inclusivas com todos os alunos, respeitando singularidades e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A pesquisa será conduzida na modalidade de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, e realizada em uma escola municipal da zona rural de Tibau do Sul/RN, envolvendo a professora-pesquisadora e estudantes do 1º ano. O guia será elaborado com base em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), metodologias ativas e recursos digitais acessíveis. Espera-se que, ao final do processo, o material contribua com a prática docente, promovendo aprendizagens mais equitativas, significativas e conectadas com a realidade da sala de aula. A iniciativa dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, ao buscar garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Gamificação; Tecnologias Digitais; Acessibilidade.

Introdução

A inclusão escolar, embora assegurada em documentos legais e curriculares, ainda enfrenta barreiras concretas no cotidiano pedagógico, sobretudo quando se trata de garantir a aprendizagem de todos os alunos de maneira equitativa. Mantoan (2023) defende que incluir não significa apenas inserir a criança com deficiência em sala de aula comum, mas assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem, respeitando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Corroborando essa perspectiva, Booth e Ainscow (2002) enfatizam que a inclusão deve ser

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas educacionais para responder à diversidade de todos os estudantes.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consolidam marcos legais que propõem a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Contudo, pesquisas recentes evidenciam que a implementação de práticas inclusivas ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente relacionados à escassez de recursos pedagógicos acessíveis e à formação docente inadequada (Oliveira; Feitosa; Mota, 2020).

Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como alternativas promissoras para engajar a diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula inclusivas. Bacich e Moran (2018) destacam que tais metodologias colocam o estudante no centro do processo educativo, favorecendo a personalização da aprendizagem. Dentre essas abordagens, a gamificação - definida por Kapp (2012) como o uso de elementos de design de jogos em contextos educacionais para motivar, engajar e promover a aprendizagem - tem demonstrado potencial significativo para atender às necessidades educacionais diversificadas.

A gamificação, quando fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode oferecer múltiplas formas de representação, engajamento e expressão (Rogers-Shaw et al., 2018). Rose e Meyer (2002) argumentam que o DUA, ao reconhecer a variabilidade natural dos aprendizes, propõe estratégias que beneficiam todos os estudantes, não apenas aqueles com deficiência. Nessa direção, Deterding et al. (2011) evidenciam que a gamificação promove motivação intrínseca e engajamento cognitivo, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Estudos empíricos corroboram esses pressupostos teóricos. Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), em revisão sistemática sobre gamificação na educação, identificaram impactos positivos no engajamento e na aprendizagem quando os elementos lúdicos são adequadamente integrados ao currículo. No contexto brasileiro, Alves (2015) destaca o potencial dos jogos digitais para promover aprendizagens significativas, especialmente quando aliados a estratégias pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apesar do reconhecido potencial da gamificação para a inclusão educacional, persiste a escassez de materiais pedagógicos que articulem efetivamente ludicidade, acessibilidade e currículo, especialmente aqueles alinhados à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa lacuna é particularmente crítica nos anos iniciais do ensino fundamental, período crucial para o desenvolvimento das competências básicas de alfabetização e letramento (Soares, 2022).

Diante dessa problemática, este estudo propõe o desenvolvimento de um guia online estruturado com jogos educativos acessíveis para apoiar professores do 1º ano do ensino fundamental em práticas pedagógicas inclusivas. A iniciativa dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, particularmente o ODS 4, que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (UNESCO, 2015).

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de instrumentalizar docentes com ferramentas práticas que promovam a equidade educacional, contribuindo para a redução de barreiras de aprendizagem e para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Assim, estabeleceu-se como objetivo geral: apoiar práticas pedagógicas inclusivas com todos os alunos, respeitando singularidades e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para alcançar este propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as principais barreiras pedagógicas enfrentadas por professores do 1º ano na implementação de práticas inclusivas; mapear jogos educativos existentes que contemplem princípios de acessibilidade e inclusão para a faixa etária de 6-7 anos; elaborar propostas de jogos educativos digitais e analógicos alinhados às competências da BNCC para o 1º ano do ensino fundamental; estruturar um guia online interativo com orientações pedagógicas para aplicação dos jogos em contextos inclusivos; validar o guia desenvolvido junto a professores especialistas em educação inclusiva e metodologias ativas; e avaliar a aplicabilidade e eficácia do guia através de um estudo piloto em escolas da rede pública de ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Esta investigação assume caráter qualitativo, orientada pelo método da pesquisa-ação, na qual prática e reflexão crítica caminham de maneira articulada. Segundo Triviños (2015), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador envolver-se ativamente no processo investigativo, buscando compreender os fenômenos em seu contexto e, simultaneamente, transformá-los. Nessa mesma direção, Thiollent (2025) destaca que a pesquisa participante, quando fundamentada em bases histórico-dialéticas, contribui para que o pesquisador e os sujeitos construam coletivamente conhecimento, vinculando teoria e prática em prol da melhoria das condições educativas.

O estudo será realizado em uma escola municipal localizada na zona rural de Tibau do Sul/RN, envolvendo a professora-pesquisadora e uma turma do 1º ano do ensino fundamental. A opção pela pesquisa-ação se justifica pela necessidade de compreender o cotidiano escolar, intervir nele colaborativamente e refletir criticamente sobre as transformações vivenciadas no processo educativo.

A elaboração do recurso educacional utilizará uma plataforma digital gratuita, de fácil navegação e que contemple recursos de acessibilidade, em conformidade com as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (Rogers-Shaw et al., 2018). Ressalta-se que ainda não está definida a plataforma tecnológica que será utilizada, uma vez que o estudo se encontra na fase introdutória e, portanto, a escolha dependerá da análise de viabilidade e adequação às necessidades identificadas na pesquisa.

O processo metodológico será desenvolvido em quatro etapas principais, conforme apresentado abaixo:

Etapa 1 - Diagnóstico da Realidade: Nesta fase inicial, serão realizadas observações sistemáticas do cotidiano da turma através de roteiro estruturado, contemplando: engajamento dos estudantes nas atividades propostas, estratégias de ensino utilizadas pela professora regente, dificuldades de aprendizagem identificadas e recursos pedagógicos já disponíveis na escola. Os registros serão organizados em

ISBN: 978-85-54997-33-5

diário de campo da professora-pesquisadora, utilizando categorias analíticas emergentes do processo de observação participante.

Essa etapa fornecerá elementos para compreender a realidade investigada e orientar a elaboração do guia, garantindo que as atividades dialoguem com as necessidades específicas dos estudantes e com as condições materiais da escola.

Etapa 2 - Elaboração do Guia: O guia será construído com base nos dados construídos no diagnóstico e organizado de forma modular, contemplando os componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC para o 1º ano do ensino fundamental. Em consonância com Boruchovitch e Gomes (2019), o guia buscará promover processos de aprendizagem autorregulada, favorecendo a autonomia dos estudantes.

A estrutura do guia incluirá sugestões de jogos digitais e analógicos, bem como recursos visuais e audiovisuais que garantam acessibilidade universal: audiodescrição para pessoas com deficiência visual, legendas para pessoas surdas e com deficiência auditiva, tradução em Libras e ajustes de contraste. A organização modular permitirá que professores adaptem as atividades conforme suas realidades específicas.

A estrutura proposta contemplará ainda ferramentas interativas, links para plataformas externas e espaço dedicado para relatos de professores sobre a aplicação das atividades, permitindo a retroalimentação contínua do material.

Etapa 3 - Aplicação de Atividades Selecionadas: Serão selecionadas e aplicadas atividades específicas do guia em caráter piloto, priorizando aquelas que respondam diretamente às necessidades identificadas no diagnóstico. A seleção seguirá critérios pedagógicos relacionados aos objetivos de aprendizagem da turma e à viabilidade de implementação no contexto da escola rural.

Essa fase será conduzida de forma colaborativa, em que a professora-pesquisadora assumirá o papel de mediadora dos processos de ensino e aprendizagem. Cada sessão de aplicação será registrada através de observação participante, com foco nas interações dos estudantes, nas estratégias de resolução de problemas desenvolvidas e nas aprendizagens evidenciadas durante as atividades.

Etapa 4 - Análise Reflexiva dos Resultados: A análise contemplará diferentes dimensões do processo educativo vivenciado: participação e engajamento dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes durante as atividades, acessibilidade pedagógica das propostas desenvolvidas e percepções da professora-pesquisadora sobre as transformações observadas em sua prática.

Os dados construídos através das observações dos participantes, registros no diário de campo e produções dos estudantes serão analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, com categorização temática emergente do material empírico. Será realizada triangulação entre os diferentes tipos de registros para fortalecer a consistência interpretativa dos dados construídos, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa.

A avaliação seguirá uma perspectiva formativa e participante, coerente com os fundamentos epistemológicos da pesquisa-ação, focando na compreensão qualitativa dos processos de transformação vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

O percurso metodológico aqui descrito está ancorado nos pressupostos de Gil (2008), que ressalta a importância de estruturar cada etapa da pesquisa de modo a garantir consistência científica e coerência entre objetivos, procedimentos e resultados. A metodologia proposta busca articular a prática pedagógica com a reflexão crítica, tal como defende Triviños (2015).

Reconhece-se que alguns aspectos permanecem em construção, como a definição da plataforma digital mais adequada ao guia, o detalhamento dos critérios específicos de seleção das atividades e a escolha dos instrumentos complementares de construção de dados. Essas indefinições refletem o caráter processual da pesquisa-ação, que se constrói no movimento dialético entre planejar, agir, observar e refletir, permitindo ajustes metodológicos conforme as necessidades emergentes do processo investigativo.

Resultados e Discussão

O diagnóstico inicial evidenciou necessidades específicas relacionadas à diversificação de estratégias pedagógicas e à inclusão de recursos tecnológicos acessíveis no cotidiano escolar. As observações da professora-pesquisadora indicaram potencial receptividade às propostas gamificadas, corroborando as discussões de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Huizinga (2014) sobre a relação entre ludicidade e aprendizagem, e de Deterding et al. (2011) sobre gamificação como estratégia educacional significativa.

A estrutura modular do guia, organizada em consonância com as competências da BNCC (Brasil, 2018), demonstrou viabilidade para integração curricular interdisciplinar. Os recursos de acessibilidade incorporados - audiodescrição, legendas e tradução em Libras - alinham-se aos princípios de equidade educacional defendidos por Mantoan (2023) e da Fonseca (1995), ampliando as possibilidades de participação estudantil.

As propostas elaboradas dialogam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 9 e 10 da Agenda 2030, especialmente no que se refere à promoção de educação equitativa e ao uso de tecnologias inclusivas. A aceitação inicial por parte da professora-pesquisadora sugere adequação do material às demandas do contexto escolar rural, embora análises mais aprofundadas sobre a aplicação prática sejam necessárias nas etapas subsequentes da pesquisa.

Considerações finais

Esta investigação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e tecnologicamente integradas, especialmente em contextos de educação rural. A elaboração do guia online estruturado demonstra a viabilidade de recursos educacionais que contemplem a diversidade estudantil e respeitem diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Mesmo em fase inicial, o processo evidenciou o potencial do material proposto como suporte ao trabalho docente com estratégias gamificadas, alinhadas às diretrizes curriculares e fundamentadas em princípios de acessibilidade universal. A integração entre jogos digitais e analógicos mostrou-se promissora para o engajamento estudantil e para a promoção de aprendizagens significativas.

Ao fundamentar-se no Desenho Universal para a Aprendizagem e nas concepções da educação inclusiva, a proposta busca contribuir para experiências escolares mais equitativas e participativas. O guia constitui-se como ferramenta

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógica que pode potencializar práticas educativas inclusivas, ampliando o acesso e a participação de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

As etapas posteriores da pesquisa-ação permitirão aprofundar a análise sobre a efetividade das propostas e refinar o material conforme as necessidades emergentes da prática pedagógica.

Agradecimentos

A primeira autora agradece à CAPES pela concessão da bolsa de estudos por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEI), que é essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Referências

Alves, L. (2015). *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Papirus.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Editora Vozes.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Presidência da República.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Ministério da Educação.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Fonseca, V. da. (1995). *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein*. Artes Médicas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.* In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025-3034). IEEE.

Huizinga, J. (2014). *Homo ludens*. Routledge.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.

Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (2023). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Summus editorial.

Oliveira, I. T. T., Feitosa, F. da S., & Mota, J. da S. (2020). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente*. Humanidades & Inovação, 7(8), 81-95.

ONU. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Agenda 2030. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 2 set. 2025.

Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., & Choi, J. (2018). Universal design for learning: Guidelines for accessible online instruction. Adult Learning, 29(1), 20-31.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Soares, M. (2022). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Thiollent, M. (2025). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez editora.

Triviños, A. N. S. (2015). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

UNESCO. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ESTUDANTES COM TDAH

Elisângela Aparecida Vieira Rodrigues – UNESPAR – Campus Apucarana – elisangela.vieira.unespar.t5@gmail.com
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR-Campus Apucarana - eromi.hummel@unespar.edu.br

Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se caracteriza por sua inquietude e falta de concentração nas atividades prejudicando o seu processo de aprendizagem. Uma das fases cruciais no decorrer da vida acadêmica é a alfabetização e letramento, no qual os estudantes ficam defasados e desmotivados no processo. Diante desse cenário, a pesquisa vem questionar como a gamificação pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade? Tendo como objetivo analisar como a gamificação pode potencializar as práticas pedagógicas e metodologias no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TDAH. A metodologia será de abordagem qualitativa, com revisões sistemáticas bibliográficas sobre os temas abordados. Para levantamentos de dados será realizada uma pesquisa exploratória com os professores de 1º, 2º ano e da Sala de Recurso Multifuncional, do ensino fundamental I, na Escola Municipal Senador Marcos de Barros Freire. Também uma pesquisa-ação na mesma escola citada, na turma da professora pesquisadora do ano 2026 para o desenvolvimento de estratégias que permitam a gamificação, onde será utilizado análise de dados através de registros de diários de campos e portfólios de sondagens de escritas. Como recurso educacional será confeccionado materiais com estratégias de gamificação visando as tecnologias educacionais para o processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Jogos; Tecnologia Educacional; Aquisição da Leitura e da Escrita.

Introdução

A educação sempre foi e sempre será um grande desafio, pois é nela que se encontra e se celebra as diversidades culturais, familiares e pessoais. Assim, também, apresenta as particularidades em cada estudante com sua maneira de aprender, contendo os mais diversos tipos de dificuldades de aprendizagem. O professor sempre tem que estar preparado para ensinar e criar, novas estratégias, para sua metodologia e prática pedagógica dentro de sala.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quando se depara com essas dificuldades de aprendizagem, podemos destacar a criança com Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade(TDAH), que apresenta hiperatividade, impulsividade e desatenção. Não sendo ele um déficit específico da aprendizagem, mas pode impactar diretamente através do não saber se organizar, desistir facilmente das atividades, distrair facilmente nas explicações, não parar sentado, entrar em conflitos e entre outros. O mais desafiador é quando esse estudante vem com outros transtornos específicos da aprendizagem.

A educação do município de Apucarana apresenta uma diversidade de alunos com vários tipos de dificuldades de aprendizagem, dentre esses estudantes o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um dos que vem se destacando no decorrer dos anos, apresentando junto o TOD(Transtorno desafiador opositor) e a dislexia(transtorno de aprendizagem relacionado a leitura). Nesse cenário é notável a frustração dos professores, à medida que passa o tempo e esses estudantes saem do ciclo de alfabetização, segundo ano do ensino fundamental I, sem serem alfabetizados e letrados.

Assim, torna-se fundamental que os educadores desenvolvam e incluam práticas pedagógicas e metodologias assertivas no decorrer do processo de alfabetização e letramento desses estudantes. A maioria desses estudantes apresenta dificuldades no processo de alfabetização e letramento, pois não consegue se concentrar e nem ter atenção, movendo muitos comportamentos que de alguma forma afetam sua aprendizagem, como não sentar, não parar, não aceitar regras. Lembrando que o processo de alfabetização, mesmo de forma lúdica necessita de treino, consciência fonológica, sequência de letras, decodificação, organização, assimilação.

> [...] enfatiza também que as dificuldades de memória de trabalho desempenham um papel fundamental nas funções cognitivas e pode estar prejudicado no TDAH, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento das habilidades de escrita, o que se torna um problema, já que ler e escrever são habilidades muito valorizadas atualmente (Brown, 2007, p.38).

Diante do exposto, motiva se a necessidade desta pesquisa: “Como a gamificação pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade?”, o presente estudo tem como objetivo analisar como a gamificação pode potencializar as práticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógicas e metodológicas no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TDAH, com a sistematização das práticas pedagógicas e metodologias assertivas através da gamificação, garantindo assim, a inclusão desses estudantes na vida acadêmica e pessoal, considerando suas limitações, potencialidades, individualidade.

Metodologia

A pesquisa será realizada em uma abordagem qualitativa não tendo como finalidade quantificar, mas sim analisar possibilidades de gamificação no processo de alfabetização e letramento para estudantes com TDAH. Assim como diz Galvão, Pluye e Ricarte (2018 apud Magalhães Júnior e Batista, 2023, p. 32) as “pesquisas com métodos qualitativos fornecem descrições detalhadas de fenômenos complexos, incluindo seus aspectos contextuais, ou focam em análises aprofundadas envolvendo poucos indivíduos. Desse modo, seus resultados não são generalizáveis.”

Utilizando essa abordagem, em um primeiro momento será realizada uma revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de levantar e analisar o que já foi produzido por outros autores sobre o tema. Dessa forma, não partiremos do zero, aproveitando os conhecimentos e resultados de pesquisas previamente desenvolvidas (Marconi e Lakatos, 2023). A partir dessa revisão, serão coletadas informações importantes para atingir os objetivos de analisar, identificar e conceituar, os meios para chegar aos objetivos.

Em um segundo momento, será realizada uma pesquisa exploratória com o objetivo de identificar as práticas e metodologias utilizadas por professores no processo de alfabetização e letramento, buscando informações sobre os temas a serem trabalhados (Severino, 2013). Para isso, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com docentes da Escola Municipal Senador Marcos de Barros Freire, especificamente com os professores do 1º ano, 2º ano e da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Também será desenvolvida uma pesquisa-ação, na qual a professora-pesquisadora elaborará estratégias pedagógicas por meio da criação de recursos educacionais com elementos de gamificação, aplicados no cotidiano escolar com sua

ISBN: 978-85-54997-33-5

turma de atuação no ano vigente, na mesma instituição mencionada anteriormente. Segundo Mallmann (2015, p. 79) cita que Lewin (1946) apresenta a pesquisa-ação como uma “estrutura de etapas ordenada numa espiral cíclica ascendente de ação-reflexão-ação, que se organiza em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão”. Assim, os recursos serão elaborados através das pesquisas e elaborados, aplicados, observados de forma sistemática, registrados em diários de campo, e da análise de portfólios com sondagens de escrita.

Resultados e Discussão

Como resultados desta pesquisa em andamento, apresenta-se a revisão sistemática realizada até o momento. Os primeiros achados foram pesquisados nos sites de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para pesquisa foram utilizados os descritores que norteiam o trabalho para que atinja o objetivo final, como: Gamificação and TDAH e Gamificação and Alfabetização. Utilizou-se como corte temporal o período de 2020 até 2025, resultando em 46 trabalhos.

Como critério de inclusão e exclusão, foram analisados os títulos que tinha vínculo com o trabalho em tese, a maioria dos selecionados tiveram em seus títulos as palavras: gamificação, TDAH, jogos, alfabetização e letramento e transtornos neurológicos. Assim foram excluídos títulos que traziam outras finalidades mesmo escrito gamificação ou que estavam diretamente ligados somente com área da saúde.

No descritor da Gamificação and TDAH dos 6 estudos encontrados, selecionou-se 2. Já no descritor de Gamificação and Alfabetização foram encontrados 40 trabalhos sendo que foram escolhidos 5 trabalhos. Todos os estudos foram lidos na íntegra para analisar se analisados se tratavam da temática em estudo, considerando seus objetivos e contribuição para pesquisa. Assim abaixo é apresentado algumas das análises realizadas, com olhar atento de como a gamificação pode potencializar dentro do processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TDAH.

O artigo de Guidi et. al. (2024) nos traz sobre os desafios encontrados no TDAH e suas barreiras. Nos coloca que muitas vezes o transtorno fica evidente nos anos escolares, quem percebe são os educadores dentro do ambiente escolar. Para o

ISBN: 978-85-54997-33-5

diagnóstico é necessário que o estudante apresente o comportamento em mais de um ambiente. A importância do acompanhamento é essencial com profissionais das diversas área. Mas mesmo com acompanhamento e/ou medicamento, é muito importante que o professor por sua vez adote novas estratégias e tenha o conhecimentos da neuroeducação. Dentro do estudo, apresenta os tipos de metodologias atuais que colaboram com aprendizagem do estudante, sendo uma delas a gamificação como uma estratégia personalizada para o estudante, por possibilitar que o estudante receba um feedback sobre sua aprendizagem.

Nos estudos de Carvalho et. al. (2022) a gamificação é utilizada tanto para terapia quanto para o ambiente escolar, analisando sua importância nos dois contextos, por meio de uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório. Segundo o autor, é dentro do contexto escolar que acontece o diagnóstico, como também o acompanhamento. As estratégias de gamificação se tornam uma excelente aliada para aprendizagem e terapias dos estudantes com TDAH. Os elementos de jogos proporcionam que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, mantendo-os concentrados para determinadas atividades, deixando os conteúdos mais lúdicos. Assim, a metodologia ativa, gamificada, vem sendo utilizada dentro das clínicas como caráter observacional sobre o comportamento das crianças com TDAH, possibilitando observar várias situações e realizar as terapias de atenção e autocontrole. Já no ambiente escolar serve como combustível para aprendizagem, como principal objetivo a motivação e engajamento, mas também como autocontrole para a lidar com seus sentimentos, promovendo empatia consigo mesmo e os demais.

Silva et. al. (2024), teve como objetivo principal, analisar em seus estudos sobre o impacto dos transtornos neurológicos na aprendizagem e discutir sobre as estratégias de intervenções dentro do processo de aprendizagem. Abordando que os transtornos não estão ligados diretamente com as dificuldades de aprendizagem, mas que influenciam. Dentro dos transtornos é abordado o TDAH, que as dificuldades apresentadas pelo transtorno comprometem algumas habilidades essenciais para aprendizagem, como foco nas atividades, instruções planejadas e controle da impulsividade. Assim eles nos colocam a importância das estratégias de intervenções pedagógicas como algo essencial na vida desses estudantes para o bom

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvimento das habilidades acadêmicas, trazendo as metodologias ativas como destaque, principalmente a gamificação e a aprendizagem por projeto junto com as tecnologias educacionais, plataformas e outros. Estratégias e metodologias que contribuirão para uma aprendizagem mais atraente e envolvente para esses estudantes, sem ter carga cognitiva.

Os estudos de Corrêa et. al. (2023), tiveram como objetivo analisar a gamificação dentro do processo de alfabetização e letramento de acordo com os conteúdos desenvolvidos dentro de sala de aula. Colocando a importância dos educadores refletirem sobre as práticas alfabetizadoras, que levem a uma efetiva alfabetização dos educandos. Assim, apresenta os games como integrantes das experiências da criança e que contribuem no processo de alfabetização e letramento. Segundo o autor, o processo de alfabetização é monótono, pois o estudante aprende todas as letras do alfabeto e seus sons, e depois como juntar para formar palavras. Os jogos tornam esse processo mais atrativo, mantendo o interesse dos estudantes. Além de serem alfabetizados devem junto serem letrados. Não adianta só decodificar e escrever, tem que saber aplicar e interpretar. Quando os estudantes aprende com finalidade, tudo fica mais gostoso, prazeroso e envolvente.

Oliveira et. al. (2024), em seus estudos buscou ensinar técnicas de gamificação que possam serem aplicadas no processo de alfabetização tornando o processo mais lúdico e divertido. Ressalta que dentro do processo de alfabetização, os educadores percebem desmotivação por parte dos educandos, uma pedagogia motivadora pode melhorar este aspecto. Considerando a alfabetização e o letramento importante para as diversas áreas da educação e da vida social, assim sua efetivação melhora a autoestima do indivíduo. A autora nos traz a gamificação como uma estratégia que vem ganhando destaque na educação e principalmente na alfabetização. Os elementos de jogos se tornam excelentes aliados ao processo, no qual o professor pode utilizar jogos prontos, mas também pode confeccionar levando em consideração as estratégias pertinentes, como: pontuação, recompensa, desafios e níveis.

Lima (2024), em seu estudo, nos diz que o recurso de gamificação coloca o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. Tendo como objetivo, analisar a gamificação como recurso do processo de alfabetização e letramento. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

autora vem enfatizar na introdução da sua pesquisa como a vida acadêmica gira em torno das habilidades de leitura e escrita, por isso é tão importante adquiri-las, visando a característica de cada estudante e o seu ritmo de aprendizagem.

Costa et. al. (2021), nos coloca no seu estudo a gamificação como algo promissor para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. Realiza uma pesquisa teórica, no qual nos traz sobre os conceitos de gamificação, como essa já está inserida em sala de aula desde os tempos antigos através de recompensas de bom comportamentos, por exemplo, os estudantes ganham como recompensa uma estrela. Também nos coloca como os jogos são algo envolvente, no qual, muitas pessoas utilizam dele para se entreter. Além da teoria, o estudo realiza uma pesquisa participativa, como professora de duas turmas de 2º ano aplica as teorias por meio de jogos digitais já existentes na internet. Segundo a autora observou-se o envolvimento dos estudantes e a motivação, aquisição de habilidades com o lúdico, mesmo com exercícios repetitivos.

Silva et. al. (2022), nos traz a gamificação no processo de alfabetização e letramento dentro do contexto de educação especial evidenciando a garantia de uma educação inclusiva nas séries iniciais. Preocupou-se em como trabalhar a gamificação na alfabetização dos alunos da Educação Especial, ressaltando que a cultura digital pode ser um grande aliado nos trabalhos com a estratégia de gamificação.

Considerações finais

O estudo em andamento tem como objetivo analisar como a gamificação pode potencializar as práticas pedagógicas e metodologias no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TDAH. Assim, na revisão sistemática bibliográfica foram analisados algumas pesquisas, no qual mostra que esta potencialização é real.

Foi possível analisar que as estratégias pedagógicas com base na gamificação podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos defendem a proposta de uso de gamificação, no entanto não observou-se modelos de estratégias.

Assim, sendo a gamificação é uma ótima aliada no processo de alfabetização e letramento, colocando os estudantes no centro do ensino, fazendo deles protagonistas

ISBN: 978-85-54997-33-5

da sua própria aprendizagem. Melhorando o engajamento, as habilidades, mantendo a concentração e foco nas atividades realizadas.

Referências

Associação Brasileira do Déficit de Atenção. (n.d.). *O que é TDAH?* https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/

Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: A mente desfocada em crianças e adultos*. Artmed.

Busarello, R. I. (2016). *Gamification: Princípios e estratégias*. Pimenta Cultural.
Carvalho, A. dos S. M., Albuquerque, L. F. da S., Souto, P. F., Triches, J. C., Amorim, V. C. P. de, Jagobucci, L. A., Anchieta, G. O. dos S., Conceição, J. L. M. da, & Menezes, S. da S. (2022). A importância dos jogos para a terapia de crianças com TDAH. *Research, Society and Development, 11*(4), e55411427705. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27705

Corrêa, E. J. dos S., Santos, O. do N. dos, & Santos, M. P. M. dos. (2023). As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: Uma revisão da literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 9*(8), 742–757. https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10906

Costa, M. da S., & Vieira, M. de P. (2021). Gamificação e jogos educacionais no processo de alfabetização e letramento. *Brazilian Journal of Development, 7*(3), 27743–27762. https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-468

Coutinho, D. (n.d.). *Como o legado de Magda Soares pode ajudar os professores na alfabetização?* Nova Escola. https://novaescola.org.br/conteudo/21610/como-o-legado-de-magda-soares-pode-ajudar-os-professores-na-alfabetizacao

Giglio, G. P. de M., Botelho, A. L. P., & Oliveira, P. A. G. (2017). Gamificação para a inclusão de deficientes no âmbito escolar. *Revista de Trabalhos Acadêmicos Universos Juiz de Fora, 1*(5).

Guidi, J. G., Guidi, B. G., Britto, C. de C., Barros, R. T. de, Silva, E. M., & Morais, A. B. (2024). Ferramentas de ensino para auxílio da aprendizagem de crianças com TDAH: Uma revisão da literatura. *Debates em Psiquiatria, 14*, 1–11. https://revistardp.org.br/revista/article/view/1113

Lima, O. M. C. (2024). Gamificação e práticas pedagógicas: Uma análise referente ao processo de letramento. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, 5*(10), e5105854. https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5854

ISBN: 978-85-54997-33-5



Magalhães Júnior, C. A. de O., & Batista, M. C. (2023). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (2ª ed.). Atena. https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias

Mallmann, E. M. (2015). Pesquisa-ação educacional: Preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. *Cadernos de Pesquisa, 45*(155), 76–98.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Vozes.

Oliveira, J. E., Pinto, F. S., Souza, V. das G. B. de, Silva, E. O. da, & Souza, B. R. de. (2024). Gamificação na alfabetização. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, 5*(3), e535001. https://doi.org/10.47820/recima21.v5i3.5001

Pereira, H., Araújo, A., & Mattos, P. (2005). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): Aspectos relacionados às comorbidades com distúrbios da atividade motora. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 5*(4), 391–402.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.

Silva, C. W. de M. B. da, Mata, E. M. da, Silva, L. R. de S. e, Silva, R. C. da, & Meira, R. dos S. P. (2022). Gamificação na alfabetização de alunos da educação especial nas séries iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 8*(10), 1821–1832. https://doi.org/10.51891/rease.v8i10.7292

Silva, E. J. C. da, Santos, C. S., Santos, T. E. G., Santos, C. D. S. dos, Jesus, T. A. de, Nascimento, M. M. X. do, Freire, V. A., Lopes, K. S., Silva, J. W. de A., & Nascimento, A. T. P. (2024). Impacto dos transtornos neurológicos na aprendizagem e estratégias de intervenção pedagógica: Uma revisão narrativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 17*(13), e13289. https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-055

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Soares, M. (2021). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GÊNEROS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Bianca Mateus Lóch Camilo – UDESC – bianca.camilo.udesc.t5@gmail.com
Lidiane Goedert – UDESC - lidiane.goedert@udesc.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma revisão narrativa de literatura com o objetivo de investigar a utilização dos gêneros digitais em sala de aula como recurso pedagógico pelos professores dos Anos Iniciais. Foram selecionadas cinco dissertações publicadas nos anos de 2020 a 2025, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A revisão narrativa possibilitou identificar tanto as possibilidades quanto os desafios relacionados ao uso dos gêneros digitais no contexto escolar. As pesquisas selecionadas apresentam sugestões de gêneros digitais que são possíveis de trabalhar no ambiente educacional. A análise das pesquisas revela a importância da inclusão dos gêneros digitais nos anos iniciais ao propiciarem aos estudantes aprendizagem relativas à leitura e escrita, alinhadas à perspectiva de multiletramentos. Conclui-se assim que o trabalho com os gêneros digitais, sobretudo como recurso pedagógico para leitura e escrita nos Anos Iniciais, pode ser um dos passos para a efetivação do letramento digital nas escolas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento Digital; Multiletramentos.

Introdução

Esse trabalho é resultado de uma Revisão Narrativa de Literatura (RNL) realizada com o intuito de identificar produções acadêmicas (teses e dissertações) que abordam o uso pedagógico dos gêneros digitais no processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A utilização de gêneros textuais é uma prática recorrente nos Anos Iniciais, principalmente na fase de alfabetização que, segundo Silva (2020, p.777), é “convencionalmente entendida como a fase escolar de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita”.

O Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) (2019, p. 212) indica para o Componente Curricular de Língua Portuguesa “a função de privilegiar os gêneros textuais, bem como contemplar os novos letramentos digitais”. Com o constante

ISBN: 978-85-54997-33-5

crescimento da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano social, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença das tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita. Barros, Valerio e Nantes (2024, p. 6967) compreendem os letramentos digitais "como uma série de práticas sociais de comunicação, mediados por recursos tecnológicos". Sendo assim, os novos formatos de texto possibilitados pelas TDIC, os gêneros digitais, circulam no cotidiano e são incorporados nos mais diversos campos da vida social, indicando a necessidade de inclusão em salas de aula que contemplem o ensino e trabalho com eles.

Meyer (2020, p.13) define os gêneros digitais como uma modalidade de textos "que surgiu com a Internet, dentro do hipertexto, o que viabilizou a criação de novos espaços para a escrita, possibilitando um hibridismo entre a escrita e a leitura". Marcushi (2012) entende gêneros textuais como fenômenos históricos e culturais, vinculados a vida social, estando sempre presente em nossa vida. Contudo, os gêneros digitais são emergentes da necessidade de comunicação no meio digital e diante do uso tecnológico estão cada vez mais frequentes e acessíveis.

Os gêneros digitais desempenham grande importância na sociedade contemporânea pelas novas estruturas de socialização e comunicação decorrentes dos recursos e mídias digitais. Sobre a relação entre gêneros digitais e o contexto escolar, Silva (2020, p. 764) afirma que o "trabalho com as práticas de leitura e de escrita, deve orientar-se a partir dos gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano". Em consonância com esta perspectiva, a incorporação de práticas pedagógicas que sejam alinhadas com a escrita e a compreensão de gêneros digitais possibilita a construção de um novo sentido de letramento, o digital.

São muitos os exemplos de gêneros digitais que usamos diariamente: e-mails, chats, fóruns, memes, podcasts, vlog e blog, entre outros. Eles também estabelecem relação com a infância através de: jogos digitais, memes e figurinhas. O modo de interação entre as palavras, imagens, sons e gestos, característico da multimodalidade, é que torna os gêneros digitais mais atraentes para as crianças.

Assim revela-se a importância de pesquisar as contribuições e desafios da utilização de gêneros digitais para o processo de alfabetização e letramento de crianças

ISBN: 978-85-54997-33-5

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para assim contribuir com a nova realidade da educação.

Metodologia

O presente estudo é decorrente de uma revisão narrativa de literatura, assim definida por Cordeiro et al. (2007, p. 429):

> A revisão da literatura narrativa ou tradicional, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva.

A base de dados selecionada para realizar a revisão foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é um portal de acesso gratuito que reúne e disponibiliza teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Algumas definições metodológicas foram necessárias. A primeira foi a definição da combinação dos seguintes descritores: “alfabetização” and “gêneros digitais”. A investigação considerou os últimos 6 anos - entre o ano de 2020 a 2025. A aplicação dessa combinação de descritores não gerou nenhum resultado, motive pelo qual alterou-se para “gêneros digitais” and “anos iniciais”, assim como o tipo de acesso para “OpenAcess”, resultando em 98 trabalhos.

Realizou-se, assim, uma pré-seleção e análise dos textos, avaliando-os pelo título, resumo e sumário buscando verificar se a abordagem contemplava o propósito desse estudo. Ao final, foram selecionados cinco trabalhos, todos Dissertações para constituir a presente RNL.

Resultados e Discussões

No Quadro 1 apresentamos uma síntese dos trabalhos resultants da RNL por meio da indicação do título, ano, instituição e tipo de pesquisa (dissertação ou tese):

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 01 - Trabalhos resultantes da Revisão Narrativa de Literatura

Título	Ano	Universidade	Tipo
Compreensão leitora de gêneros digitais para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2024	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação (D1)
Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental	2023	Universidade Estadual da Paraíba	Dissertação (D2)
A leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da pedagogia dos multiletramentos.	2023	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Dissertação (D3)
A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis.	2023	Universidade de Passo Fundo	Dissertação (D4)
Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: práticas das linguagens nos anos iniciais do Ensino fundamental	2022	Universidade Federal do Paraná	Dissertação (D5)

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

A dissertação “Compreensão leitora de gêneros digitais para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Câmara, 2024), teve como objetivo elaborar um produto educacional com a utilização de tecnologias digitais para criação de um site, com o propósito de desenvolver a compreensão leitora de gêneros digitais de crianças dos Anos Iniciais e servir como suporte aos professores que atuam nesta etapa da educação básica. Ao todo, foram elaboradas atividades de compreensão leitora para o site de 16 gêneros digitais (aviso virtual, blog, cartão virtual, cartaz virtual, convite online, e-mail, fanfic, gif, mensagem whatsapp, meme, podcast, propaganda digital, reportagem digital, tirinha digital, vlog e wiki). A autora utilizou o material didático produzido com as crianças em uma formação, que contou com a participação de 12 professores atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de uma cidade no norte do Paraná. Tratou-se, assim, de uma pesquisa de cunho

ISBN: 978-85-54997-33-5

qualitativo que destaca como resultados a relevância do Produto Educacional criado e revelou que os professores participantes da pesquisa consideram relevante a inclusão dos gêneros digitais nas aulas nos anos iniciais.

Com o título de “Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental” (Coutinho, 2023), a pesquisa (D2) apresenta como objetivo geral investigar o ensino de textos multimodais clássicos a partir da descrição e análise do processo de produção de infográficos e anúncios publicitários mediados por plataformas digitais de *design* nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com uso de fontes bibliográficas e documentais relacionadas ao objeto de pesquisa. A autora utilizou a plataforma digital “Canva for Education” para a construção dos gêneros propostos através de uma proposta didática, desenvolvida em uma turma de 5º ano, em uma escola Municipal do Estado da Paraíba. A proposta didática, que teve a BNCC como documento norteador, foi dividida em quatro momentos: (1) introdução aos gêneros textuais; (2) ambientação a plataforma Canva for Education; (3) Gênero Textual Infográfico e (4) Gênero textual Anúncio publicitário/propaganda (Coutinho, 2023, p. 85). Os resultados e implicações da proposta realizada foram significativos, promovendo a escrita de textos multimodais e promoveram o desenvolvimento das habilidades importantes para o multiletramentos.

A D3, intitulada “A leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da pedagogia dos multiletramentos” (De Lucca, 2023), tece como objetivo geral investigar contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma investigação colaborativa e intervencionista, realizada de modo colaborativo entre a pesquisadora e uma professora construção de uma sequência didática sobre leitura a ser aplicada com os alunos do 4º ano, composta por 28 crianças, da rede pública municipal do Grande ABC Paulista. Utilizou-se o gênero digital “meme” por caracterizar-se como um texto multimodais e multissemióticos. Os resultados da pesquisa apontaram aprendizado dos estudantes e das professoras envolvidas de diferentes linguagens, como também, o

ISBN: 978-85-54997-33-5

uso do gênero meme despertou a criatividade e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A autora afirma que a discussão sobre o tema textos multimodais e os multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental é necessária e urgente, visto que poucas pesquisas são voltadas para esse nível de ensino, conforme observamos no levantamento das pesquisas correlatas (De Lucca, 2023, p. 106).

A pesquisa “A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis” (Hoffmann, 2023) aplica e analisa práticas de leitura sustentadas na multimodalidade para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública. A metodologia da pesquisa foi definida, sendo: de natureza aplicada, exploratória quanto aos objetivos, bibliográfica e pesquisa-ação nos procedimentos e com abordagem qualitativa. Elencou-se como sujeitos da pesquisa 23 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Passo Fundo (RS). E como instrumentos de coleta de dados diário de campo. Escolheu-se duas obras literárias do Programa Leia para uma Criança da Fundação Itaú Cultural para se trabalhar na turma: “O sétimo gato”, de Luís Fernando Verissimo e “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca. Além da leitura das histórias terem sido realizadas de modo digital pelo site da fundação Itaú, na fase de interpretação, foi proposto a criação de uma figura de gato a partir do site Sketchpad e posteriormente escrever sobre. E na obra de Malala, a propositura foi “recurso dos *notebooks* da escola, convidamos os estudantes a criarem uma postagem, em um blog, voltada para Malala, em formato de homenagem ou um recado direto para ela.” (Hoffmann, 2023, p. 144). Os resultados da pesquisa apontaram que os textos *online* contribuem com os (multi)letramentos de crianças dos anos iniciais.

Por último, o trabalho (D5) tem como título “Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: práticas das linguagens nos anos iniciais do Ensino fundamental” (Ferreira, 2022). Neste trabalho, o objetivo foi analisar os gêneros textuais digitais adotados como práticas de multiletramentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objetivo geral. O autor apresenta possibilidades de atividades para o desenvolvimento de 17 gêneros digitais (charge digital, WALKTHROUGH, trailer honesto, vlog de game, political remix, gameplay, machinima, playlists, detonado, E-

ISBN: 978-85-54997-33-5

zines, webconferências, forreportagem, podcasts, fanfics, memes, vidding, verbete de enciclopédia digital colaborativa e paródias) em sala de aula, com apontamentos da concepção de cada gênero e quais as possibilidades do trabalho pedagógico alinhado com os multiletramentos. As análises evidenciaram a importância da formação continuada aos docentes, para que seja possível estabelecer práticas educativas pautadas nas tecnologias digitais, integradas com as práticas de multiletramentos.

De modo geral, as pesquisas evidenciam que os gêneros digitais, como memes, podcasts, fanfics, e-mails e infográficos, são importantes e devem ser incluídos na educação básica. As pesquisas de Câmara (2024) e Ferreira (2022), por exemplo, demonstram isso ao criar produtos educacionais e apresentar possibilidades de trabalho com uma variedade desses gêneros, validando a relevância de usar textos que já fazem parte do cotidiano das crianças.

Ainda, a análise das pesquisas revela a importância da inclusão dos gêneros digitais nos anos iniciais ao propiciarem aos estudantes aprendizagem relativas à leitura e escrita, alinhadas à perspectiva de multiletramentos. Também evidencia-se que a maioria dos trabalhos está relacionada com os dois últimos anos dessa fase escolar (4º e 5º ano), o que revela lacunas existentes na fase inicial de alfabetização.

Assim, a revisão de literatura do tipo narrativa permitiu concluir que há pesquisas significativas que sugerem as possibilidades de inclusão dos gêneros digitais em sala de aula com propósito pedagógico, em práticas de leitura e escrita, de modo há contribuir também com o processo de alfabetização de crianças.

Considerações finais

Em síntese, os resultados desta revisão evidenciam que o trabalho com os gêneros digitais, principalmente como recurso pedagógico para leitura e escrita nos Anos Iniciais, pode ser um dos passos para a efetivação do letramento digital nas escolas.

Sendo os gêneros digitais novos formatos de textos que surgem a partir do meio digital, eles “são importantes para a construção do desenvolvimento das competências discursivas dos indivíduos, mais especificamente no contexto do letramento digital”

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Meyer, 2013, p.14). Faz-se necessária à sua inclusão em sala de aula, no ensino formal, considerando que esses textos são utilizados com frequência no cotidiano atual.

A lacuna também revelada na fase inicial de alfabetização e letramento (1º e 2º ano) mostra a possibilidade de exploração do tema deste trabalho. Os estudantes dos Anos Iniciais são crianças que crescem percebendo a importância das tecnologias digitais no cotidiano e, por isso, muitos já as utilizam com destreza, o que pode ser um ponto facilitador para a apropriação dos gêneros digitais como recurso para o ensino da leitura e escrita. As pesquisas sugerem diferentes gêneros digitais que podem ser utilizados em propostas pedagógicas, como atividades de compreensão leitora e produção de escritas, evidenciando a possibilidade de pesquisas futuras para a exploração desses recursos.

Sendo assim, a inclusão dos gêneros digitais em sala de aula, além de oportunizar práticas de leitura e escrita significativas aos estudantes, é uma maneira de aproximar a escola às necessidades e demandas da sociedade contemporânea.

Referências

Bataglia, J. dos S. (2024). *Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o uso de podcasts: Análise e prática do letramento digital* (Dissertação de mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

Câmara, L. C. (2024). *Compreensão leitora de gêneros digitais para o trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. D., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 34*(6), 428–431.

Coutinho, E. A. F. (2023). *Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: O uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Paraíba).

Da Silva, A. A. (2020). *Gêneros digitais e alfabetização: Propostas com as histórias em quadrinho. Domínios de Lingu@gem, 14*(3), 763–789. https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-2

ISBN: 978-85-54997-33-5

De Lucca, P. G. B. (2023). *A leitura de textos multimodais e multissêmióticos nos anos iniciais do ensino fundamental: Contribuições da pedagogia dos multiletramentos* (Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul).

Ferreira, M. L. V. (2022). *Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: Práticas das linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Dissertação de mestrado, [Nome da instituição de ensino]).

Hoffmann, W. P. (2023). *A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis* [Dissertação de mestrado, versão eletrônica].

Marcuschi, L. A. (2012). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido* (3ª ed.). Cortez.

Meotti, M. B. (2020). *Os multiletramentos na formação continuada: Uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação* (Tese de doutorado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Meyer, A. I. da S. (2020). Hipertextos e gêneros digitais: Conceitos e características. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 5*(10), 87–108. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-digitais

ISBN: 978-85-54997-33-5



IMPACTOS DO USO PRECOCE DE MIDIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS: PERCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA OS RESPONSÁVEIS

Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga – UEPG –
isleide.freire.uepg@gmail.com
Miriam Adalgisa Bedim Godoy – UEPG/PROFEI

Resumo

Este trabalho investigou a influência do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças atípicas, com idades entre 3 a 4 anos, em um contexto de educação inclusiva. O objetivo geral foi analisar as percepções dos responsáveis acerca dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global infantil. A pesquisa foi conduzida com 27 responsáveis de crianças atendidas pelo Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, público composto por crianças com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como instrumento um questionário estruturado. Foram analisadas as práticas familiares relacionadas ao uso de telas, incluindo frequência, contexto e efeitos percebidos no comportamento e desenvolvimento. A revisão da literatura destacou riscos associados ao uso excessivo e inadequado de telas, tais como déficits cognitivos, sociais e emocionais, além de distúrbios do sono e da alimentação e a redução da interação afetiva. Os resultados evidenciaram que, embora os responsáveis reconheçam a importância do brincar e das interações presenciais, as mídias digitais ainda são amplamente utilizadas como recurso de entretenimento ou contenção, sobretudo em situações de sobrecarga familiar. Constatou-se, ainda, uma lacuna significativa na orientação profissional acerca do uso saudável de mídias digitais, bem como um desconhecimento, por parte de muitos responsáveis, sobre os impactos negativos e positivos dessas práticas. Com o objetivo de fortalecer a interação entre os responsáveis e crianças, foi elaborado um recurso educacional voltado às famílias, com orientações que favoreçam práticas de promoção do desenvolvimento infantil e contribuam para a redução da exposição precoce e inadequada às tecnologias digitais.

Palavras-chave: crianças atípicas; desenvolvimento global infantil; educação inclusiva; educação precoce.

Introdução

A primeira infância constitui um período crucial do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nessa etapa, a neuroplasticidade cerebral encontra-se em seu auge, o que torna a criança

ISBN: 978-85-54997-33-5

especialmente sensível a estímulos ambientais e às interações com cuidadores e pares (Governo do Distrito Federal, 2018). A legislação brasileira, como a Lei n° 14.880/2024 e o Marco Legal da Primeira Infância, Lei n° 13.257/2016, reforça a importância de ações voltadas à garantia do desenvolvimento pleno das crianças, com atenção especial àquelas em situação de risco, incluindo crianças com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento. Nesse contexto, a Educação Precoce desempenha papel fundamental, ao oferecer atendimento especializado a crianças com desenvolvimento atípico (Governo do Distrito Federal, 2016).

Entretanto, a crescente presença das mídias digitais no cotidiano das famílias tem transformado a infância. Muitas crianças são expostas às telas, em substituição às interações presenciais e às brincadeiras, o que gera preocupações quanto aos efeitos desse uso precoce e prolongado no desenvolvimento (Nishi & Silva, 2023). Estudos apontam que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer o desenvolvimento, ocasionar distúrbios do sono e reduzir interações afetivas (Moreira *et al*., 2021). Soma-se a isso a falta de conscientização das famílias sobre tais riscos, especialmente entre responsáveis por crianças com desenvolvimento atípico, que frequentemente recorrem às telas como estratégia de contenção (Azevedo, 2020).

Diante desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos responsáveis acerca dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global de crianças atípicas, entre 3 e 4 anos, sob a perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, buscou-se investigar se o uso de telas tem substituído práticas interativas, identificar as repercussões dessa exposição no desenvolvimento infantil e refletir sobre a elaboração de estratégias educativas que orientem os responsáveis.

Metodologia

A pesquisa adotou um delineamento exploratório, descritivo e qualitativo. O percurso metodológico incluiu duas vertentes: teórica e empírica. A vertente teórica consistiu em uma revisão de literatura nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do Portal de Periódicos da CAPES. Utilizou-se as

ISBN: 978-85-54997-33-5

palavras–chave “mídias digitais” OR “desenvolvimento infantil” nos motores de busca das referidas plataformas.

Na vertente empírica, a abordagem foi qualitativa, de caráter interpretativo (Creswell, 2007). Um questionário estruturado, adaptado da tese de Azevedo (2020), com quatro grupos de informações abordou detalhadamente questões relativas às mídias utilizadas pela criança e pelo responsável em sua rotina diária, incluindo tempo de uso e periodicidade. As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme o modelo de Bardin (1977).

O estudo foi realizado no Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, com a participação de 27 responsáveis e suas respectivas crianças com idade entre 3 e 4 anos, matriculadas no Programa de Educação Precoce. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), conforme o parecer n° 7.316.513.

Resultados e Discussão

A análise dos resultados do questionário indicou que a maior parte dos participantes era composta por mães (N=24), o que evidencia a centralidade do cuidado materno (Souza; Silva, 2025). Quanto à escolaridade, 21 responsáveis possuíam ensino superior completo, 8 tinham especialização e 2 haviam cursado mestrado, dados que revelam um elevado nível educacional e um forte engajamento no cuidado (IBGE, 2022).

Os diagnósticos revelaram predominância de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em 16 crianças, seguido por Síndrome de Down (N=4), além de outras condições. A deficiência foi identificada em 3 casos durante a gestação, 6 no parto e 8 até o primeiro ano de vida, o que resultou em 8 crianças (29,63%) iniciando o atendimento antes de completar 1 ano. A literatura destaca que a intervenção precoce, especialmente entre 2 e 4 anos, potencializa a plasticidade neural e favorece avanços significativos no desenvolvimento (Smith, 1999).

Das 27 crianças participantes, 17 (70%) frequentavam a escola comum, e enquanto 10 (30%) estavam fora da rede regular devido a motivos médicos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

terapêuticos ou à falta de vagas. Verificou-se ainda que, além do Programa de Educação Precoce, 11 crianças não participavam de outras atividades, o que evidencia a dependência do serviço público, uma vez que terapias especializadas na rede privada- como psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e outras - não eram acessíveis à para a maioria das famílias.

Embora 17 responsáveis tenham afirmado inicialmente que os (as) filhos (as) não utilizavam dispositivos móveis, dados posteriores revelaram que 22 crianças faziam uso desses recursos, ainda que com mediação parcial. Entre os dispositivos, *smartphones* e *tablets* foram os mais utilizados: 19 crianças fazendo uso regular e 5 delas utilizando-os por mais de quatro dias na semana. Videogames e computadores apresentaram uso mínimo. Observou-se que o uso de telas se intensificava nos finais de semana, período em que 15 crianças passavam mais tempo em frente aos dispositivos, reduzindo as interações familiares.

Grande parte dos responsáveis utilizava as telas como recurso para distrair as crianças em momentos de ocupação (N=17), embora a maioria (N=21) não recorresse a aplicativos de cunho pedagógico. O acompanhamento adulto era frequente, mas nem sempre ativo, o que comprometia a mediação do conteúdo apresentado (SBP, 2019; Nishi; Silva, 2023).

Dessa forma, os dados reforçam os impactos negativos do uso precoce e não mediado de telas no desenvolvimento infantil, indicando que as experiências iniciais das crianças podem estar sendo conduzidas por estímulos que não favorecem o desenvolvimento simbólico, emocional, sensorial, cognitivo e social.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) sustenta que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio de interações sociais mediadas por adultos e contextos culturais significativos. A substituição dessas interações por dispositivos digitais, que não proporcionam afeto ou diálogo compromete a formação cognitiva, emocional e social da criança.

Os achados deste estudo, portanto, evidencia a necessidade urgente de orientação qualificada aos responsáveis, uma vez que muitos desconhecem os impactos do uso de telas no desenvolvimento infantil (Azevedo, 2020). A ausência de recursos educativos acessíveis e de políticas públicas específicas contribui para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

manutenção de práticas inadequadas. Nesse contexto, a construção de ambientes educativos ricos em afeto, linguagem e interação revela-se fundamental para promover o desenvolvimento pleno na primeira infância.

Considerações finais

O estudo confirmou que o uso de mídias digitais por crianças atípicas de 3 e 4 anos, embora percebido pelos responsáveis como potencialmente prejudicial, permanece uma prática frequente de contenção e distração. Essa realidade evidencia uma lacuna significativa na conscientização e no suporte às famílias, que carecem de orientação sobre o uso adequado das tecnologias na infância.

A pesquisa reforça a necessidade de repensar o papel das tecnologias, priorizando seu uso mediado, intencional e adequado a cada etapa do desenvolvimento infantil. A implementação de recursos pedagógicos, como as oficinas e cartilhas educativas, apresenta-se como uma estratégia promissora para fortalecer os vínculos afetivos e proporcionar experiências significativas, essenciais ao desenvolvimento saudável na primeira infância. Espera-se que os achados deste estudo subsidiem a criação de novas práticas, pesquisas e políticas públicas, promovendo um cuidado integral e inclusivo para as crianças em um contexto cada vez mais digital.

Referências

Azevedo, E. C. (2020). *O uso das mídias digitais por bebês e suas mães: olho no olho x olho na tela* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bardin, L. (2011*). Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).

Carvalho, M., & Mello, E. (2014). A maternidade atípica: ressignificação e desafios. *Revista de Saúde e Educação*, 10(2), 123-135.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.; L. de O. da Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Governo do Distrito Federal. (2016). *Orientação pedagógica*: educação precoce. Brasília: Editora SEDF. Governo do Distrito Federal. (2018). Currículo em movimento do Distrito Federal: educação infantil. Brasília: Editora SEDF.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). *Panorama do Censo 2022*. Rio de Janeiro. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/

Moreira, L. H., *et al*. (2021). Consequências do tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil. *Brazilian Journal of Development*, 7(10), 97125–97133. https://doi.org/10.34117/bjdv7n10-156

Nishi, S. S., & Silva, D. (2022). As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. *Research, Society and Development*, 11(4), e39211427476. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27476

Smith, T. (1999). Outcome of early intervention for children with autism. *Clinical Psychology: Science and Practice, 6*(1), 33–49. https://doi.org/10.1093/clipsy/6.1.33

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2019). *#Menos telas #Mais saúde*: manual de orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. São Paulo: SBP.

Souza, L. V. V., & Silva, A. A. (2025). Os desafios da maternidade atípica: explorando a intervenção terapêutica para o processo de ressignificação na vida da mulher. *Revista Faculdades do Saber, 10*(24), 658–670.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES

Tatiane Morais dos Reis – UNESPAR - tatiane.morais.unespar.t5@gmail.com
Leociléa Aparecida Vieira – UNESPAR – leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é um desafio persistente na educação inclusiva, frequentemente obscurecido por estereótipos e pela carência de formação específica dos educadores. Este estudo propõe investigar como as tecnologias educacionais e assistivas podem ser integradas à formação continuada de professores para aprimorar a capacidade de identificar e atender às necessidades educacionais desses estudantes, desde a educação infantil. O objetivo principal é analisar o potencial de ferramentas digitais inovadoras no apoio à observação, registro e personalização do ensino, contribuindo para uma prática pedagógica mais equitativa e inclusiva. A metodologia inicial envolve uma revisão sistemática da literatura para mapear as tecnologias existentes e suas aplicações, bem como os modelos teóricos de identificação de AH/SD. Os achados provisórios indicam que plataformas adaptativas, inteligência artificial e recursos multimídia oferecem suporte significativo, mas dependem de uma formação docente robusta para sua efetiva implementação. Espera-se que a pesquisa forneça indicativos para o desenvolvimento de programas de formação que empoderem os professores no uso estratégico dessas tecnologias, promovendo a identificação precoce e o desenvolvimento pleno do potencial de todos os alunos, conforme preconizado pela legislação brasileira.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Detecção de habilidades; Desenvolvimento de potenciais; Tecnologias Assistivas;

Introdução

A educação inclusiva, pautada na premissa de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades, enfrenta o desafio contínuo de atender à diversidade de necessidades educacionais. Dentre essas necessidades, a identificação e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) representam um campo complexo e muitas vezes

ISBN: 978-85-54997-33-5

negligenciado. A subidentificação é uma realidade em muitos sistemas educacionais, decorrente, em parte, da falta de formação específica dos professores para reconhecer as manifestações variadas das AH/SD, que vão além do desempenho acadêmico tradicional (Toledo et al., 2025). Essa carência de preparo técnico e metodológico dos educadores é um obstáculo significativo, levando à "invisibilidade" desses estudantes e impedindo que atinjam seu potencial máximo (Toledo et al., 2025).

Nesse cenário, as tecnologias educacionais e assistivas emergem como ferramentas promissoras para apoiar os educadores nesse processo, oferecendo novas possibilidades para a observação, o registro e a intervenção pedagógica. A problemática central desta pesquisa reside na lacuna existente entre o potencial das tecnologias digitais e sua efetiva aplicação na formação de professores para a identificação de AH/SD, visando a promoção da equidade. Justifica-se a relevância do estudo pela necessidade premente de garantir que nenhum talento seja desperdiçado e que todos os estudantes, incluindo aqueles com AH/SD, recebam o suporte adequado para desenvolver seu potencial máximo. A legislação brasileira, conforme a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura o atendimento educacional especializado, mas a prática revela desafios na capacitação docente e na identificação precoce, com disparidades regionais evidentes (Toledo et al., 2025).

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho é analisar o potencial das tecnologias educacionais e assistivas na formação de professores para a identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, visando uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa. Para tanto, a discussão se fundamenta em autores como Vygotsky (1978), que ressalta a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, e Renzulli (1978), com seu modelo dos três anéis (habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), que amplia a compreensão da superdotação para além do QI (Toledo et al., 2025). Além disso, a pesquisa dialoga com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e com as contribuições da neurociência (Jung; Haier, 2007), que oferecem novas perspectivas sobre a superdotação, reforçando a necessidade de uma abordagem multifacetada e integrada.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e natureza exploratória, buscando compreender o fenômeno da identificação de estudantes com altas habilidades por meio da lente das tecnologias educacionais e da formação docente. A metodologia está estruturada em fases, sendo a fase inicial focada na revisão sistemática da literatura. Nesta etapa, serão mapeados estudos, artigos e publicações que abordam a interseção entre tecnologias digitais, formação de professores e a identificação/atendimento de estudantes com AH/SD.

A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas, utilizando descritores como "altas habilidades", "superdotação", "precocidade", "tecnologias educacionais", "tecnologias assistivas", "formação de professores" e "identificação". O objetivo é identificar as ferramentas tecnológicas existentes, suas funcionalidades e o impacto relatado na prática pedagógica inclusiva, bem como os modelos de formação docente que integram o uso dessas tecnologias para o público-alvo, considerando também a escassez de instrumentos validados para a educação infantil (Martins et Oliveira, 2024).

As próximas fases da pesquisa, a serem desenvolvidas, preveem a realização de estudos de caso em escolas que já utilizam ou planejam implementar tecnologias para a identificação de AH/SD, além de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e especialistas em educação especial. Os instrumentos de coleta de dados incluirão protocolos de análise documental de projetos pedagógicos e roteiros de entrevistas, seguindo as diretrizes de pesquisa qualitativa de Minayo (2017). A análise dos dados será de conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando categorizar e interpretar as informações coletadas para construir um panorama abrangente sobre o tema. A pesquisa seguirá os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, garantindo o anonimato dos participantes.

Resultados e Discussão

Embora esta seja uma pesquisa em andamento, a revisão preliminar da literatura já permite identificar achados provisórios significativos. Observa-se que as tecnologias digitais, incluindo plataformas adaptativas, *softwares* de inteligência

ISBN: 978-85-54997-33-5

artificial e recursos multimídia interativos, possuem vasto potencial para auxiliar professores na observação e registro de indicadores de altas habilidades.

Essas ferramentas podem personalizar o percurso de aprendizagem, permitindo que estudantes avancem em seu próprio ritmo e explorem áreas de interesse em profundidade, facilitando a identificação de talentos e aptidões específicas. No entanto, a efetividade dessas tecnologias é intrinsecamente ligada à formação continuada de professores. Desafios como infraestrutura inadequada, falta de acesso e resistência à mudança são recorrentes, limitando o pleno aproveitamento do potencial tecnológico (Toledo et al., 2025). A formação inicial dos professores, por exemplo, frequentemente negligencia a área das AH/SD e suas gradações, como a precocidade, apesar de os educadores presenciarem cotidianamente comportamentos atípicos para a faixa etária (Martins et Oliveira, 2024).

A relevância desta pesquisa reside em propor caminhos para superar a subidentificação de estudantes com AH/SD, promovendo a equidade e o desenvolvimento de seus potenciais. As vantagens das tecnologias incluem a coleta sistemática de dados, feedback imediato e personalização do ensino em larga escala. Para avançar na identificação de AH/SD e superar lacunas como a falta de instrumentos validados para a criatividade (Martins et Oliveira, 2024) e a necessidade de integrar conhecimentos neurocientíficos (Toledo et al., 2025), tecnologias digitais menos exploradas podem oferecer soluções inovadoras:

Plataformas de *Learning Analytics* com Inteligência Artificial (IA): Utilizam algoritmos avançados de IA para analisar padrões de interação e desempenho, identificando pensamento complexo, lateral e alta velocidade de processamento não capturados por avaliações tradicionais. A formação docente no uso dessas plataformas permitiria uma observação mais objetiva e baseada em dados, auxiliando na detecção de AH/SD que se manifestam de formas não esperadas, evitando o "subdesempenho" (Toledo et al., 2025).

Ferramentas de Avaliação Gamificadas com Diagnóstico Cognitivo Embutido: Jogos digitais projetados para engajar o estudante e, simultaneamente, coletar dados sobre habilidades cognitivas, criatividade e estratégias de resolução de problemas. São eficazes para avaliar a criatividade, dimensão frequentemente ausente em instrumentos

ISBN: 978-85-54997-33-5

de identificação (Martins; Oliveira, 2024), e para engajar crianças na educação infantil, onde a observação lúdica é crucial.

Ambientes de Realidade Virtual (RV) ou Aumentada (RA) para Exploração e Resolução de Problemas Complexos: Criam cenários imersivos e desafiadores que permitem a exploração aprofundada de conteúdos e a resolução de problemas complexos em contextos simulados. Professores treinados podem identificar capacidade de planejamento, persistência, originalidade e conexões interdisciplinares – características de AH/SD (Gardner, 1995);

Sistemas de Portfólio Digital Inteligente com Análise de Conteúdo (Processamento de Linguagem Natural/IA): Além de armazenar trabalhos, utilizam PLN e IA para analisar o conteúdo textual e multimídia dos projetos, identificando complexidade do vocabulário, originalidade das ideias, profundidade da pesquisa e fluidez do pensamento criativo. Isso é valioso para a identificação de AH/SD em diversas áreas, complementando a observação direta do professor.

A instrumentalização docente é urgente, exigindo que os professores disponham de conhecimentos e condições estruturais para o desenvolvimento máximo de cada aluno (Martins; Oliveira, 2024). A formação deve ir além do manuseio técnico, abrangendo princípios pedagógicos e psicológicos, interpretação de dados e adaptação de práticas para atender às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD (Arantes-Brero; Capellini, 2022). A falta de apoio institucional e políticas claras, bem como o desconhecimento dos processos de identificação e atendimento por parte de gestores, são obstáculos significativos que reforçam a necessidade de capacitação prática e contextualizada (Silva; Geller, 2024).

Considerações finais

Esta pesquisa reitera a importância de se explorar o potencial das tecnologias educacionais e assistivas como aliadas na formação de professores para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. Os objetivos de analisar a contribuição dessas tecnologias e de propor modelos de formação docente que as integrem estão sendo guiados por uma revisão sistemática da literatura, que já aponta para o papel transformador das ferramentas digitais na

ISBN: 978-85-54997-33-5

personalização do ensino e na observação de talentos. Os achados provisórios indicam que, embora as tecnologias ofereçam um suporte valioso, seu sucesso depende intrinsecamente de programas de formação docente bem estruturados. A inclusão de tecnologias digitais inovadoras e menos conhecidas, como as plataformas de *learning analytics* com IA, as ferramentas de avaliação gamificadas, os ambientes de RV/RA e os portfólios digitais inteligentes, pode oferecer novas perspectivas para uma identificação mais abrangente e equitativa das AH/SD.

A continuidade da pesquisa, com a inclusão de estudos de caso e entrevistas, permitirá aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas existentes e as necessidades reais dos educadores. Espera-se que os resultados finais possam subsidiar a formulação de políticas educacionais e o desenvolvimento de cursos de formação que capacitem os professores a utilizar as tecnologias de forma estratégica, garantindo que a educação inclusiva seja verdadeiramente equitativa para todos os estudantes, incluindo aqueles com altas habilidades, e contribuindo para superar as disparidades regionais e a subnotificação que ainda persistem.

Referências

Arantes-Brero, D. R. B., & Capellini, V. L. M. F. (2022). Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão, 42*, e233814. https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (M. A. V. Veronese, Trad.). Artes Médicas. (Obra original publicada em 1993)

Jung, R. E., & Haier, R. (2007). The parieto-frontal integration theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences, 30*(2), 135–154. https://doi.org/10.1017/S0140525X07001185

Martins, B. A., & Oliveira, M. P. S. de. (2024). Precocidade e indicadores de AH/SD na educação infantil: Relato de pesquisa Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI). *Revista Brasileira de Educação Especial, 30*, e0039, 1–16. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0039

ISBN: 978-85-54997-33-5

Martins, B. A., Chacon, M. C. M., & Almeida, L. S. (2023). Identificação de estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Pantanal Sul-Mato-Grossense. *Educar em Revista, 39*, e73266. https://doi.org/10.1590/0104-4060e73266

Minayo, M. C. S. (2017). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.

Renzulli, J. S. (1978). The three-ring conception of giftedness. In *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented* (pp. 1–13). Creative Learning Press.

Silva, T. S. e, & Geller, M. (2024). Altas habilidades ou superdotação em um instituto federal: Dos anseios dos gestores à construção de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação Especial, 30*, e0096, 1–18. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0096

Sternberg, R. J. (2020). Superdotação transformacional: Repensando nosso paradigma para a educação de superdotados. *Roeper Review, 42*(4), 230–240. https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1793956

Toledo, M. A. V., Cruz, C. S. S., Filgueiras, K. F., & Oliveira, L. C. (2025). Avanços e desafios na identificação de estudantes com altas habilidades e superdotação: Uma década de dados. *Educação e Pesquisa, 51*, e284493. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284493

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INOVADORES

Isabela da Costa – UNESPAR - isabela.dacosta.unespar.t4@gmail.com
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR - eromi.hummel@unespar.edu.br

Resumo

Com o surgimento da Tecnologia Assistiva, muitas ferramentas têm sido usadas para dar mais autonomia, independência e minimizar as barreiras existentes, devolvendo ou possibilitando as habilidades funcionais de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, que ao serem aliadas aos princípios das metodologias ativas, colocam o estudante frente a caminhos de incentivo para que possam aprender com mais protagonismo e ação participativa, considerando as singularidades de cada um. O estudo tem como objetivo apresentar como a Tecnologia Assistiva e as Metodologias Ativas podem ser desenvolvidas no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamenta-se em estudos bibliográficos, contemplando a análise e revisão de fontes teóricas sobre a temática, voltadas a Tecnologia Assistiva e superação de barreiras. A análise dos dados coletados baseou-se na Análise de Conteúdo. A pesquisa contou com a participação de três professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental, do município de Faxinal, Paraná. Os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas mostram que os professores da rede enfrentam dificuldades com a falta de suporte, de investimentos em recursos pedagógicos, salas numerosas. Desse modo, o recurso educacional intitulado como guia de práticas de integração de TA e metodologias ativas, tem como finalidade auxiliar os professionais da educação oferecendo um material de fácil acesso e que contribua com o desenvolvimento das aulas.

Palavras- chave: Aprendizagem; Autonomia; Educação Inclusiva; Ensino.

Introdução

A educação inclusiva constitui-se como um movimento importante pela busca de equidade dentro e fora da escola, fundamenta-se na igualdade, sendo uma ação de ordem política, cultural, social e também pedagógica. Ao analisar de forma reflexiva quais são as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino na atualidade, se faz necessário confrontar as práticas discriminatórias e elaborar meios para superá-las,

ISBN: 978-85-54997-33-5

com isso, a educação inclusiva vem alcançando cada vez mais espaço na sociedade contemporânea, ressignificando o papel da escola.

A tecnologia assistiva engloba os serviços, práticas, metodologias, estratégias e recursos, atuando como propulsora da pessoa com deficiência, contemplando abordagens simples, com materiais que podem confeccionados de modo artesanal (baixa tecnologia) ou recursos mais sofisticados, direcionados para a tecnologia avançada (alta tecnologia), os quais visam, de modo geral, promover a autonomia, independência e interação em diferentes espaços sociais.

A presente pesquisa encontra-se em andamento e tem como temática: Tecnologia Assistiva e Metodologias Ativas. Esta pesquisa ganha relevância à luz do problema central de “como superar os desafios para a implementação da Tecnologia Assistiva e Metodologias Ativas no contexto escolar? Tendo como objetivo geral o de apresentar como a Tecnologia Assistiva e as Metodologias Ativas podem ser integradas no contexto educacional. Para essa finalidade, os objetivos específicos propostos foram: realizar a revisão da literatura sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência no ambiente educacional; explorar as possibilidades do uso de tecnologia assistiva e metodologias ativas; identificar as estratégias e desafios enfrentados nas escolas, elaborar o produto educacional com práticas de integração da Tecnologia Assistiva e Metodologias Ativas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamenta-se em estudos bibliográficos, contemplando a análise e revisão de fontes teóricas sobre a temática, voltadas a Tecnologia Assistiva e as Metodologias Ativas.

Embora o avanço das tecnologias educacionais esteja cada vez mais voltado para a área da informática ou de alta tecnologia, Galvão Filho e Damasceno (2008) destacam que é importante não desconsiderar a utilidade das soluções artesanais no ambiente escolar. Podem se tratar de abordagens simples, de baixa tecnologia, sendo confeccionadas de modo artesanal, econômico ou gratuitamente. Os autores Bersch (2013) e Galvão Filho (2009) evidenciam que é fundamental a diferenciação da tecnologia assistiva (TA) de outros tipos de tecnologias, pois a TA promove a acessibilidade, considerando a autonomia e a funcionalidade da participação de pessoas com deficiência em diferentes atividades cotidianas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, para Bacich e Moran (2018, p. 33), a sala de aula "[...] cria oportunidades para que valores, crenças e questões sobre cidadania possam ser trabalhadas, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para que esse aprendiz possa viver e usufruir a sociedade do conhecimento".

Entende-se portanto que a metodologia ativa leva o aluno a refletir e buscar soluções, enquanto aprende, aproximando o aluno da realidade à medida que desperta a curiosidade sobre determinado assunto. Nesse processo, os desafios e situações desafiadoras também são importantes, pois requerem a investigação e a busca por soluções que não estão prontas, mas precisam ser construídas ao longo do processo, com isso, há uma compreensão do assunto abordado. Corroborando sobre, Berbel (2011, p. 26) aponta que "na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção da autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos".

Nesse sentido, o professor pode criar pontes entre o conhecimento e o aluno, promovendo meios para que a aprendizagem aconteça associada à exploração e ação ativa do mesmo nas suas descobertas.

Metodologia

A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo, respondendo a questões particulares, preocupando com a realidade analisada, mas sem a quantificação pois para Minayo (2001, p.22), "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". Ao tratarmos da pesquisa de cunho qualitativo, as atividades que fazem parte da fase exploratória costumam tanto preceder a elaboração do projeto quanto a seguir.

Ainda, quanto ao tipo de pesquisa caracteriza-se como bibliográfica por ser consolidada a partir da leitura e da contribuição de autores sobre a temática, constituindo o referencial teórico do estudo, que a partir do fichamento das leituras organiza-se as informações obtidas. De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), "a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise

ISBN: 978-85-54997-33-5

de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema de estudo".

Os dados foram coletados com a realização das entrevistas semiestruturadas, analisados conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Nessa etapa, houve a participação de 3 professoras regentes de turmas do 1º ao 5º ano, do município de Faxinal-PR, abordando conhecimentos gerais sobre formação, acessibilidade e recursos disponíveis na escola, tecnologia assistiva, metodologias ativas e desafios enfrentados. Por fim, como recurso educacional resultante deste estudo, será elaborado um "Guia pedagógico de práticas de integração da tecnologia assistiva e metodologias ativas", direcionado aos professores e à equipe pedagógica.

Resultados e Discussão

Os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas mostram resultados parciais da pesquisa em andamento, indicando que os professores da rede enfrentam dificuldades devido à falta de suporte, de investimentos em recursos pedagógicos, turmas numerosas e adaptações de alunos com deficiência ou necessidades específicas que acontecem de modo isolado. Além disso, demonstram pouco ou nenhum conhecimento a respeito da Tecnologia Assistiva, confundindo sua conceituação com Tecnologia Educacional, o que aponta lacunas na formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Galvão (2009), quando dispomos de alguns recursos, mesmo que simples, aos estudantes, estes podem representar uma grande diferença no processo de aprendizagem "entre o poder ou não estudar e aprender, juntamente com seus colegas". Com a TA, impulsiona-se a neutralização de barreiras geradas pela deficiência, promovendo mais interação social e participação nos ambientes de aprendizagem. Além disso, prioriza-se a construção do saber através de atividades de ação colaborativa entre os alunos, trocas de experiências e conhecimentos, ampliando o repertório de informações, de socialização e valorização das singularidades de cada

ISBN: 978-85-54997-33-5

um. Para isso, os professores se tornam os orientadores e oferecem informações para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

Dessa forma, a organização curricular das escolas, precisa ser vista algo aberto e flexível, plausível de modificações e adequações conforme as necessidades de cada realidade, considerando que todos os alunos podem aprender e não há um único caminho a ser trilhado igualmente para todos, pois tratamos de seres humanos com formas de aprendizagem distintas, por isso, precisamos adotar metodologias que incentivem o aluno a aprender e ao mesmo tempo ser ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

A Tecnologia Assistiva (TA) desempenha um papel importante no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em diferentes espaços sociais, através de recursos, ferramentas, estratégias, etc. que facilitam a participação, interação, comunicação, mobilidade e o acesso às diferentes formas de informação.

No cenário educacional é indispensável que haja a reformulação e reestruturação de práticas pedagógicas e as metodologias representam uma dessas formas para a mudança. Para a implantação das mesmas, é importante que o professor e a escola leve em consideração as especificidades dos alunos, realizando uma observação atenta da sua turma e o melhor método a ser utilizado, reconhecendo e respeitando as singularidades de cada aluno.

Com os avanços dos estudos no decorrer dos anos, as metodologias ativas têm sido amplamente discutidas, impulsionando o surgimento de novos mecanismos, envolvendo desde estratégias simples até mesmo aquelas que requerem o uso de tecnologia ou adequações físicas, desenvolvendo práticas pedagógicas dinâmicas e ativas, que favorecem a relação de professor e aluno ou aluno e professor.

Em resumo, não basta apenas promover uma sensibilização no que se refere a necessidade de inclusão, é necessário muito mais que isso, precisa de fato ocorrer a aceitação dos desafios da inclusão e impulsionar o desenvolvimento de estratégias que diminuam as barreiras de aprendizagem existentes, com a execução de práticas mais

ISBN: 978-85-54997-33-5

colaborativas e diversificadas entre os envolvidos, levando os professores a aperfeiçoarem a sua formação e qualidade do ensino no ambiente escolar.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Berbel, N. A. N. (2012). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32*(1), 25–40. https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25

Bersch, R. C. R. (2013). *Introdução à tecnologia assistiva*. Assistiva – Tecnologia e Educação. http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf

Galvão Filho, T. A. (2009). *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: Apropriação, demandas e perspectivas* (Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia). Repositório Institucional UFBA. https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/4567

Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa na Educação, 2*, 243–247.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Petrópolis: Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Rodrigo Cesar Sansana – UNESPAR – rodrigo.sansana.unespar.t4@gmail.com
Mariana Lacerda Arruda – UNESPAR – mariana.arruda@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar o uso da Inteligência Artificial (IA) como recurso educacional aplicado ao enriquecimento curricular de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Parte-se do pressuposto de que a ausência de estímulos adequados e personalizados pode gerar desorganização sensorial e desmotivação em estudantes com AH/SD. Fundamentada nas teorias das Inteligências Múltiplas (Gardner), Triárquica da Inteligência (Sternberg) e dos Três Anéis (Renzulli), a investigação busca compreender como a IA pode se constituir em tecnologia educacional e assistiva capaz de atender às especificidades desse público. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com revisão sistemática da literatura e coleta de dados por meio de grupos focais com professores, coordenadores pedagógicos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e familiares de estudantes identificados ou em processo de identificação com AH/SD. Os achados provisórios na literatura apontam para o potencial da IA em personalizar experiências de aprendizagem, otimizar planos de ensino individualizados, diversificar estratégias metodológicas e ampliar a inclusão escolar. Espera-se, como resultado, desenvolver um manual de apoio a docentes, contendo orientações para uso pedagógico da IA no enriquecimento curricular do tipo I, II e III, conforme o modelo de Renzulli. A contribuição da pesquisa reside na articulação entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a equidade educacional no contexto da Educação Especial.

Palavras-chave: desorganização sensorial; motivação; inclusão escolar; plano de aula individualizado.

Introdução

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) representam um público da Educação Especial que demanda atenção diferenciada no processo de ensino-aprendizagem. Para entender essa demanda, faz-se necessário, inicialmente,

ISBN: 978-85-54997-33-5

conceituar o que é inteligência e superdotação. Para Gardner (1995, 2001), as inteligências múltiplas evidenciam diferentes formas de manifestação do potencial humano; já Sternberg (1985; Sternberg, et al.,1999) ressalta a inteligência como adaptação flexível ao meio, em dimensões analítica, criativa e prática; e Renzulli (1986, 2014), por sua vez, com o seu Modelo dos Três Anéis e o seu Modelo Triádico de Enriquecimento, defende que a superdotação se expressa pela interação entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, o que requer oportunidades educacionais ampliadas e currículos diferenciados.

Vale ressaltar que Gardner (1995, 2001), Sternberg (1985; Sternberg et al., 1999) e Renzulli (1986, 2014) oferecem perspectivas que ampliam a compreensão da inteligência, contudo, a superdotação não se restringe à capacidade intelectual; envolve também criatividade, motivação e desempenho acima da média em múltiplas áreas, manifestando-se em características cognitivas, socioemocionais e comportamentais (Alencar; Fleith, 2001).

No contexto escolar, a ausência de estímulos adequados pode provocar desinteresse e dificuldades de ajustamento em estudantes com AH/SD. Esses desafios estão relacionados à assincronia — isto é, o desenvolvimento desigual entre capacidades cognitivas, emocionais e sociais — e às sobre-excitabilidades, que se manifestam em intensas respostas emocionais e sensoriais. Autoras como Virgolim (2021), Sabatella (2012) e Neumann (2022) apontam que tais características, quando não compreendidas no ambiente escolar, podem impactar negativamente a motivação e a aprendizagem desses estudantes. Assim, o enriquecimento curricular, entendido como estratégia pedagógica que amplia oportunidades de aprendizagem, torna-se essencial para responder às demandas desses estudantes (Fleith & Alencar, 2007).

Além da proposta curricular, é essencial considerar também a conduta docente e as condições ambientais, que exercem influência direta sobre a motivação e o envolvimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A formação de professores e a organização escolar são fatores decisivos para garantir práticas pedagógicas eficazes e ambientes estimuladores que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes (Fleith; Alencar, 2007).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Com os avanços tecnológicos, a Inteligência Artificial (IA) surge como recurso inovador no campo da Educação Inclusiva. Estudos recentes (EBAC, 2023; Cruz et al., 2023; Educacional, 2024) apontam para sua capacidade de personalizar experiências, adaptar conteúdos, fornecer *feedback* em tempo real e apoiar o planejamento docente. Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca analisar como a IA pode ser aplicada como tecnologia educacional e assistiva no enriquecimento curricular de estudantes com AH/SD.

Metodologia

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, do tipo exploratória (Lösch et al., 2023), visando compreender fenômenos pouco explorados, conforme busca sistematizada realizada pelos autores, e produzir referenciais aplicáveis à prática educacional.

Neste momento, está em andamento uma revisão sistemática da literatura (Echer, 2001; Omote, 2014), nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa, em bases nacionais e internacionais, dos últimos 14 anos, envolvendo produções sobre AH/SD, enriquecimento curricular e Inteligência Artificial na educação.

E uma coleta de dados será realizada por meio de grupos focais (Gondim, 2002) com coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e familiares de estudantes com AH/SD, ou em processo de identificação, cujos encontros, com duração aproximada de duas horas, terão como foco a percepção sobre as necessidades desse público e o potencial da IA no enriquecimento curricular.

Os dados obtidos serão analisados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2016), com triangulação entre literatura e depoimentos dos participantes, utilizando-se também o software IRAMUTEQ (Camargo; Justo, 2013) para organização e tratamento dos dados textuais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Os achados provisórios da revisão de literatura indicam que a IA apresenta grande potencial como tecnologia educacional e assistiva. Ferramentas de IA podem contribuir para:

1. Personalização do ensino: adaptação dos conteúdos conforme estilos de aprendizagem e interesses individuais (Cruz et al., 2023).

2. Otimização de planos de ensino individualizados (PEI): fornecimento de suporte a professores na elaboração de estratégias diversificadas (Educacional, 2024).

3. Promoção da inclusão escolar: ampliação do acesso a recursos e diminuição de barreiras sensoriais e cognitivas (Edify Education, 2023).

4. Suporte docente: auxílio na elaboração de materiais, atividades e instrumentos avaliativos (EBAC, 2023).

A literatura também aponta desafios, especialmente no que se refere à formação docente para o uso pedagógico da Inteligência Artificial. Torna-se necessário compreender a tecnologia como ferramenta de apoio complementar, e não como substitutiva ao papel do professor, de modo a assegurar práticas pedagógicas éticas e inclusivas (Holmes et al., 2022).

No diálogo com as teorias de Gardner (1995, 2001), Sternberg (1985; Sternberg, et al.,1999) e Renzulli (1986, 2014), entende-se que a IA pode ser mobilizada como recurso capaz de potencializar o enriquecimento curricular do tipo I (atividades exploratórias), tipo II (desenvolvimento de habilidades específicas) e tipo III (investigação de problemas reais), garantindo que estudantes com AH/SD encontrem no ambiente escolar oportunidades de desafio, criatividade e engajamento.

Considerações Finais

A pesquisa em andamento evidencia que a Inteligência Artificial, enquanto tecnologia educacional e assistiva, pode constituir-se em ferramenta relevante para o enriquecimento curricular de estudantes com AH/SD. Ao fornecer subsídios para práticas pedagógicas personalizadas, a IA contribui para reduzir a desorganização sensorial, favorecer a motivação e ampliar a inclusão escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Espera-se, como produto educacional, desenvolver um manual de apoio a professores, com orientações práticas sobre o uso da IA no planejamento e aplicação do enriquecimento curricular, de acordo com o Modelo Triádico de Renzulli. Assim, busca-se não apenas apoiar o trabalho docente, mas também garantir equidade e qualidade no atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e à orientadora Prof.ª Dra. Mariana Lacerda Arruda pelo apoio acadêmico e científico para o desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª ed.). São Paulo: EPU.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Psicologia: Teoria e Prática, 15*(3), 513–518.

Cruz, K. R., Toledo, R. S., Oliveira, A. S., Almeida, J. K. S. T., Moreira, A. M., & Gandin, L. R. A. (2023). IA na sala de aula: Como a inteligência artificial está redefinindo os métodos de ensino. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 7*, 19–25. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/128/117

EBAC. (2023). *Inteligência artificial na educação: Ferramentas que aprimoram os estudos*. https://ebaconline.com.br/blog/inteligencia-artificial-na-educacao

Echer, I. C. (2001). A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 22*(2), 5–20. https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365

Edify Education. (2023). *ChatGPT e outras inteligências artificiais na educação*. https://edifyeducation.com.br/blog/chatgpt-outras-inteligencias-artificiais-educacao/

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educacional. (2024). *Inteligência artificial na educação: Benefícios e desafios*. https://educacional.com.br/tecnologia-educacional/impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao/

Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Orgs.). (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores*. Artmed.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (M. A. V. Veronese, Trad.). Artes Médicas.

Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Artmed.

Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia, 12*(24), 149–161. https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Inteligência artificial na educação: Promessas e implicações para o ensino e a aprendizagem*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por

Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 18*(1), 25–38. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958

Neumann, P. (2022). A sobre-excitabilidade e a educação nas altas habilidades ou superdotação. *Revista Cocar, 17*(35), 1–20. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/5326/2520/19715

Omote, S. (2014). Produção acadêmica em educação especial. In S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.), *Ciência e conhecimento em educação especial* (pp. 13–24). Marquezine & Manzini; ABPEE.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In *The Triad Reader* (pp. 2–19). Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolin & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 219–264). Papirus.

Sabatella, M. L. P. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 113–128). Juruá.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (1999). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: An empirical test of the Triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(1), 1–16.

Virgolim, A. M. R. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação. *Educação e Realidade, 46*(3), e118292. https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543

ISBN: 978-85-54997-33-5



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: INOVAR PARA INCLUIR

Gerson Marques Pereira – UDESC –
gerson.marques.udesc.t5@gmail.com
Carmen Maria Cipriani Pandini - UDESC –
carmen.pandini@udesc.br

Resumo

O presente relato decorre de uma pesquisa em andamento vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da UDESC, cujo propósito é compreender como a AI Generativa pode promover e aprimorar práticas pedagógicas inclusivas no ensino da língua inglesa na aprendizagem de estudantes do ensino fundamental I da rede municipal de Guaramirim – SC. Nesta pesquisa busca-se, inicialmente, identificar produções que evidenciam resultados no âmbito do uso de IAGen na Educação Inclusiva; mapear recursos e ferramentas de IAGen e verificar sua aplicabilidade no ensino da língua inglesa; analisar de que forma as IAGen pode melhorar a eficiência no processo de ensino e aprendizagem, respondendo à seguinte problemática: Como e com quais ferramentas a IAGen pode fomentar estratégias para o atendimento de necessidades especificas dos estudantes no ensino da língua inglesa e quais os possíveis impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem? Finalmente, objetiva-se elaborar um recurso educacional que promova o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso de IAGen Inclusiva, aplicável às práticas pedagógicas no ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa aplicada, uma vez que permite a observância do fenômeno de maneira contextualizada na busca pela compreensão de significados, percepções e práticas sociais e busca de soluções. Sendo assim, certos objetos de investigação requerem abordagens qualitativas e uma imersão no ambiente de pesquisa. Destarte, é possível dimensionar a significativa contribuição destes estudos, pois notadamente os dados e informações obtidos clarificam a pertinência da utilização da IA dentro do contexto educativo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão; Inteligência Artificial, Língua inglesa; Tecnologia.

Introdução

A escolha do tema de pesquisa encontra-se vinculado à minha atuação como professor de língua estrangeira – Espanhol e Inglês - no Ensino Fundamental I e será desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UDESC. O meu interesse pela pesquisa e busca de soluções que aliem inovação tecnológica, desenvolvimento linguístico e inclusão no ambiente educacional faz parte

ISBN: 978-85-54997-33-5

das minhas vivências como docente e com a necessidade de resolver ou buscar soluções para incluir todos os sujeitos do processo educativo atendendo aos diferentes estilos e modos de aprender.

A Educação Inclusiva e seus três pilares: equidade, diversidade e acessibilidade, representa um dos maiores desafios à educação e, de igual modo, uma de suas mais prementes demandas na contemporaneidade. Logo, considera a garantia de igualdade de oportunidades para todos, a despeito de suas características intelectuais, físicas e sociais.

Entretanto, o conceito de inclusão tem sido mal compreendido, segundo a interpretação do senso comum. Pois, tem sido aplicado exclusivamente aos estudantes da Educação Especial, considerando somente o contexto educacional (Lopes, 2017). Por conseguinte, resulta na normatização pública de expressões equivocadas, como: “aluno de inclusão” e “sala de inclusão” (Camargo, 2017).

Não obstante, a Educação Inclusiva defende a construção de um ambiente escolar preparado para o acolhimento como parte constitutiva de uma cultura educacional inovadora. Nessa perspectiva, é essencial garantir que todos os estudantes — independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais — tenham acesso a uma aprendizagem significativa em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Esta inclusão deve ser dimensionada, sobretudo pela presença cada vez mais significativa das tecnologias, que tendem a consolidar-se de forma permanente em todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, é essencial se pensar em ambientes educacionais públicos associados as tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizado. Conforme, Mello e Teixeira (2007, p. 462):

> É preciso que se reconheça que a falta de acesso à informação referente à utilização de recursos tecnológicos na educação e a pouca infraestrutura disponível nos ambientes educacionais brasileiros são alguns dos fatores que colaboram para a negação destes espaços pelos professores e para a manutenção de situações de exclusão digital dos alunos.

Simultaneamente, acontece uma evolução acelerada das tecnologias digitais, tendo como destaque a inteligência artificial (IA), que vem sendo incorporada de forma

ISBN: 978-85-54997-33-5

crescente em diversos campos, inclusive na educação. É fato que o cenário educacional tem demonstrado a necessidade de inovação pedagógica para atender à diversidade de estudantes em contextos variados, especialmente nas escolas públicas. Por conseguinte, é imperioso entender que as inovações tecnológicas exercem um papel de extrema importância na sociedade afetando todos os aspectos da vida cotidiana, desde a forma como nos comunicamos até as mais diversas maneiras como trabalhamos e aprendemos (Brito & Purificação, 2008).

Metodologia

O procedimento metodológico a ser adotado caracteriza-se por uma pesquisa aplicada, de predominância qualitativa, de cunho bibliográfico e de escopo exploratório. A abordagem qualitativa pressupõe uma relação entre o sujeito e o mundo real. Dessa maneira, é clara a interdependência entre o objeto de estudo e o sujeito da pesquisa (Chizzotti, 2006). Este tipo de metodologia possibilita uma apreciação mais apropriada das relações humanas na utilização da linguagem, pois sua estrutura comporta um plano para investigação passível de análise. (Castro & Oliveira, 2022).

Em cada etapa da pesquisa será realizada uma revisão integrativa da literatura com o intuito de identificar estratégias inerentes à inclusão educacional e uso da inteligência artificial e das linguagens, no ensino de inglês na rede pública do ensino fundamental I. Este tipo de revisão proporciona uma visão mais ampla sobre o assunto pesquisado. Whitemore e Knafl (2005, como citado em Cunha, 2014) nos diz que, o termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”.

A busca na literatura será realizada nas bases de dados Google Acadêmico (SCHOLAR.GOOGLE); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). O recorte temporal será estabelecido entre 2020 a 2025. Serão utilizados na pesquisa, os seguintes critérios de inclusão: artigos originais disponíveis na íntegra em meio online e artigos publicados em idiomas português, inglês ou espanhol. Os critérios de exclusão da investigação incluem: artigos incompletos, bem como artigos que não tragam informações claras na metodologia.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para as etapas de busca e de seleção dos artigos serão utilizados os termos “Inteligência Artificial Generativa”, “Inclusão Educacional”, “Tecnologia e Educação”. O material identificado nas bases de dados será selecionado para definir os que comporão a amostra do estudo.

Os participantes desta pesquisa serão os estudantes dos 5º anos da Escola Municipal de Ensino fundamental José Dequech e Escola Municipal de Ensino Fundamental Quati e os instrumentos de coleta de dados serão: documentos da intervenção pedagógica (planos, projetos e sequencias didáticas), questionários, vídeos, registros em diários, fichas avaliativas e fichas de validação das etapas da criação e implementação dos recursos/ferramentas aplicadas ao ensino, bem como os pareceres dos especialistas em design e IAgen. Os dados serão compilados por meio da Análise categorial temática (Minayo-Gómez, 2003). Trata-se de pesquisa em andamento. Por conseguinte, a fase de aplicação prática ainda não foi realizada. Até o momento, a execução da pesquisa segue sob o direcionamento da orientadora no que tange a sua organização e planejamento de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar onde se desenvolve o estudo, concomitantemente à revisão bibliográfica.

Resultados e discussão

Em se tratando de relato de experiência de uma pesquisa ainda em andamento, os resultados vão sendo evidenciados a cada etapa concluída. No entanto, é possível dimensionar a significativa contribuição destes estudos, pois notadamente clarificam a questão da utilização da IA no contexto educativo e a elevam à posição de elemento inerente à cultura a partir de uma reflexão teórica da pesquisa sobre a evolução das tecnologias intelectuais. Ademais, é importante trazer à luz de que maneira o desenvolvimento e inclusão de tecnologias digitais no âmbito da educação e em cada processo educativo impulsionam a construção de uma cibercultura. (Silva, 2023).

Assim, com a ampliação das investigações sobre Educação Inclusiva e IA no aprendizado será possível conhecer, compreender e implementar ferramentas com alto

ISBN: 978-85-54997-33-5

potencial no suporte de estratégias pedagógicas disruptivas que favoreçam o aprendizado e favoreçam a inclusão.

Considerações Finais

Apontamentos iniciais da pesquisa em andamento tornam mais claro as múltiplas perspectivas que atravessam a produção, desenvolvimento e consolidação de tecnologias educacionais que tem como base a IA no âmbito educacional e como estas favorecem a inclusão educacional. Por outro lado, suscitam questionamentos sobre novos aspectos na discussão desta temática, como por exemplo: a IAED (Inteligência Artificial Aplicada à Educação) promove a transformação ou desintegração da instituição escolar ao colocar em prática a hiper personalização? (Dos Santos, 2023).

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e sua graça revelada a nós e o seu favor que nos sustenta a cada dia.

Registro meus agradecimentos à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pela oportunidade de compartilhar esta pesquisa e participar das apresentações acadêmicas. Estendo meus agradecimentos à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Centro de Educação a Distância (CEAD) e ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pelo suporte formativo e científico imprescindível ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes que de maneira significativa contribuíram com seu conhecimento e experiências ao longo de cada etapa até aqui. À minha orientadora, Profª Drª Carmen Maria Cipriani Pandini, e coorientadora, Profª Dafne Fosenca Alarcon pela valiosa orientação, dedicação e paciência ao longo de todo o desenvolvimento desta dissertação. Seu conhecimento, incentivo e constante apoio foram fundamentais para a realização deste trabalho e para a participação neste prestigiado congresso.



Referências

Brito, G. S., & Purificação, I. da. (2008). *Educação e novas tecnologias: Um re-pensar* (2ª ed., rev., atual. e ampl.). Ibpex.

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*(1), 1–6. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Castro, E. de, & Oliveira, U. T. V. de. (2022). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: Um guia de análise processual. Google Scholar. https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=9vHIBRIAAAAJ&citation_for_view=9vHIBRIAAAAJ:KlAtU1dfN6UC

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (3ª ed.). Vozes. https://periodicos.puc-campinas.edu.br/

Cunha, P. L. P. (2014). *Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa*. Grupo Ânima Educação. https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/manual_revisao_bibliografica-sistematica-integrativa.pdf

Magalhães Júnior, C. A. de O., & Batista, M. C. (Orgs.). (2023). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (2ª ed.). Atena.

Mello, E. F. F. de, & Teixeira, A. C. (2007). Um processo de inclusão digital na hipermodernidade. In *Anais do XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE* (p.462). Mackenzie. http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/595/581

Minayo, M. C. S. & Minayo-Gómez, C. (2003). Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. In: P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia & M. H. A. Gomes (Orgs.). *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde.* Rio de Janeiro: Fiocruz.

Santos, Douglas Ladislau dos. *Inteligência artificial aplicada à educação: transformação ou desintegração da escola?* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2023. Tese de doutorado. https://repositorio.usp.br/item/003165388

Silva, I. M. M. *Letramentos digitais e formação docente na cibercultura: dialogando com as experiências do LABFOR*. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 27, n. 55, p. 1-25, 2023. https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3855/3855

ISBN: 978-85-54997-33-5



INTERVENÇÃO COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: CANVA E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Angrenni Simone da Silveira Assunção Orth – UNESPAR/UV-
angrenni.orth.unespar.t5@gmail.com
Everton Carlos Crema – UNESPAR/UV –
everton.crema@unespar.edu.br

Resumo

A alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental I em situação de defasagem idade/série apresenta desafios relacionados à inclusão e à equidade no processo educativo. Este estudo em andamento investiga como a gamificação e o uso da plataforma Canva, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e responsivas. O objetivo é elaborar e validar atividades gamificadas e interativas, capazes de respeitar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, com base na escuta sensível dos professores e no diagnóstico da realidade escolar. O produto educacional previsto é um portfólio digital com atividades organizadas por níveis de aprendizagem, alinhadas à BNCC e aplicadas em contexto real de sala de aula. A proposta busca demonstrar que a gamificação, quando intencionalmente articulada a recursos tecnológicos acessíveis como o Canva, pode potencializar a alfabetização de forma inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação inclusiva; Metodologia ativa; Recursos digitais.

Introdução

A alfabetização, compreendida como direito fundamental, está diretamente associada ao exercício da cidadania e ao acesso a outras formas de conhecimento. A Constituição Federal de 1988 já assegura, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio, estabelecendo que a educação básica deve garantir a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

ISBN: 978-85-54997-33-5

fornecer meios para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo (BRASIL, 1996). Apesar desse respaldo legal, os indicadores educacionais ainda revelam que muitas crianças brasileiras não consolidam as habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC, aprovada em 2018, destaca a alfabetização como prioridade até o 2º ano e ressalta a importância da equidade para que todas as crianças tenham garantido o direito de aprender (Brasil, 2018).

Na Escola Municipal do Campo Professor Waldomiro Antonio de Souza, localizada no distrito de São Domingos, em União da Vitória – PR, observa-se um número significativo de estudantes que não consolidaram habilidades básicas de leitura e escrita nos anos previstos. Parte desse cenário é reflexo do período pandêmico da COVID-19, que acentuou desigualdades e comprometeu processos de ensino e aprendizagem, especialmente em comunidades mais vulneráveis.

Assim, torna-se imprescindível desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, capazes de enfrentar as barreiras históricas que limitam a aprendizagem. Como defendem Mantoan (2003) e Hoffmann (2006), é preciso repensar a escola para que ela reconheça as diferenças como potencialidades, valorizando a diversidade e adotando estratégias que assegurem a participação de todos os estudantes.

Nesse cenário, as metodologias ativas têm se mostrado um caminho relevante para engajar os alunos e promover aprendizagens significativas. Kenski (2018) observa que a integração das tecnologias digitais ao cotidiano escolar amplia as possibilidades de interação, tornando o ensino mais dinâmico e conectado às práticas sociais contemporâneas. Do mesmo modo, a gamificação tem ganhado espaço no campo educacional, sendo entendida além de um recurso motivacional, mas também como estratégia pedagógica que favorece a resolução de problemas, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento (Giraffa; Martins; Modelski, 2021).

O estudo de Formoso (2022) destaca que a gamificação pode promover aprendizagens inclusivas ao criar ambientes desafiadores que respeitam diferentes ritmos, enquanto Silva (2022) aponta que as tecnologias digitais oferecem caminhos para potencializar a alfabetização em contextos de vulnerabilidade. Nessa mesma direção, Schons (2022) analisa as contribuições dos jogos digitais para a aprendizagem

ISBN: 978-85-54997-33-5

inicial da leitura e escrita, ressaltando que o caráter lúdico pode favorecer estudantes com dificuldades persistentes.

Com base nessas perspectivas, o presente estudo parte do seguinte problema: como o uso do Canva aliado à gamificação pode contribuir para a promoção da equidade na alfabetização de alunos do Ensino Fundamental I em defasagem idade/série em uma escola do campo? Para responder a essa questão, a pesquisa propõe uma intervenção pedagógica que combina a criação de materiais digitais no Canva com a aplicação de estratégias gamificadas, organizadas em um portfólio digital, de modo a ampliar a motivação e o engajamento dos estudantes, assegurando-lhes melhores condições de aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação (Gil, 2019). O estudo será desenvolvido com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal do Campo Professor Waldomiro Antonio de Souza, localizada no distrito de São Domingos, em União da Vitória – PR, com foco naqueles que apresentam defasagem idade/série.

Inicialmente, será realizado um diagnóstico da turma por meio de entrevistas com os professores e preenchimento de formulários descritivos, a fim de identificar o perfil dos alunos e seus níveis de aprendizagem. Com base nesses dados, serão planejadas intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades identificadas, elaboradas na plataforma Canva e estruturadas a partir de elementos de gamificação, alinhados aos descritores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As atividades serão aplicadas em turmas piloto durante um período mínimo de oito semanas, em horário regular ou contraturno, conforme a organização da escola. O acompanhamento será feito pela professora-pesquisadora em parceria com a docente regente da turma. Para a avaliação, serão utilizados roteiros de observação, diário reflexivo e análise das produções dos estudantes, possibilitando a comparação entre

ISBN: 978-85-54997-33-5

os desempenhos inicial e final e a identificação dos efeitos da intervenção no processo de alfabetização.

Resultados e Discussão

Por tratar-se de pesquisa em andamento, ainda não há resultados empíricos conclusivos. Entretanto, a análise preliminar da literatura e de dissertações da área evidencia o potencial da proposta.

Estudos recentes reforçam a relevância do uso de tecnologias digitais e da gamificação para potencializar a aprendizagem. Silva (2022) destaca que, quando bem planejadas, as tecnologias digitais ampliam o acesso à informação, diversificam as formas de interação e estimulam a autonomia do estudante. Já Schons (2022) demonstra que os jogos digitais podem favorecer a alfabetização inclusiva, ao tornar o processo mais lúdico e adaptado às diferentes necessidades.

O uso do Canva, por permitir a produção de recursos visuais atrativos e interativos, contribui para despertar o interesse dos estudantes e diversificar estratégias pedagógicas. Kenski (2018) lembra que as tecnologias não substituem a mediação docente, mas funcionam como instrumentos que, quando utilizados criticamente, ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume papel ativo como mediador, planejador e avaliador, organizando atividades que desafiem e motivem os alunos.

Espera-se que a intervenção proporcione melhorias significativas no processo de alfabetização, tanto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita quanto no aumento da motivação e da autoestima dos alunos em defasagem idade/série. A expectativa é que o portfólio digital resultante da intervenção se torne um recurso replicável, de fácil acesso e alinhado às demandas contemporâneas da escola pública.

Considerações finais

A proposta apresentada busca enfrentar os desafios da alfabetização de estudantes em defasagem idade/série por meio da gamificação e do uso de atividades

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvidas com a plataforma Canva. O estudo parte da compreensão de que a tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, pode potencializar o engajamento, a aprendizagem e a inclusão.

Espera-se que a intervenção resulte em práticas pedagógicas mais significativas e responsivas, fortalecendo o papel do professor como mediador e autor de experiências inovadoras. O produto educacional previsto, jogos e um portfólio digital com atividades, poderá ser adaptado e utilizado por outros docentes, ampliando seu impacto e contribuindo para a promoção da equidade no processo de alfabetização.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br

Formoso, T. P. L. (2022). *Alunos com defasagem na leitura e escrita: Um e-book para desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica* (Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal Fluminense). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12515667

Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.

Giraffa, L. M. M., Martins, C., & Modelski, D. (2021). Formação docente em tempos de cibercultura: Que tal educar em vez de apenas ensinar? In E. O. Santos, F. F. Sampaio, & M. Pimentel (Orgs.), *Informática na educação: Fundamentos e práticas* (Série Informática na Educação CEIE-SBC, Vol. 1). Sociedade Brasileira de Computação. https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/formacaodocente/

Hoffmann, J. M. L. (2006). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (26ª ed.). Mediação.

Kenski, V. M. (2018). *Cultura digital*.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Schons, J. C. S. (2022). *Gamificação no ensino fundamental: Metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva* (Trabalho final de curso de mestrado profissional, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13240928

Silva, M. M. da. (2022). *Desafios da educação inclusiva: O planejamento pedagógico na alfabetização* (Dissertação de mestrado profissional, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense). https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13247539

ISBN: 978-85-54997-33-5



INTRODUÇÃO CONCEITUAL DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Gisele Sepúlveda da Silva – IFCE –
gisele.silva.ifce.t5@gmail.com
Jarles Lopes de Medeiros – UECE –
jarles.lopes@uece.br

Resumo

O presente artigo visa apresentar a relevância do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e entender como ele pode mudar de maneira significativa as práticas educativas na educação básica. O DUA tem como objetivo proporcionar uma educação mais inclusiva, com base nas diversas maneiras de ensinar e de aprender, para os alunos com e sem deficiência. Ele parte dos princípios que incluem a adaptação de objetivos, estratégias, materiais, recursos e avaliação para atender à diversidade dos alunos. A partir dessa pesquisa bibliográfica, o estudo apresentou como a implantação do DUA pode transformar a maneira como planejamos e conduzimos as aulas. A adaptação na apresentação das informações e na maneira como os alunos revelam que assimilaram os conteúdos torna o processo mais acessível e motivador. Com isso, todos os alunos podem participar mais ativamente, refletir sobre o processo da aprendizagem e motivar-se de maneira mais intensa nos estudos. O que se evidenciou foi a relevância de considerar o ensino uma maneira mais ampla e inclusiva, adotando os princípios e diretrizes do DUA nas preparações das ações pedagógicas. Visando estabelecer uma escola efetivamente envolvida com a inclusão, equidade e a garantia a todos do direito a uma aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Práticas educativas; Ensino e aprendizagem.

Introdução

Com a perspectiva de mitigar as dificuldades no processo educativo dos alunos com e sem deficiência, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é abordado como uma alternativa de prática pedagógica educativa que promove espaços educativos mais flexíveis e planejados. Seus princípios e diretrizes favorecem a inclusão sem nenhum tipo de distinção ao garantir uma educação inclusiva, possibilitando várias maneiras de aprender e contribuindo para o fortalecimento da articulação entre alunos e professores.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Conforme Miranda e Galvão Filho (2012), para a efetivação das práticas inclusivas é importante que o currículo escolar seja de alguma maneira adaptado, fazendo-se necessário que ele seja flexível para atender a diversidade dos alunos. Em termos conceituais, as práticas educativas devem ter como base o DUA, pois apresentam perspectivas de adaptações e ajustes a flexibilizações curriculares, apresentando uma educação inclusiva efetiva, confrontando qualquer tipo de exclusão.

O DUA surgiu com o foco de assegurar a inclusão para todos, apesar de sabermos que os alunos com deficiência enfrentam mais desafios no processo de aprendizagem, como as barreiras metodológicas que dificultam o acesso ao currículo escolar. Para que a inclusão aconteça para todos, é preciso priorizar as práticas pedagógicas viáveis e flexíveis para o processo de ensino e utilizar abordagens diversas que considerem a singularidade de cada aluno (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que assegura a todos os alunos com deficiência o direito a frequentar as escolas regulares, visando uma educação na perspectiva da inclusão, as pesquisas de práticas inclusivas passaram a se evidenciar. É nesse contexto que o DUA aparece como uma abordagem fundamental, pois ele visa proporcionar a criação de ambientes e práticas pedagógicas eficientes desde o planejamento até a participação de todos os alunos. Busca proporcionar um processo de aprendizagem com diversos recursos pedagógicos, métodos e abordagens para oferecer aos alunos distintas maneiras de apresentação dos conteúdos, elaborando atividades que estimule o interesse e desperte a motivação, engajamento e a participação ativa de todos.

Desse modo, acredita-se que, em se tratando de um estudo sobre o DUA e sua relevância para as práticas inclusivas, o tema já mostra sua importância para a sociedade, para o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), de modo que este artigo irá colaborar para a consolidação de uma base crítica e reflexiva para a adaptação de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas, respeitando a individualidade de cada aluno nesse processo de aprendizagem.

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem o DUA e suas aplicações no contexto

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional inclusivo. Foram consultadas obras de referência nacionais e internacionais, bem como artigos recentes publicados em periódicos da área.

Metodologia

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem o DUA e suas aplicações no contexto educacional inclusivo. Conforme Marconi e Lakatos (2017), o estudo bibliográfico considera vasta bibliográfica já publicada sobre o tema de estudo, o que proporciona uma visão panorâmica acerca da pesquisa.

Segundo Severino (2017), a pesquisa bibliográfica facilita o contato direto com o que já se produziu sobre o tema fornecendo materiais para novas interpretações e reflexões. Desse modo, o levantamento teórico constitui-se com base essencial para a análise e construção das discussões apresentadas nesse estudo.

Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

A princípio, para uma melhor compreensão sobre o DUA, é necessário entender que se trata de uma abordagem com foco em promover um ensino mais acessível e inclusivo, com propostas de criar práticas educativas com maior flexibilidade, com adaptações que valorizem as múltiplas formas de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem passou por etapas até chegar ao seu surgimento, a priori se deu por uma inquietação de alguns arquitetos em 1970, eles queriam facilitar o cotidiano das pessoas, a partir de então criaram o Desenho Universal, que inicialmente baseava-se no design de ambientes e dos produtos que visavam permitir que muitas pessoas fizessem uso, sem que houvesse necessidades de adaptações em outros momentos.

Segundo o Center for Applie Special Technology (Cast, 2011), essas adaptações eram baseadas na acessibilidade, em espaços como prédios e casas. Tratava-se de adaptações de alto custo e visualmente feias, eram facilmente identificadas para o uso de pessoas com deficiência. Paralelo a isso, ficava bem claro que essas adaptações beneficiavam diversas pessoas com características e faixas etárias variadas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Com o passar do tempo, essa proposta impactou os professores, que apresentavam dificuldades de dar aula e apresentar seus conteúdos em turmas cada vez mais diversificadas. Muitas vezes, essas turmas não tinham acesso aos conteúdos e, pelo perfil distinto de cada aluno, segundo Cast (2014), foi a partir dessa necessidade que o líder dos professores, David Rose, da Universidade de Harvard, desenvolveu o DUA. Ele veio como uma proposta que tinha como objetivo principal aumentar a oportunidade de desenvolvimento de cada aluno. Após diversas pesquisas com o cérebro humano, foi se destacado que a aprendizagem acontece por um processo exigente, como o reconhecimento de estratégias e a afetividade. A partir dessa análise, o processo do DUA apresenta como base alguns princípios e diretrizes.

Princípios do DUA

A abordagem inclusiva do DUA apresenta os princípios que têm como objetivo ajudar os professores a definir seus recursos, estratégias e formas de avaliação que se adaptem a todos os alunos, trazendo como base o planejamento de ensino inclusivo. Os autores Meyer, Rose e Gordon (2014 como citado em Paiva, Oliveira, van Múnster; Gonçalves, 2022) enfatizam que o conceito tem como referência três princípios.

Princípio I - oferecer múltiplos meios de representação, ofertar aos alunos diferentes maneiras de perceber e entender as informações que são apresentadas. Esse princípio reconhece que cada um aprende de uma maneira. Para garantir a acessibilidade ao currículo e respeitar a individualidade de cada aluno são necessárias as várias maneiras para que esse aluno compreenda, isso vai garantir uma aprendizagem inclusiva, a partir da qual pode se oferecer, por exemplo: informações através de formatos visuais ou auditivos, textos xerocopiados, imagens, narrações, gráficos, mapas mentais, textos adaptados em Braile, texto ampliado, legenda em vídeos, tradução de textos em Libras. Como podemos observar, são diversas possibilidades para o aluno ter acesso ao conteúdo, a acessibilidade vai garantir e promover processo educacional inclusivo para todos eles.

Princípio II - Oferecer múltiplos meios de ação e expressão, os alunos apresentam maneiras diferentes em relação a se expressarem no que sabem, alguns

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos apresentam barreiras na comunicação, ou mesmo apresentam dificuldades em habilidades organizacionais, usam a ação e a expressão de formas distintas no processo de aprendizagem, então para se garantir o acesso ao currículo adaptado, é preciso oferecer ao aluno estratégias como: a escolha de se expressar com a escrita, desenhos, áudios, pranchas de comunicação, aplicativos de acessibilidade, estímulos ao aluno para a reflexão autonomia de tomadas de decisão, entre outras estratégias, para garantir a participação ativa do aluno e dando a liberdade para ele utilizar as múltiplas formas de expressão.

Princípio III: Oferecer múltiplos meios de engajamento, para se ter uma aprendizagem sabe-se que o estado emocional é peça chave para esse processo, os alunos sentem a maneira como são incentivados para aprender, por isso na hora do ensino é fundamental que o professor tenha essa visão de afetividade e respeito a individualidade na maneira de aprender de cada um, cada aluno apresenta uma maneira específica nesse processo, uns são mais interessados, enquanto outros preferem o coletivo ou a individualidade. Portando, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014 como citado em Paiva et al., 2022), é importante oferecer modos múltiplos para essa interação como: um espaço educacional acolhedor que respeite e valorize cada um do seu jeito, e incentive, motive a autonomia e os vínculos, são inúmeros modos que visam garantir o engajamento e proporcionar a inclusão.

Diretrizes do DUA

Para a oferta de um espaço educacional inclusivo que respeite a diversidade, é necessário contrariar todo o processo pedagógico tradicional, e considerar as particularidades de cada aluno e seu modo de aprender, com nesse objetivo de inclusão o DUA apresenta Princípios, como base central, e as diretrizes vem como componentes práticos dentro de cada principio, elas apresentam a maneira da aplicação das praticas pedagógicas, para cada principio do DUA existem três diretrizes, somando são um total de nove diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem. A última diretriz foi divulgada em 2018, e apresenta como ponto específico uma meta didática compatível

ISBN: 978-85-54997-33-5

aos três princípios do DUA (Cast, 2018), a seguir pontuamos as diretrizes alinhadas os princípios, são elas:

Princípio I - fornecer múltiplos meios de representação.

Diretrizes: engajamento – oferecer diversas opções para o aluno se associar com o conteúdo, estimulando um aprendizado impactante.

Esforço e persistência: apoiar e incentivar o aluno, sempre valorizando o progresso não apenas o resultado.

Autorregulação: ajudar o aluno a conhecer seus sentimentos, incentivando a de aprender, autonomia, e ter consciência do seu próprio processo

Princípio II - fornecer múltiplos meios de ação e expressão.

Diretrizes: percepção, oferecer recursos visuais, auditivos e concreto para os alunos, considerando as especificidades do aluno no processo de aprendizagem.

Linguagem e símbolo, usar uma linguagem clara, exemplos e recursos tecnológicos.

Entendimento, apresentar o conteúdo de maneira que faça sentido para o aluno, elaborar recursos como mapas conceituais para facilitar a assimilação.

Princípio III - Oferecer múltiplos meios de engajamento.

Ação física, permitir que o aluno utilize várias ferramentas e recursos para realizar as atividades, pode ser escrevendo falando ou recursos digitais.

Expressão e Comunicação, incentivar o aluno para o uso de diversas formas de comunicação, apresentação de desenhos, vídeos e outros meios que de adequem as habilidades de cada aluno.

Planejamento e organização, ajudar os alunos a se planejarem, organizarem suas ideias, organizar seu tempo, e incentivando a autonomia e o controle desse processo de aprendizagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ações pedagógicas com base no DUA

A escola precisa ser um espaço acolhedor e oferecer diversas formas de aprender, valorizando a individualidade de cada aluno respeitando e a maneira que cada um aprende, o espaço educacional tem seu publico diversificado, por isso precisa-se se pensar na inclusão de todos que fazem parte desse espaço. A diversidade encontra-se em cada sala de aula, e as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se necessárias para garantir que cada aluno tenha acesso ao currículo e oportunidade de aprender. O Desenho Universal da Aprendizagem oferece uma proposta de planejamento de ensino de maneira acessível, considerando as diferentes formas de aprender de cada aluno. O DUA oferece a construção de práticas pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo, o envolvimento e o engajamento de todos os alunos (Boca, 2019; Cast, 2018; Nunes; Madureira, 2015; Pereira & Massacro, 2021; Barcelos, Machado; Martins, 2021).

Ao colocar as ações que o DUA apresenta, o professor amplia suas estratégias e recursos de ensino, respeitando o ritmo de cada aluno, visando colocar o aluno como protagonista, e transformando o planejamento pedagógico acolhedor inclusivo, com sugestões adaptáveis, opções múltiplas e personalizáveis o DUA direciona o processo de ensino com objetivo de garantir aos alunos a presença ativa na aprendizagem, sempre com base nos princípios e diretrizes do DUA (Cast, 2018).

Portanto, as ações pedagógicas precisam proporcionar maneiras que atendam de acordo com o objetivo a ser alcançado, diversos suportes, recursos, materiais, tempo necessário para assimilarem o conteúdo, assim é possível abranger a individualidade dos alunos. conjunto de recursos materiais físico e digitais, abrangem toda a faixa etária dos alunos, eles se sentem mais motivados, empenhados nas aulas, a mesmice e rotinas inflexíveis, deixa os alunos com tédio desestimulados, por isso a relevância em ter com base nas ações pedagógicas o DUA, que apresenta essas propostas flexíveis contemplando o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos.

Os métodos oferecidos pelo DUA para a elaboração dessas ações são inúmeros mais pontuamos aqui dentre tantos: As diversas formas de apresentação do conteúdo, disponibilizando ao aluno diferentes formas de compreensão como imagens, textos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

áudios etc., com o objetivo de atender as diversas maneiras de compreensão dos alunos. Segundo Cast (2018), o DUA “promove o uso de diversas formas de representação para garantir que todos os alunos possam cessar e entender o conteúdo”. Formas de expressão flexíveis para os alunos, permitir que o aluno apresente o conhecimento de várias maneiros com produções de textos, oralidade, recursos audiovisuais, seminários, teatro.

Conforme a citação de Meyer, Rose e Gordon (2014), “o DUA incentiva a adoção de múltiplas formas de expressão para respeitar as singularidades de cada aprendiz”. Engajamento e motivação, oferecer espaços de colaborem com o incentivo e motivação do aluno, proporcionando escolhas apresentando os impactos importante para a aprendizagem na vida deles. Segundo Rose e Meyer (2002), o incentivo e muito importante é para a aprendizagem, e o DUA visa engajar os alunos de maneira relevante e individualizada. Planejamento, a adaptação dos objetivos e recurso vai garantir ao aluno oportunidade de demostrar o que aprendeu. Pelo ponto de vista de Souza e Pimenta (2015), a flexibilização do currículo e fundamental para a inclusão, como indica o DUA.

Quando o professor adota os princípios e diretrizes do DUA em suas aulas, ele assume um papel na promoção do ensino que traz como objetivo o acolhimento a diversidade, ele não e mais um transmissor de conteúdo ele passa a atuar como mediador do processo educacional, respeitando o ritmo de cada aluno, as ações vão ampliar a oportunidade da participação desse aluno fortalecendo o processo de ensino e criando um ambiente onde todos de sintam pertencentes, esse professor contribui para uma aprendizagem mais acessível e justa, firmando um compromisso com a inclusão.

Considerações finais

O DUA traz em suas ações a quebra de barreiras de práticas tradicionais e oferece oportunidade a escola de cumprir o papel de preparar os alunos para serem pessoas autónomas para resolver seus problemas, pensar de forma critica. Assim, com base nos princípios e diretrizes do DUA a escola se torna um espaço inclusivo que

ISBN: 978-85-54997-33-5

abraça a diversidade e o respeito ao tempo, estilo e maneira de aprendizagem de cada aluno.

Além disso, as bases das ações do DUA não só se baseiam na inclusão, mas também na equidade no processo de ensino aprendizagem. A oferta das diversas maneiras de acesso ao currículo reconhece e valoriza a individualidade.

Portanto, é fundamental reconhecer que para efetivação das ações pedagógicas baseada no DUA aconteça de maneira efetiva, se faz necessário que os professores tenham um compromisso com a inclusão, a construção de um trabalho em um espaço com um publico diverso requer cuidado e afetividade, a garantia do acesso ao currículo se faz baseado nesse olhar que o professor tem para com a dificuldade de aprendizagem do aluno, isso simboliza o compromisso com uma educação que respeita e garante os direitos de cada aluno nesse processo. Somente através de ações inclusivas, postura sensível, colaborativa e inclusiva dos professores, a garantia da equidade e qualidade do ensino será efetivada dentro dos espaços educacionais.

Referências

Barcelos, C. S., Machado, R. A. R., & Martins, D. R. (2021). *Planejamento pedagógico com base no DUA: possibilidades para a educação básica*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 16(1), 234-251.

Boca, R. A. (2019). O desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 5(4), 599–612.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação.

Center For Applie Special Technology. (2011). *Diretrizes do desenho universal para a aprendizagem*: versão 2.0. Wakefield, MA: CAST.

Center For Applie Special Technology. (2014). *Universal Design for Learning*: theory and practice. Wakefield, MA: CAST.

Center For Applie Special Technology. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica.* Editora Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
Miranda, R. A., & Galvão Filho, T. A. (2012). Práticas pedagógicas inclusivas: possibilidades e desafios. In J. G. S. Bueno, & R. A. R. Machado. *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. Autores Associados.

Nunes, L. R. A., & Madureira, A. B. (2015). O Desenho Universal para a Aprendizagem como proposta de planejamento pedagógico inclusivo. *Revista Educação Especial,* 28(52), 639–656.

Paiva, J. G., Oliveira, M. B., Van Múnster, D. R., & Gonçalves, A. T. (2022). Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades de uma educação para todas as pessoas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(4), 2708–2722.

Pereira, J. D. S., & Massacro, L. C. (2021). A utilização do DUA no contexto educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(499–516).

Rose, D., & Meyer, A. (2022). *Teaching Every Student in the Digital Age:* Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*.3. ed. Rev e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

Souza, M.; & Pimenta, S. G. (2015). *Currículo e inclusão:* desafios para a escola contemporânea. Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



OS JOGOS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH

Rosângela Monteiro de Oliveira – UEM – rmonte1983@gmail.com
Gesilaine Mucio Ferreira – UEM – gmferreira@uem.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), na transição da educação infantil para ensino fundamental.Foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir da qual foram definidos nove critérios a serem observados para a análise e a seleção de jogos digitais (1. motivação interna; 2. unidade entre significado social e sentido pessoal; 3. relação interpsíquica; 4. intervenção na zona de desenvolvimento iminente; 5. atenção voluntária; 6. autocontrole; 7. domínio de estímulos externos e internos; 8. acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital; 9. criação e compreensão dos objetivos/motivos para a atividade de estudo), bem como foram analisados três jogos disponibilizados online gratuitamente. As crianças com TDAH são caracterizadas como hiperativas e desatentas, como se a atenção voluntária e o autocontrole da conduta fossem uma capacidade inata. No entanto, a THC revela que essas e outras funções psicológicas superiores são desenvolvidas nas interações sociais auxiliadas por instrumentos e signos culturais. Como na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, a criança está na transição da atividade do brincar para a atividade de estudo, os jogos digitais, ao serem constituídos por um conjunto de signos visuais e sonoros, podem contribuir para a mobilização da atenção e do autocontrole, por meio da atividade lúdica. Para isso, é preciso que os professores selecionem jogos digitais que favoreçam a geração de motivos para a atividade de estudo, o que depende da organização deum ensino que tenha significação social e sentido para o aluno. Desse modo, poderão assegurar o desenvolvimento da atenção e do autocontrole, funções psíquicas superiores essenciais à apropriação do conhecimento científico e à mobilização de novas funções como a capacidade de planejamento e o pensamento teórico.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Teoria Histórico-Cultural. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Introdução

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI-UEM), materializada na dissertação intitulada “Os jogos

ISBN: 978-85-54997-33-5

digitais e a escolarização de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural". Tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), na transição da educação infantil para ensino fundamental.

O TDAH é frequentemente associado a dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade, impactando diretamente a vida escolar de muitas crianças. De acordo com Leite e Tuleski (2011), o TDAH deve ser compreendido não apenas a partir de uma lógica médica e biologizante, mas também no contexto social e histórico em que a criança está inserida. A Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria, compreende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, sendo que as funções psicológicas superiores como atenção, memória, autocontrole e pensamento abstrato surgem primeiro no plano social (interpsíquico) e, depois, tornam-se processos internos do sujeito (intrapsíquico). Nesse sentido, a atenção e o autocontrole de crianças diagnosticadas com TDAH não devem ser vistas como limitações definitivas, mas como capacidades a serem promovidas culturalmente via educação.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) da THC é central para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas supracitadas. A ZDI envolve dois níveis: o real, que corresponde ao que a criança consegue fazer sozinha, e o iminente, que representa o que pode realizar com ajuda de um adulto ou colegas mais experientes (Vigotski, 2010), o ensino deve focar no nível iminente, pois é nele que a aprendizagem acontece, por meio das relações interpsíquicas e da mediação docente com ferramentas culturais, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental representa uma nova etapa do desenvolvimento psíquico da criança, marcada por uma crise que a conduz a assumir uma nova atividade principal (Leontiev, 2010; Facci, 2004; Martins& Facci, 2016). Vigotski (2010) denomina esse momento de **"crise dos 7 anos",** caracterizado pelo surgimento do autocontrole, pela ressignificação das vivências e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Scherer, Bonadio e

ISBN: 978-85-54997-33-5

Bogatschov (2022), essa fase corresponde a uma reorganização da personalidade, em que a atividade do brincar, voltada a papéis sociais, é substituída pela atividade de estudo. De acordo com a THC, a fase escolar dos 6 aos 10 anos tem como atividade principal o estudo, cujo objetivo é a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como abstração, generalização, planejamento e pensamento teórico. Para isso, o ensino deve oferecer mediação adequada e criar motivos que dêem sentido ao aprendizado (Duarte, 2016).Nesse processo, a mediação pedagógica é fundamental, pois pode integrar o brincar e o estudar, considerando que a brincadeira cria uma ZDI que antecipa as capacidades necessárias à escolarização (Vigotski, 2008).

Considerando-se o caráter lúdico dos jogos digitais gratuitos disponíveis online e o fato de que na era digital contemporânea esses jogos têm atraído a atenção das crianças, questiona-se: quais as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TDAH na transição da educação infantil para ensino fundamental?

Metodologia

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e de uma abordagem qualitativa fundamentada na THC. Foi realizado o estudo de autores clássicos da THC, como Vigotski (2021) e Leontiev (2010, 2014), bem como pesquisas contemporâneas sobre a temática. Dessa pesquisa resultou o guia didáticointitulado “Jogos digitais e a escolarização de alunos diagnosticados com TDAH na transição da educação infantil para o ensino fundamental: guia didático para a orientação de professores”, como produto educacional.

Para a composição deste guia, além da fundamentação teórica, foi realizada aseleção e análise crítica de jogos digitais gratuitos disponíveis online. A busca online pelo descritor “jogos digitais para alunos com TDAH” direcionou a uma plataforma muito acessada por professores - Wordwall (https://wordwall.net/pt). Dessa plataforma, foram selecionados dois jogos - “Adivinhe do que está se falando” e “Consciência fonêmica - vogal A”, pois eram destinados a alunos diagnosticados com TDAH do ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamental I. O jogo “Adivinhe do que está se falando” apresenta 6 imagens com seus respectivos nomes e 6 pistas com informações escritas e imagem para que os alunos encontrem a imagem/palavra correspondente à cada pista. O jogo “Alfabetização – Consciência Fonológica – Vogal A” é sugerido para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Ele apresenta uma sequência de imagens e solicita que o aluno identifique em que posição aparece o som da vogal "A" nas palavras — início, meio ou fim. Também foi selecionado um jogo de simulação - “Fazenda Feliz” -, da *CenturyGames,*pois o conteúdo dele se aproxima da categoria trabalho, conceito central na THC. Trata-se de um jogo de simulação de gestão de fazenda, cujo papel do jogador é expandir sua fazenda mediante resolução de missões apresentadas pelo próprio jogo e de estratégias criadas pelo jogador, o que permitem o avanço para níveis mais elevados. A intenção ao selecionar estes 3 jogos foi evidenciar que não é qualquer jogo digital que pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, diagnosticas ou não com TDAH, na perspectiva da THC.

Para a seleção e a análise desses jogos digitais foram definidos nove critérios, a partir dos princípios basilares da THC: 1. motivação interna; 2. unidade entre significado social e sentido pessoal; 3. relação interpsíquica; 4. intervenção na zona de desenvolvimento iminente; 5. atenção voluntária; 6. autocontrole; 7. domínio de estímulos externos e internos; 8. acesso a níveis mais avançados de tecnologia digital; 9. criação e compreensão dos objetivos/motivos para a atividade de estudo.

Resultados e Discussão

A THC enfatiza que a atividade humana é orientada pelos motivos que a impulsionam (Leontiev, 2010), pelos significados culturalmente construídos e pelos sentidos atribuídos individualmente à experiência (Leontiev, 2014). Como as crianças não desenvolvem espontaneamente o interesse pelo estudo, cabe ao professor organizar o ensino de forma a mobilizar motivos e objetivos para a atividade. Conforme Asbahr (2017), cabe ao docente organizar a atividade de estudo de modo a fazer com que a criança internalize os motivos do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso pedagógico do jogo digital não se esgota na interação da criança com a tecnologia, mas exige planejamento docente, intencionalidade pedagógica e articulação com os conteúdos curriculares. Essa mediação

ISBN: 978-85-54997-33-5

transforma o jogo digital em instrumento cultural capaz de potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Tendo como parâmetro de análise os nove critérios descritos, entendeu-se que os jogos “Adivinhe do que está se falando” e “Consciência fonêmica - vogal A”, da plataforma Wordwall, operam na lógica estímulo-resposta, permitindo que a criança chegue a resposta correta por várias tentativas e escolhas de diferentes opções dadas e não pela apropriação do conteúdo, o que não contribui para o desenvolvimento da atenção voluntária, do autocontrole, da capacidade de generalização e de elaboração conceitual, aspectos fundamentais para a escolarização.

Por outro lado, o jogo de simulação Fazenda Feliz é o que mais se aproxima dos critérios definidos. Ele apresenta conteúdos com significação social – como agricultura, pecuária, indústria e comércio – que podem ser utilizados para a geração de motivos para a aprendizagem e para a atividade de estudos. Ao exigir que a criança planeje ações, administre recursos e o tempo etome decisões conscientes, o jogo cria situações em que a atenção voluntária e o autocontrole são mobilizados, mas também estimula a antecipação de ações e o desenvolvimento da abstração e do pensamento teórico. O jogo possibilita a passagem para níveis que requerem estratégias ou conhecimentos científicos mais complexos e, por conseguinte a mediação do professor ou de um colega mais experiente, o que possibilita ao professor organizar os conteúdos escolares e a forma de ensiná-los de modo que consiga atuar na ZDItendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de novas funções psíquicas dos alunos diagnosticados ou não com TDAH. Assim, jogos digitais de simulação, como o Fazenda Feliz, podem contribuir significativamente para a escolarização de crianças diagnosticadas com TDAH, desde que utilizados de forma consciente e planejada pelo professor.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que a escolha e o uso pedagógico de jogos digitais não devem ser pautados apenas pelo interesse imediato ou pela motivação lúdica, mas orientados por fundamentos teóricos consistentes. Nesse sentido, entende-se que os jogos digitais de simulação apresentam potencialidades mais amplas, uma vez que

ISBN: 978-85-54997-33-5

possibilitam planejamento, tomada de decisões, resolução de problemas e engajamento em situações culturalmente relevantes.

Parte-se da ideia de que funções psicológicas superiores, como atenção e autocontrole, não se desenvolvem espontaneamente, mas pela mediação cultural, destacando o papel docente na seleção e utilização de jogos digitais como instrumentos do processo ensino e aprendizagem e do desenvolvimento dessas funções.

A contribuição pedagógica dos jogos digitais não depende do jogo em si, mas da mediação consciente e intencional do professor. Portanto, cabe ao professor selecionar jogos digitais com estímulos adequados, capazes de mobilizar os alunos diagnosticados com TDAH, inicialmente, para o jogo, pela explicitação dos motivos da proposição de determinado jogo, o que corrobora para o desenvolvimento de sua atenção e autocontrole. O aluno precisa aprender e internalizar os motivos para a atividade de estudo e a apropriação do conhecimento científico. É papel do professor promover tal aprendizagem, sendo os jogos digitais um instrumento que pode corroborar com este processo, desde que não se restrinjam a exigir respostas mecânicas aos estímulos externos e ao nível de conhecimento já existente, mas sejam constituídos de signos e tarefas que atuem no nível de desenvolvimento iminente, fomentando a apropriação de novos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Gesilaine Mucio Ferreira, pelas contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa, e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM) pelo apoio acadêmico e institucional. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa ao longo do mestrado.

Referências

Asbahr, F. S. F. (2017). “*Por que aprender isso, professora?”: sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. Editora UNESP.

Duarte, Newton (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados.

Leite, H. A.,&Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 111-119.

Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii,A. R. Luria, &A. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone.

Leontiev, Alexei Nikolaevich (2014). *Atividade, Consciência, Personalidade*. [S. l.: s. n.].

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.

Martins, J. C., &Facci, M. G. D. (2016) A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudos. In: L. M.Martins,A. A. Abrantes, &M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (pp. 149-170).* Autores Associados.

Scherer, C. A.,Bonadio, R. A. A., &Bogatschov, D. N. (2023). A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma questão para além da idade etária. In: M. G. D. Facci,N. S. T.Leonardo, & A. F. Franco (Orgs.). *Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural* (pp. 96-114).EduFatecie.

Vygotsky, L. S (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vigotskii, L. S (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S.Vigotskii,A. R. Luria, &A. N. Leontiev, A. N*. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-117). Ícone.

Vigotski, L. S.(2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



JOGOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DE SÃO LUÍS/MA

Antonia Maria Lopes – UEMA –
antonia.lopes.uema.t5@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apresenta como foco o uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da UEB Ana Lúcia Chaves Fecury, no município de São Luís. Como metodologia, foi utilizado um relato descritivo de cunho qualitativo, contemplando o estudo de caso, o planejamento dos atendimentos e a aplicação de jogos digitais elaborados de forma personalizada, de acordo com as necessidades individuais da estudante. Foram utilizados jogos digitais do aplicativo Ler e Contar, do Silabando e jogos elaborados na plataforma *Wordwall*. Os resultados evidenciam o potencial do uso de jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado, sendo uma prática que contribuiu de forma significativa para a alfabetização da estudante participante do relato de experiência, favorecendo, assim, a sua aprendizagem e a inclusão escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Recurso interativo; Transtorno do Espectro Autista

Introdução

A escola inclusiva é aquela em que todos têm direito a receber educação de qualidade, buscando sempre atender às diferentes formas de aprendizagens e na proposta inclusiva, a escola precisa estar preparada para atender a todos os alunos, independentemente do tipo de deficiência ou necessidade educacional específica, oferecendo currículo e material adaptados de acordo com as demandas de cada estudante.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge para contribuir com a inclusão, ocorrendo na Sala de Recurso Multifuncional, no contraturno do ensino comum, e tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes

ISBN: 978-85-54997-33-5

com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (onde os autistas estão incluídos) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 16).

Na Sala de Recurso não é oferecido o conteúdo do currículo comum, o trabalho é direcionado a estimular as habilidades cognitivas, motoras e sociais, visando o melhor desenvolvimento do estudante no ensino comum. Ao receber o estudante o professor especialista faz um estudo de caso para identificar quais habilidades precisam ser estimuladas. No desenvolvimento cognitivo, observa-se a capacidade de leitura e escrita, com vista a identificar se o estudante já é alfabetizado ou precisa ser estimulado, pois a alfabetização é muito importante para acessar os conteúdos. O aluno para ser considerado alfabetizado é necessário dominar o uso da linguagem através da leitura, da escrita, interpretar as funções e os significados de letras, sílabas, fonemas e textos, enfim criando assim, possibilidades de desenvolver as várias áreas do conhecimento (Brasil, 2017, p.87).

No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se que as metodologias tradicionais nem sempre conseguem garantir engajamento, participação e desenvolvimento, tornando necessária a busca por estratégias inovadoras. Cunha (2017, p. 34) contribui dizendo que, a aprendizagem para os autistas tem uma condição diferenciada e precisa de atenção direcionada durante esse processo, sendo necessário buscar estratégias metodológicas diferenciadas para atender as necessidades específicas desses estudantes. Serra (2018, p. 24) afirma que a alfabetização natural e espontânea para alguns autistas pode não acontecer, pois há falhas na apropriação da cultura devido à dificuldade de interação e flexibilização comportamental e em alguns casos apresentam também déficit cognitivo.

Os jogos digitais no atendimento educacional especializado são usados como estratégias inovadoras e prazerosas, pois possibilita ao professor personalizar o atendimento de acordo com a necessidade educacional do estudante descrita no Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, documento que descreve as potencialidades, as dificuldades e o planejamento das ações a serem desenvolvidas com o estudante. Além disso, o uso dos jogos digitais permite que o estudante desenvolva habilidades de uso dos recursos tecnológicos de forma rápida e eficiente, aprendendo a usar corretamente teclas, mouse e outros recursos do computador.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Martins e Santos (2023, p. 46) afirmam que as tecnologias digitais não só oferecem alternativas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências, mas também as integram à sociedade, dando possibilidades de usar e manusear recursos que melhoram a comunicação, a interação e a solução de problemas cotidianos.

Assim, o objetivo desse relato de experiência é descrever e analisar a utilização de jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com autismo, ressaltando contribuições na alfabetização e desafios dessa prática no contexto da Sala de Recurso Multifuncional.

O presente relato de experiência possui grande relevância para a prática pedagógica, pois indica a importante contribuição das tecnologias digitais como recursos capazes de favorecer aprendizagens significativas, pois são atrativas e dinâmicas, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas. Os jogos digitais são lúdicos e interativo, podendo estimular a atenção, memória, raciocínio lógico, leitura, escrita, habilidades sociais e motoras, aspectos fundamentais para a alfabetização de estudantes com TEA. Prensky (2021, p. 187) contribui afirmando que os jogos digitais são formas de diversão que proporcionam prazer, são envolventes, interativos, e os resultados contribuem para a aprendizagem. No contexto da sala de recurso multifuncional-SRM da UEB Ana Lúcia Chaves Fecury, a adoção dessa prática representa uma estratégia pedagógica inovadora e necessária, que contribui para a efetivação da inclusão escolar e fortalece o papel da escola como espaço de aprendizagem para todos.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência descritivo, desenvolvido através de uma metodologia participativa, com abordagem qualitativa, que teve como principal objetivo descrever e analisar a utilização de jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com autismo, ressaltando as contribuições na alfabetização e os desafios dessa prática no contexto da Sala de Recurso Multifuncional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A experiência foi desenvolvida na SRM da UEB Ana Lúcia Chaves Fecury, escola pública da rede municipal de São Luís do Estado do Maranhão, com uma estudante diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental II. As atividades ocorreram no período de fevereiro de 2005 a junho de 2025, com dois encontros semanais, com duração de 1 hora cada, no turno matutino.

A estudante chegou ao Atendimento Educacional Especializado em um nível de leitura e escrita na hipótese silábica sem valor sonoro. Porém, na conversa inicial durante a avaliação para elaboração do PAEE, ela relatou que tinha como meta principal aprender a ler e escrever. Inicialmente, foi elaborado um planejamento envolvendo letras móveis, jogos físicos e atividades impressas. Observou-se, entretanto, que ela não demonstrava interesse, além de não comparecer a todos os atendimentos. Diante disso, surgiu a ideia de incluir os jogos digitais nos encontros. Para orientar essa prática, busquei inicialmente informações na literatura sobre quais jogos poderiam ser inseridos no planejamento.

Inicialmente, foram utilizados jogos digitais já elaborados e disponíveis em aplicativos, como o Ler e Contar e o Silabando, ambos voltados ao desenvolvimento de habilidades como memória, atenção e percepção, com foco principal na estimulação da leitura e da escrita. Em uma formação de professores, foi apresentada a plataforma *Wordwall* como possibilidade de elaboração de jogos digitais personalizados. Essa plataforma contribuiu de forma significativa para o atendimento e a evolução da estudante, pois, além de utilizar os jogos elaborados pela professora, ela também já consegue criar jogos simples.

Com a inclusão dos jogos digitais no computador ou no tablet, observou-se o aumento da frequência e, após três meses, a estudante já conseguia ler e escrever palavras com sílabas simples. De acordo com Villela, Prado e Borges (2018, p.4), quando esses dispositivos entram no contexto educacional, de maneira pedagógica e corretamente empregada, são capazes de transformar possibilidades que, até então, eram limitadas e, agora, evoluíram em um universo repleto de ações. A mediação pedagógica, durante todo o processo, foi realizada pela professora do AEE, que

ISBN: 978-85-54997-33-5

adaptou os recursos às necessidades individuais da aluna, estimulando sua participação, valorizando seus avanços e auxiliando-a no enfrentamento dos desafios.

Resultados e Discussão

O atendimento na sala de recursos tem como objetivo romper barreiras, promovendo condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular do aluno com deficiência. Os jogos digitais são atrativos, interativos e têm sido de fundamental importância para a implementação da política educacional de inclusão, pois, por meio deles, são removidas as barreiras que dificultam a aprendizagem. A seguir, serão descritos a caracterização da estudante, a aplicação e os resultados obtidos com os jogos digitais utilizados em seu processo de alfabetização.

A estudante tem quatorze anos, é uma adolescente calma, tímida e pouco sociável com colegas e professores. Quando chegou à escola, já entendia a escrita como resultado da junção de letras que representam sons, porém não conseguia associar o som da fala às letras ou sílabas representadas graficamente em sua escrita. No que se refere à utilização de jogos digitais no processo de alfabetização da estudante autista participante da pesquisa, o Quadro 1 apresenta os objetivos de desenvolvimento, de acordo com o planejamento do PAEE.

Quadro 1: Jogos Digitais utilizados no processo de alfabetização da estudante participante da pesquisa

Jogos Digitais	Objetivo
Ler e Contar	Contribuir com a alfabetização da estudante por meio de situações de completar palavras com letras vogais ou consoantes e formar sílabas.
Silabando	Praticar leitura de sílabas simples e sílabas complexas.
Wordwall	Contribuir com o desenvolvimento da atenção, percepção visual e auditiva, memória, leitura e escrita.

ISBN: 978-85-54997-33-5

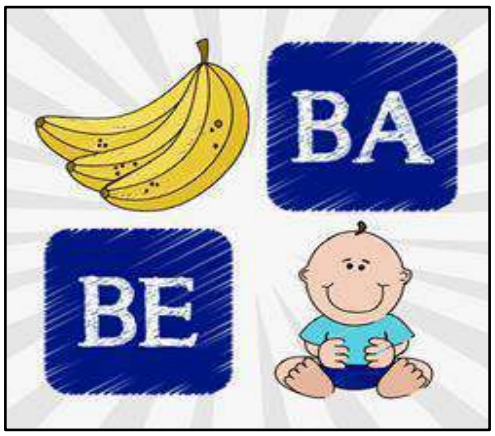
Iniciando pelo aplicativo Ler e Contar (Figura 1), como descrito anteriormente, tem várias possibilidades de aprendizagem, porém foi utilizado com o objetivo de contribuir com a alfabetização da estudante. O trabalho foi desenvolvido fazendo uso das etapas em que a estudante deveria completar as palavras com as letras vogais, depois passou para a etapa de completar com as consoantes.

Figura 1: Aplicativo Ler e Contar



Nota: Retirada do aplicativo presente na plataforma *Google Play* (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bergman.lerecontar&hl=pt_BR).

Figura 2: *Aplicativo Silabando*



Nota: Retirada do aplicativo presente na plataforma *Google Play* (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.apps bergman).

ISBN: 978-85-54997-33-5

O aplicativo silabando (Figura 2) foi utilizado com o objetivo de dar continuidade na leitura de sílabas simples e oferecer novas possibilidades com as sílabas complexas. Na etapa com as sílabas simples ela não apresentou dificuldades, porém na etapa das sílabas complexas, ela apresentou significativa dificuldade.

Figura 3: *Plataforma Wordwall*



Nota: Retirada na plataforma (https://wordwall.net/pt/myactivities)

Quanto à plataforma *Wordwall*, foi utilizada com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas envolvendo a atenção, a percepção visual e auditiva, a memória, a leitura e a escrita, com foco na alfabetização da estudante participante da pesquisa. Os jogos foram elaborados de acordo com as necessidades descritas no planejamento, ou seja, de forma personalizada. Constatou-se que a estudante demonstrou maior interesse e interação com os jogos elaborados nessa plataforma e, atualmente, já consegue criar jogos simples.

Considerações finais

O uso de jogos digitais no atendimento educacional especializado mostrou-se uma prática que contribuiu de forma significativa para a alfabetização da estudante participante do relato de experiência, favorecendo assim a sua aprendizagem e a inclusão escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Durante o processo, observou-se maior engajamento da estudante nas atividades propostas, com avanços na atenção, no desenvolvimento da percepção visual e auditiva, na memória ela começou a utilizar os recursos do computador com autonomia, elevou sua autoestima o que culminou na interação com os colegas. A ludicidade dos jogos digitais favoreceu a motivação e a autonomia, possibilitando aprendizagens que, muitas vezes, não eram alcançadas por meio de metodologias tradicionais.

Apesar dos desafios enfrentados, a experiência evidencia a relevância dos jogos digitais como recurso mediador, na sala de recurso ampliando as possibilidades pedagógicas e contribuindo para a efetivação da educação inclusiva.

Referências

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular – BNCC (3ª versão). Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial

Cunha, E. (2017). Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família (7ª ed.). Wak Ed.

Martins, G., & Santos, T. dos. (2023). Inclusão escolar e tecnologia: Reflexões & possibilidades (1ª ed.). Letra e Forma Editora e Consultoria Educacional.

Prensky, M. (2021). Aprendizagem baseada em jogos digitais. Editora Senac.

Serra, D. (2018). Alfabetização de alunos com TEA. E-Nupes.

Villela, A. P., Prado, J. V. do, & Borges, R. A. S. (2018). Tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. RENOTE, 16(2), 101–111. https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/89302

ISBN: 978-85-54997-33-5



JOGOS MUSICAIS E BRINCADEIRAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANCAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Nascimento Vitorio Lima – UNESPAR – cristiane.lima.unespat.t5@gmail.com
Mariana Lacerda Arruda – UNESPAR - mariana.arruda@unespar.edu.br
Carlos Fernandes Mosquera – UNESPAR – carlos.mosquera@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho de abordagem qualitativa, constitui-se de uma revisão bibliográfica a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, e de relatos de casos dos autores. A partir do interesse em fazer um levantamento de atividades lúdicas, envolvendo jogos musicais e brincadeiras que corroborem para o engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades na educação infantil e relacionar com a experiência prática dos autores. Tem como objetivo, possibilitar o engajamento e a participação ativa de crianças com TEA, em atividades comuns à sua faixa etária, a partir de jogos musicais e brincadeiras. Para este estudo, foram selecionados artigos publicados nos últimos cinco anos, que abordam sobre o tema, livros atuais que falam sobre o TEA e complementados por atividades vivenciadas pelos autores na prática pedagógica com crianças. Os resultados, permitiram identificar uma variedade de jogos e brincadeiras que possibilitam o engajamento de crianças em atividades na educação infantil, principalmente as que tem limitações características do TEA.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A educação infantil é uma etapa muito importante na vida de qualquer criança, pois, é nela que a maioria das descobertas e experiências se transformam em conhecimento. Durante toda a vida o indivíduo é capaz de aprende e adquirir novos conhecimento, no entanto essa habilidade é intensificada na infância, graças a plasticidade cerebral, que é a capacidade do cérebro se modificar de acordo com os estímulos recebidos. Essa plasticidade é influenciada por estímulos que podem promover o desenvolvimento se forem bem implementados ou gerar impactos, se forem cerceados (Bohnenberger, 2025).

ISBN: 978-85-54997-33-5



No universo da educação infantil existe uma diversidade de crianças com características especificas que precisam ser consideradas por profissionais que trabalham com esse público. Uma delas é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que é uma divergência do neurodesenvolvimento que está presente no indivíduo desde a infância e impacta suas relações sociais e seu comportamento (DSM-5, 2013).

Em 2022, foram identificadas pelo censo, 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2025). Diante disso, cresce ainda mais a necessidade de informações sobre práticas educacionais que contemplem este público, pesquisas que abordem sobre a temática são de grande relevância para o campo educacional, pois acentua as possibilidades de inclusão.

Devido às dificuldades apresentadas por professores (as), na educação infantil, em trabalhar com crianças que apresentem características de TEA, muitas delas ficam excluídas de atividades fundamentais ao seu desenvolvimento (Lima et al., 2024). Nesse sentido, são necessárias estratégias que possam favorecer o conhecimento desses (as) profissionais, e consequentemente favorecer a aprendizagem das crianças.

Segundo Gaiato (2018, p. 7) “O autismo é um transtorno do comportamento que possui ‘janelas de oportunidade’ para intervenção”. Nesse sentido, profissionais que trabalham com esse público, necessitam aproveitar dessas janelas de aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento da criança no momento certo, e consequentemente, diminuir muitos sintomas do transtorno (Gaiato, 2018).

Hartup (1989) citado em Mota (2020, p. 21) pontua que, toda criança necessita vivenciar relações verticais advindas de adultos e relações horizontais realizadas entre pares, sendo ambas importantes para seu desenvolvimento.

Logo, é fundamental que crianças, sobretudo as que apresentam o TEA, vivenciem experiências tanto com adultos quanto com outras da mesma idade, de modo a oportunizá-las vivências que possibilitem a plasticidade cerebral, potencializando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. (Bohnenberger et. al., 2025, p. 3).

Assim, o presente trabalho justifica-se da necessidade de fazer um levantamento de atividades lúdicas, envolvendo jogos musicais e brincadeiras que corroborem para o engajamento de crianças com TEA em atividades na educação infantil. Tendo como

ISBN: 978-85-54997-33-5

objetivo, possibilitar o engajamento e participação ativa dessas crianças, em atividades comuns à sua faixa etária a partir de jogos musicais e brincadeiras.

Metodologia

O presente estudo de natureza qualitativa, se caracteriza como pesquisa de revisão bibliográfica, que, de acordo com, Gerhardt e Silveira (2009, p. 39) “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de web site”.

Foram buscados, em bases de dados cientificas, artigos dos últimos 5 anos que abordassem sobre os temas: jogos musicais, brincadeiras, TEA e educação infantil, e na sequência, foram incluídas no trabalho propostas pedagógicas utilizadas na prática dos autores com crianças nesse perfil, como relato de caso.

Resultados e Discussão

Com o estudo, foi possível identificar uma variedade de jogos musicais e brincadeiras que podem ser utilizadas por professores (as) com crianças, independentemente de suas especificidades. Entre os achados, foram encontrados a dança da cadeira, estátua, passa o anel, seu mestre mandou, imitando os animais. Esses jogos trabalhados com intenção educativa, proporcionam na criança aprendizagem. (Souza, 2021).

Jogos de tabuleiro como a dama, trilha da soma, trilha das cores, trilha das letras, jogo da vida, de acordo com Ferreira Filho et al. (2023, p. 3), “contribuem de forma significativa para despertar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ao incentivar o companheirismo entre os participantes, e a afinidade; bem como para desenvolver habilidades de concentração e estratégias”.

O brincar, precisa ser oportunizado de forma leve e divertida, possibilitando na criança de forma prazerosa novas aprendizagens, descobertas e vivencias, que ajuda tanto no processo de alfabetização quanto no letramento. (Santos et al., 2024).

ISBN: 978-85-54997-33-5

As brincadeiras e jogos oferecem importantes oportunidades de interação social, aprendizagem de regras, estratégias para resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades motoras e cognitiva tão necessária na educação infantil, além de tornar o processo de aprendizagem atraente e motivador para todas as crianças, inclusive as com TEA. (Barbosa et al., 2018 citado em Penha et al., 2023).

Os benefícios dos jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica na educação infantil, vão além do simples brincar, representam para as crianças possibilidades dinâmicas e prazerosas de aprimoramento do processo de alfabetização e letramento, que contribuirão para toda a vida. Nesse contexto, a implementação de jogos e brincadeiras no currículo da educação infantil, necessita de formação constante dos profissionais da educação, de modo a proporcionar metodologias e planejamentos inclusivos que contemplem as necessidades especificas das crianças, sobretudo, as com TEA. Essas adaptações podem ser realizadas, através de adaptações de jogos tradicionais que possam favoreçam o engajamento e participação de crianças com TEA, ampliação do uso de suporte visual em práticas pedagógicas, uso constante de jogos digitais, como forma alternativa de acessar o conteúdo proposto, além de possibilitar na criança vivências sensoriais prazerosas sem sobrecargas que afetem sua aprendizagem (Barreto; Andrade, 2024).

Outro ponto que merece destaque nas formações dos professores da educação infantil, que podem contribuir com a aprendizagem de crianças, é a utilização de músicas como recurso para auxiliar a aprendizagem de crianças com TEA, pois através dela a criança poderá romper barreiras do isolamento social e da comunicação, favorecendo sua expressão e interação com o outro. (Duque et al., 2022).

A seguir apresenta-se algumas propostas de atividades desenvolvidas na educação infantil pelas autoras com crianças com TEA, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades tão necessárias para a aprendizagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Habilidades	Brincadeiras e jogos musicais para criança com TEA
Coordenação motora ampla	Pular com a criança para dentro e fora do bambolê utilizando a música “dentro e fora”. Subir escadas Jogar bola em cesto Chutar bola com a música “Joga bola” de Bento e Totó) Pular corda ouvindo a música “pular corda” de Patati Patatá), inicialmente pode começar apenas colocando a corda no chão e pulando de um lado para o outro, na sequência evolui de acordo com o tempo e ritmo de cada criança.
Coordenação motora fina	Rasgar papel, amassar bolinha de papel e colar; versar água em vasilhas diferentes, colocar diferentes tamanhos de sementes dentro de garrafa, desenho livre no papel que pode ser colado na mesa, na parede ou no chão, estimular a criança a desenhar círculos, linhas e formas, criar animais como cobra, borboleta, tartaruga, boi, utilizando massinha de modelar, brincar com caixa de areia utilizando funil, potes de tamanhos diferentes, peneiras, folhas, estimular a criança fazer movimentos como peneirar areia, colocar na garrafa utilizando o funil.
Comunicação	Criar rotinas visuais com a imagens da criança, cantar com microfone para estimular imitação no caso de criança não verbal, utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como estratégia de comunicação alternativa.
Autonomia (vida prática)	Dobrar diferentes tipos de roupas, utilizar talheres para pegar e cortar pedaços de frutas, massinhas, utilizar o banheiro, vestir e tirar roupa, escovar os dentes, calçar e tirar sapatos, amarrar cadarço, organizar materiais escolares, encher garrafa de água, colocar água no copo, abrir torneira, beber água, alimenta-se sozinha, cortar com faca, tesoura.
Emocionais	Baralho de emoções, imitação de emoções em frente ao espelho, relacionar emoções com imagens do filme divertidamente, nomear sentimentos mostrados em imagens.
Habilidades cognitivas	Música alfabeto da Xuxa, podendo associar com o alfabeto em LIBRAS, música “um dois feijão com arroz”, utilizando suporte de imagens relacionadas a música, tangam, contagem com material dourado, relacionar quantidade com números de plástico, montar quebra cabeça, jogar dominó (quantidade), jogo de baralho (maior e menor), traçar números utilizando caixa de areia, montar seu nome com letras de plástico, letras com velcro, parear cores, figuras, letras utilizando bolas ou copos, relacionar brinquedo de animais com suas sombras, andar pela escola seguindo comandos de direita e esquerda.

Fonte: Os autores (2025)

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O presente estudo evidenciou que a inclusão e engajamento de crianças com TEA, na educação infantil é uma tarefa possível. No entanto, exigir um currículo escolar adaptado, formações constantes dos profissionais e conhecimento de estratégias de aprendizagem para crianças com TEA. Nesse contexto o desenvolvimento de jogos musicais e brincadeiras apresentam-se como uma importante ferramenta para potencializar essas possibilidades.

Agradecimento

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e concessão de bolsa, que possibilitou e incentivou a continuação do estudo da orientanda do PROFEI.

Referências

American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed., texto revisado). Artmed.

Barreto, G. L. S., & Andrade, L. C. de. (2024). Inclusão e diversidade: Jogos e brincadeiras como ferramentas de alfabetização e letramento para crianças com TEA na educação infantil. *Revista Diálogos Interdisciplinares, 4*, 492–510. https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22433

Bohnenberger, G., Santos, L. B. M., Cruz, L. O. da, Santos, A. C. E. G. dos, Estevam, A. dos S., Souza, A. R. M. de, Pinheiro, D. G. M., Guerreiro, M. do C., Marques, G. V., & Araújo, L. S. de. (2025). Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral: A importância dos primeiros anos de vida para a saúde neurológica e funcional. *Cognitus Interdisciplinary Journal, 2*(3), 1–20. https://ojs.editoracognitus.com.br/index.php/revista/article/view/98/108

Duque, R. de C. S., Nascimento, J. A. do, Santos, D. A. dos, Santana, M. C. de, Cabeleira, M. D. S., Andrade, S. F. de, Ramos, G. S., Paula, W. S. de, Júlio, N. O., & Souza, L. B. P. (2022). A importância da música para crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Research, Society and Development, 11*(11), e542111134181.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ferreira Filho, F. J., Sousa, K. O. de, Freitas, L. B. de, Silva, R. R. da, & Lima Junior, J. F. (2023). Jogo de tabuleiro para crianças com autismo: Desenvolvendo autonomia e habilidades sociais. *Saúde e Pesquisa, 16*(1), 1–15. https://doi.org/10.17765/2176-9206.2023v16n1.e11293

Gaiato, M. (2018). *S.O.S. autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. nVersos.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo demográfico 2022: Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil

Lima, M. E. A., Branco, P. de S. B. C., & Coqueiro, V. M. G. (2024). Práticas pedagógicas na educação infantil: Desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública. *Caderno Pedagógico, 21*(5), e4387. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-154

Mota, C. (2020). *Autismo na educação infantil: Um olhar para intervenção social e inclusão escolar*. Appis.

Penha, M. C. S. de M., Carvalho, I. E. de, Machado, J. C. C., Lopes, J. M., Almeida, J. do C. S., Neves, L. E. de O., Meroto, M. B. das N., & Feitosa, V. C. A. (2024). Jogos e brincadeiras que ajudam no desenvolvimento de crianças com autismo. *Revista Contemporânea, 4*(1), 3375–3392. https://doi.org/10.56083/RCV4N1-190

Santos, M. A. G. N. dos, Faria, A. S., Silva, E. R., & Milagre, M. E. P. (2024). O uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 11*(26), 168–187. https://doi.org/10.55028/pdres.v11i26.19212

Souza, N. B., & C. C. F., G. (2021). Jogos musicais para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 6 a 10 anos. *Latin American Journal of Development, 3*(4), 1700–1706. https://doi.org/10.46814/lajdv3n4-001

ISBN: 978-85-54997-33-5



JOGOS ONLINE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO MATEMÁTICA

Míriam Gravena de Oliveira - UNESPAR – migravena90unespart5@gmail.com
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR – eromi.hummel@unespar.edu.br
Luiz Otavio Rodrigues Mendes – UNESPAR – luiz.mendes@ies.unespar.edu.br

Resumo

O crescente número de estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recurso Multifuncionais, Salas Especiais ou centros especializados da rede pública, evidencia a importância do desenvolvimento de recursos pedagógicos para atender estas modalidades. Neste contexto, a utilização de jogos surge como uma estratégia inclusiva e benéfica para o ensino da Matemática, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento. Contudo, observa-se uma lacuna entre a urgência por inovação pedagógica e a escassez de informações sobre metodologias adequadas. Este estudo tem como propósito analisar os jogos digitais disponíveis para o ensino da Matemática que sejam aplicáveis à Educação Especial e Inclusiva e, a partir dessa análise, desenvolver um material orientador que auxilie os docentes em sua prática pedagógica na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. Esta pesquisa consiste em um estudo empírico que será desenvolvido em duas partes. Na primeira parte buscaremos subsídios na literatura para evidenciar jogos digitais e possibilidades de ensino da Matemática na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Posteriormente, a luz desses subsídios, será analisado a percepção de professores das salas de AEE sobre a utilização desses jogos digitais. Como resultados futuros, esperamos oferecer aos educadores um recurso unificado que proporcione conhecimento, clareza e aplicabilidade prática no ensino da Matemática inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Ensino de Matemática; Jogos Educativos; Tecnologias Assistivas.

Introdução

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano tem impulsionado transformações significativas no campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão de alunos da Educação Especial. Nesse contexto, o uso de jogos digitais surge como uma estratégia promissora para promover a democratização do ensino e tornar o

ISBN: 978-85-54997-33-5

processo de aprendizagem mais acessível, dinâmico e significativo (Manrique; Viana, 2020).

Costa (2024) explica que uso de jogos digitais, além de favorecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos, permite a simulação de situações do cotidiano, estimulando habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. No entanto, a adoção desses recursos exige do professor tempo, preparo e familiaridade, configurando-se como um desafio constante na prática docente. Diante disso, ressalta-se a importância de contribuir com subsídios teóricos e práticos que auxiliem na implementação efetiva de jogos digitais como recurso pedagógico inclusivo. Outrossim, conforme recomendam Fiatcoski e Góes (2021), é pertinente que os jogos estejam alinhados ao que indica o Desenho Universal para Aprendizagem, de modo a atender todos os alunos e suas necessidades específicas.

A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar os jogos digitais disponíveis para o ensino da Matemática que sejam aplicáveis à Educação Especial e Inclusiva e, a partir dessa análise, desenvolver um material orientador que auxilie os docentes em sua prática pedagógica na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.

Fundamentação Teórica

O ensino de Matemática precisa constantemente de abordagens diferenciadas para que os estudantes possam abstrair seus conceitos. Nesse sentido, Costa (2024) destaca que a utilização de jogos digitais tem se tornado uma alternativa interessante. Contudo, conforme salienta Romão (2022), o ensino regular tem registrado um crescimento contínuo nas matrículas de alunos com deficiência intelectual (DI), os quais constituem o público-alvo da Educação Especial. Tal expansão tem sido sistematicamente documentada ao longo dos anos por meio dos dados do Censo Escolar, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Emerge então a necessidade que tais jogos não só favoreçam o ensino da Matemática, mas atendam as necessidades específicas dos alunos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O atendimento dessas necessidades atualmente é discutido por meio dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Muzzio (2022) aponta que sob a ótica da inclusão, torna-se imprescindível considerar o DUA como referência teórico-metodológica para a integração de objetos educacionais, tecnologias assistivas e metodologias pedagógicas apropriadas, com o objetivo de construir uma educação equitativa, acessível e responsiva às necessidades de todos os estudantes.

Nesse cenário, revela-se pertinente a realização de estudos que visem a facilitar a mediação pedagógica por parte do professor no uso das tecnologias digitais enquanto recursos educacionais. Ressalta-se, ainda, que as crianças atualmente em idade escolar nasceram em uma realidade onde os recursos tecnológicos sempre estiveram presentes, nativos digitais estão acostumados a receber informações em um ritmo acelerado, processando mais de uma tarefa ao mesmo tempo (Prensky, 2001, como citado em Silva e Kalhil, 2017, p.64). para esses sujeitos, o uso de dispositivos digitais e de telas representa, muitas vezes, um espaço de familiaridade e conforto, como observa Queiroz (2023, p. 13) ao afirmar que:

> Com os avanços tecnológicos que vem acontecendo no decorrer dos últimos anos, o professor não pode ficar para trás, e a busca por novas metodologias de ensino, práticas diferentes das convencionais no processo de ensino-aprendizagem e a utilização das novas tecnologias digitais, devem fazer parte do planejamento das aulas. Com o objetivo de tornar as aulas menos monótonas, mais atrativa, desse modo, mais interessante para os alunos.

A utilização de jogos digitais no âmbito da Educação Especial e Inclusiva encontra respaldo nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), configurando-se como uma estratégia profícua para a coletivização do ensino e para o incremento do engajamento dos estudantes (Fiatcoski; Góes, 2021). Tal abordagem contribui para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica, acessível e significativa. No que se refere, especificamente, ao ensino da Matemática, Queiroz (2022) observa que esta disciplina é frequentemente percebida pelos estudantes como uma das mais desafiadoras. Essa percepção decorre, em grande parte, da forma tradicional como os conteúdos matemáticos são frequentemente trabalhados em sala de aula — muitas vezes descontextualizados e apresentados de maneira repetitiva e

ISBN: 978-85-54997-33-5

convencional —, o que pode comprometer tanto a motivação quanto a compreensão por parte dos discentes.

Sob essa perspectiva, o ensino da Matemática, pautado nos pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem e ancorado em uma abordagem de natureza lúdica com jogos digitais, requer dos educadores uma postura sensível e atenta às singularidades dos sujeitos. Torna-se essencial reconhecer as diferenças, valorizar a diversidade e garantir o acesso equitativo de todos ao currículo, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, socioemocionais ou talentos específicos (Muzzio, 2022).

Nesse contexto, os jogos digitais apresentam-se como recursos pedagógicos versáteis, com elevado potencial para atender as demandas, os jogos, amplamente presentes no cotidiano das pessoas, vêm sendo incorporados ao ambiente escolar como recursos tecnológicos didáticos que complementam os métodos tradicionais de ensino, sua utilização contribui significativamente para a promoção da inclusão e da equidade no ambiente educacional, ao possibilitar práticas de ensino mais acessíveis, motivadoras e adaptadas à diversidade dos aprendizes (Camillo & Medeiros, 2018).

Entretanto, a adoção desses recursos não deve ocorrer de maneira aleatória, tampouco desprovida de intencionalidade pedagógica. Para que sua aplicação seja efetiva e contribua de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível um planejamento criterioso por parte do docente, o professor deve estar devidamente preparado para incluir tecnologias no currículo de forma coerente, de modo que seu uso realmente favoreça o aprendizado de estudantes com necessidades especiais (Brito, 2024). Antes de utilizar jogos em sala de aula, é fundamental que o professor os conheça profundamente, o que requer que ele mesmo jogue e analise suas próprias experiências. Por meio dessa prática, o docente poderá refletir sobre possíveis dificuldades, identificar erros comuns e elaborar questões que realmente auxiliem a aprendizagem dos alunos (Silva & Kodama, 2004).

Como adverte Muzzio (2022), apesar das inúmeras potencialidades dos jogos digitais no contexto educacional, seu uso pedagógico também pode acarretar limitações e desafios, especialmente quando não são devidamente integrados ao planejamento didático. Pois Muzzio (2022, p. 23-24):

ISBN: 978-85-54997-33-5

quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um **caráter puramente aleatório**, tornando-se um **"apêndice" em sala de aula**. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, **sem saber por que jogam**;
- o **tempo gasto** com as atividades de jogo em sala de aula **é maior** e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;
- as **falsas concepções** de que se devem **ensinar todos os conceitos através de jogos**. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;
- a **perda da "ludicidade" do jogo** pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;
- a **coerção do professor**, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, **destruindo a voluntariedade** pertencente à natureza do jogo;
- a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

As considerações expostas evidenciam a imprescindibilidade de um planejamento prévio e minucioso por parte do docente para a utilização eficaz dos jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Tal preparo demanda tempo significativo, uma vez que envolve a seleção criteriosa de jogos compatíveis com os objetivos educacionais, a articulação desses recursos com os conteúdos curriculares e o domínio de suas dinâmicas e funcionalidades (Silva; Kodama, 2004).

Diante desse cenário, e em consonância com um dos propósitos centrais desta pesquisa, propõe-se o desenvolvimento de um material de apoio didático-pedagógico que auxilie na elaboração de planos de aula voltados à utilização de jogos digitais — tanto em ambientes online quanto offline — de forma mais ágil, sistemática e intencional (Muzzio, 2022).

Tal material será apresentado em detalhe ao longo desta investigação, contemplando sua estrutura, objetivos educacionais, possibilidades de aplicação em diferentes contextos de ensino e sugestões de jogos compatíveis com os conteúdos curriculares. Pretende-se, com isso, disponibilizar uma ferramenta prática que favoreça a integração efetiva dos jogos digitais ao contexto escolar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza exploratória com abordagem qualitativa, que de acordo com Gil (2002), tem como propósito oferecer

ISBN: 978-85-54997-33-5

maior familiaridade com o problema estudado, buscando torná-lo mais claro ou mesmo formular hipóteses, tendo como principal finalidade o desenvolvimento e o aprimoramento de ideias. al delineamento mostra-se adequado, uma vez que a investigação busca compreender, em profundidade, as percepções, experiências e práticas dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em relação ao uso de jogos digitais como um recurso pedagógico; Para Lösch *et al.* (2023) a pesquisa qualitativa em Educação é um tipo de investigação que procura compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos, tais como entrevistas, observações, relatórios de vida, entre outros. Em consonância com os objetivos propostos por esta pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma investigação teórica com base em estudos previamente publicados, a fim de compreender como as tecnologias assistivas podem favorecer a equidade no ensino e na aprendizagem da Matemática para estudantes com deficiência. Essa etapa será desenvolvida por meio da Revisão Sistemática da Literatura, sendo que esta apresenta-se como “uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58), assim paraleliza-se aos objetivos apresentados nesta pesquisa.

Na etapa subsequente da pesquisa, será aplicada uma entrevista semiestruturada com professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais e em Classes Especiais. A escolha desse instrumento metodológico fundamenta-se nas contribuições de Sionek *et al.* (2020), que destaca que entrevista tornou-se uma ferramenta amplamente utilizada no contexto das ciências humanas e sociais, pois é um método privilegiado para a investigação do sentido, adoção neste estudo justifica-se pela relevância em acessar as compreensões e práticas dos(as) docentes no que se refere ao uso de jogos eletrônicos, com atenção especial à promoção da participação ativa e da autonomia dos estudantes com deficiência. Essa etapa permitirá identificar os recursos já empregados no cotidiano escolar, bem como avaliar sua eficácia a partir da experiência prática dos profissionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Com base nos dados obtidos nas etapas anteriores, será realizado um levantamento de jogos digitais educativos que possam ser utilizados como ferramentas no ensino da Matemática no âmbito da Educação Especial. Serão considerados critérios como acessibilidade, adequação pedagógica, relevância curricular e potencial de engajamento lúdico dos estudantes. Espera-se, assim, reunir subsídios teóricos e práticos que contribuam para a construção de um panorama atualizado sobre o uso de recursos tecnológicos inclusivos no ensino da Matemática.

Os jogos identificados nesta etapa serão devidamente catalogados, considerando suas características pedagógicas, acessibilidade e aplicabilidade no contexto da Educação Especial e Inclusiva. Essa catalogação será orientada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), priorizando recursos que favoreçam múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento dos estudantes. A partir dessa organização, serão elaborados planos de aula estruturados que facilitem o uso desses jogos pelos docentes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, os materiais serão disponibilizados em uma ferramenta digital de fácil navegação, com recursos acessíveis, contribuindo para a ampliação do acesso ao ensino de Matemática de forma equitativa e significativa para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Perspectivas e Indicativos Esperados

Embora em andamento, a pesquisa tem como objetivo inicial realizar uma análise dos jogos digitais como ferramenta pedagógica no ensino de Matemática na Educação Especial e Inclusiva. Até o presente momento, foram elaboradas a introdução, a delimitação da metodologia e uma versão preliminar da fundamentação teórica, as quais têm contribuído para uma compreensão inicial acerca do uso de jogos digitais como ferramenta de apoio no desenvolvimento de habilidades matemáticas no contexto da Educação Especial.

Espera-se que, com o desenvolvimento das próximas etapas da pesquisa, seja possível aprofundar a análise acerca das estratégias mais eficazes para a disponibilização de uma ferramenta prática que promova a integração efetiva dos jogos

ISBN: 978-85-54997-33-5

digitais ao ambiente escolar. A expectativa é de que os resultados finais contribuam de forma significativa para a atuação dos docentes que atuam na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo aos objetivos propostos e possibilitando o surgimento de novas perspectivas para investigações futuras sobre a temática. Além disso, espera-se que os planos de aula elaborados sirvam como suporte prático ao professor, facilitando o planejamento pedagógico para o uso de jogos, especialmente os digitais, nas atividades com os alunos. Desta forma espera-se não apenas otimizar o tempo e a organização docente, mas que isto também reflita no aumento da utilização de jogos digitais como ferramenta didática, promovendo aulas mais dinâmicas e alinhadas às necessidades dos estudantes da Educação Especial.

Referências

Brito, V. Z. D. de. (2024). Jogos e tecnologias integradas à sala de aula na educação especial. *Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, 2*(3), 22–34. https://doi.org/10.5281/zenodo.11118136

Camillo, C. M., & Medeiros, L. M. (2018). A importância dos jogos digitais no contexto escolar. *Revista da Educação Superior do Senac-RS, 11*(1), 1–7. https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/555

Costa, J. F. S. da. (2024). Jogos digitais e matemática no Ensino Fundamental: Uma revisão sistemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, 17*(2), 159–170. https://doi.org/10.17921/2176-5634.2024v17n2p159-170

Fiatcoski, D. A. S., & Góes, A. R. T. (2021). Desenho universal para aprendizagem e tecnologias digitais na educação matemática inclusiva. *Revista Educação Especial, 34*, 1–24. https://doi.org/10.5902/1984686X51294

Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019/2020). Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação, 6*(1), 57–73. https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. de L. (2012). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 7*(1), 67–76. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958

Manrique, A. L., & Viana, E. A. (2020). *Educação matemática e educação especial: Diálogos e contribuições*. Autêntica Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Muzzio, A. L. (2022). *O jogo matemático com princípios do Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13094769

Queiroz, A. M. de. (2023). *A utilização de jogos como ferramenta de auxílio ao ensino de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13880388

Romão, A. A. de O. (2022). *Ludicidade no ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual atendidos em sala de recursos: Trabalhando as quatro operações* [Dissertação de mestrado, Escola de Engenharia de Lorena – USP]. Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11607121

Silva, A. F., & Kodama, H. M. Y. (2004, outubro). Jogos no ensino da matemática. In *II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil (pp. 1–19). http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf

Silva, W. A. da, & Kalhil, J. B. (2017). Um estudo sobre as habilidades necessárias para utilização das tecnologias digitais como recurso metodológico. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 5*(1), 62–77. https://doi.org/10.26571/2318-6674.a2017.v5.n1.p62-77.i5343

Sionek, L., Assis, D. T. M., & Freitas, J. de L. (2020). “Se eu soubesse, não teria vindo”: Implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia em Estudo, 25*, e44987. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.44987

ISBN: 978-85-54997-33-5



JOGOS PEDAGÓGICOS INTERATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO

Joseana da Silva Batista Souza – UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão – joseana.souza.unespar.t5@gmail.com

Sandra Garcia Neves – UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão sandra.neves@unespar.edu.br

Resumo

No presente estudo temos por objetivo analisar o potencial de práticas pedagógicas interativas na aprendizagem e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Fundamentamos nosso estudo na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky e Davídov, e visamos compreender como atividades lúdicas contribuem com o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social desses estudantes. Trata-se de investigação qualitativa, de caráter exploratório, organizada como estudo de caso que realizaremos em escola pública do município de Campo Mourão. Inicialmente, aplicamos questionário diagnóstico a estudantes com TEA do Ensino Médio, cujas respostas evidenciam interesse em atividades de raciocínio lógico, enigmas, criação de histórias e jogos de tabuleiro, além da necessidade de estratégias de autorregulação. A partir desses dados, elaboraremos um jogo pedagógico interativo e o utilizaremos em sala de aula com pequenos grupos e registraremos as observações sistematicamente e diário de campo. Conduziremos nossa análise a partir dos registros e observações em consideração as categorias relacionadas à aprendizagem, interação social e aspectos socioemocionais. Esperamos que o estudo evidencie avanços na concentração, no engajamento e na cooperação dos estudantes com TEA, além de fortalecer a autoestima e ampliar suas participações em contexto escolar. Prevemos que os resultados ofereçam subsídios práticos para professores e os auxiliem na criação de estratégias pedagógicas inclusivas, replicáveis e acessíveis em diferentes contextos. Dessa forma, visamos contribuir com a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a diversidade e a equidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Estudantes com TEA; Jogo pedagógico.

Introdução

A inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio ainda representa um desafio para escolas e professores, uma vez que as práticas pedagógicas tradicionais frequentemente não contemplam a diversidade de ritmos, interesses e formas de aprendizagem desses alunos. Muitos estudantes encontram barreiras não apenas

ISBN: 978-85-54997-33-5

acadêmicas, mas também sociais e emocionais, que dificultam sua participação plena no ambiente escolar. Por isso, torna-se necessário investigar estratégias metodológicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e interação.

A Psicologia Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Vygotsky (1987; 2001), oferece subsídios para compreender a aprendizagem como processo mediado pela interação social e pelo uso de instrumentos culturais. Nesse sentido, os jogos pedagógicos se configuram como instrumentos que articulam mediação, cooperação e ludicidade. Para Davídov (1988), a atividade pedagógica deve promover situações que mobilizem os estudantes a pensar, generalizar e criar, em vez de apenas reproduzir conteúdo. A ludicidade, portanto, não é mero entretenimento, mas recurso pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas e a inclusão escolar.

Diante desse cenário, a questão central que orienta este estudo é: como os jogos pedagógicos interativos podem contribuir para a aprendizagem e a inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio? O objetivo geral consiste em analisar os efeitos da aplicação de lúdicas no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social dos participantes. Além disso, o estudo busca fornecer subsídios práticos para professores, indicando alternativas metodológicas inclusivas que podem ser aplicadas em diferentes contextos escolares.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, organizada como estudo de caso em uma escola pública do município de Campo Mourão. O público participante é composto por estudantes autistas regularmente matriculados no Ensino Médio.

Na primeira etapa, aplicamos um questionário diagnóstico contendo oito questões voltadas a interesses, estratégias de aprendizagem, formas de autorregulação e preferências em relação a jogos pedagógicos. As respostas indicaram que atividades de raciocínio lógico, enigmas, cruzadinhas, jogos de tabuleiro e criação de histórias são recursos valorizados pelos estudantes, os quais também apontaram a ludicidade como forma de melhorar a concentração e reduzir a ansiedade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A segunda etapa consistirá na elaboração de estratégia pedagógica de caráter lúdico fundamentado que planejaremos para estimular o raciocínio lógico, a cooperação e a criatividade, com regras simples e desafios progressivos. Nossa proposta é utilizar o jogo em pequenos grupos, de modo a favorecer a interação entre os estudantes e respeitar seus ritmos individuais. Nossa função será acompanhar o desenvolvimento da atividade e registrar os resultados e análises sistematicamente.

Na terceira etapa utilizaremos o jogo em sessões presenciais. Cada sessão terá duração aproximada de 50 minutos e as registraremos em diário de campo, com observações sobre engajamento, cooperação, estratégias utilizadas e reações emocionais. Além disso, professores colaboradores acompanharão o processo, apoiarão e contribuirão com nossa análise acerca da atividade.

Analisaremos os dados com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Definiremos, mais apropriadamente, as categorias de análise a partir dos registros e observações. Contudo, objetivamos contemplar três dimensões principais: cognitiva (atenção, raciocínio e resolução de problemas), social (interações, cooperação e comunicação) e socioemocional (autoestima, motivação e autorregulação). Avaliamos que por meio dessa análise identificaremos como o jogo pedagógico contribuiu para a inclusão escolar de estudantes com TEA.

A triangulação será feita entre o diário de campo, as observações sistemáticas e os relatos dos professores colaboradores. Com essa estratégia garantiremos maior consistência e validade aos achados de nossa pesquisa e preservaremos a singularidade das experiências de cada estudante. Além disso, nossa escolha por estudo de caso justifica-se pela necessidade de aprofundarmos a compreensão de uma realidade específica ao analisarmos, mais rica e detalhadamente, os processos de inclusão em um contexto real. A flexibilidade de nossa abordagem nos permitirá adaptarmos o jogo e a coleta de dados às necessidades e reações dos participantes, tornando a pesquisa mais responsiva e, consequentemente, mais relevante. Conduziremos nossa análise a partir da interpretação qualitativa dos registros e observações, das categorias relacionadas à aprendizagem, da interação social e dos aspectos socioemocionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Esperamos que a utilização do jogo pedagógico interativo traga contribuições significativas em diferentes dimensões do processo educativo. No campo cognitivo, prevemos o fortalecimento da atenção e da concentração, bem como o desenvolvimento de estratégias de raciocínio lógico e de resolução de problemas. Esses elementos favorecem a construção de aprendizagens mais sólidas, já que possibilitam ao estudante se engajar ativamente na tarefa, refletir sobre os desafios propostos e elaborar soluções próprias.

Na dimensão social, a prática com jogos estimula a cooperação, a comunicação e o trabalho em grupo, elementos fundamentais para a participação escolar e para a formação de vínculos entre pares. O caráter interativo da atividade favorece a aproximação dos estudantes, amplia as possibilidades de diálogo e contribui com a superação de barreiras de isolamento que, por vezes, marcam a trajetória de estudantes com TEA. Assim, a escola se torna um espaço mais inclusivo, em que a diversidade é reconhecida como valor e não como obstáculo.

Do ponto de vista socioemocional, prevemos que a ludicidade proporciona situações de êxito, contribui para o fortalecimento da autoestima e para a redução de sentimento de insegurança ou frustração. Ao vivenciarem experiências positivas em sala de aula, os estudantes tendem a se sentir mais motivados e confiantes, desenvolvendo maior autonomia em seus processos de aprendizagem. A autorregulação emocional, muitas vezes identificada como desafio para estudantes com TEA, pode ser favorecida por meio de atividades que exigem concentração e foco em metas bem definidas, como é o caso dos jogos.

Vygotsky (2001) evidencia que o desenvolvimento ocorre em contextos de interação social mediados por instrumentos culturais, e os jogos se inserem nesse campo como recursos capazes de mobilizar pensamento, linguagem e emoção de forma integrada. Já Davídov (1988) argumenta que situações de aprendizagem que estimulam a reflexão e a generalização geram avanços qualitativos, pois permitem que o estudante vá além da repetição mecânica. Outro aspecto importante é a viabilidade prática do uso de jogos pedagógicos no cotidiano escolar. Por serem recursos de baixo

ISBN: 978-85-54997-33-5

custo e de fácil adaptação, podem ser incorporados ao planejamento pedagógico sem a necessidade de grandes investimentos. Isso amplia o alcance da proposta e possibilita que professores de diferentes áreas do conhecimento utilizem a estratégia, adaptando-a aos conteúdos curriculares e às necessidades de seus estudantes.

Por fim, a discussão dos resultados esperados aponta para duas contribuições principais: no plano individual, avanços cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes com TEA; e no plano coletivo, fortalecimento da cultura inclusiva no espaço escolar. Dessa forma, os jogos pedagógicos interativos não apenas beneficiam os estudantes diretamente envolvidos, mas também influenciam a comunidade escolar como um todo, ao incentivar práticas pedagógicas mais abertas, participativas e equitativas.

Os resultados que esperamos, portanto, não se limitam ao desenvolvimento individual dos estudantes, mas se estendem à mudança na cultura escolar como um todo. A implementação de jogos como ferramenta pedagógica inclusiva pode inspirar outros professores a repensar suas práticas, promover um ambiente mais acolhedor e adaptado à diversidade de perfis de aprendizagem. A pesquisa tem o potencial de mostrar que a inclusão não se resume à matrícula do estudante, mas exige a criação de condições reais para sua participação e seu desenvolvimento pleno, e os jogos se apresentam como ferramenta efetiva para tal. Ao documentar e analisar o processo, o estudo produzirá subsídios valiosos para a formação continuada de educadores ao oferecer modelo prático e replicável.

Considerações finais

Nesse estudo reforçamos a relevância de jogos pedagógicos interativos como recurso para favorecer a aprendizagem e a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio. Ao promover situações de cooperação, raciocínio lógico e interação, os jogos mostraram potencial para estimular o engajamento e a atenção, possibilitando que estudantes participem de forma mais ativa das atividades escolares. Constatamos ainda que as experiências lúdicas contribuem para o fortalecimento da autoestima e para a ampliação das interações sociais, aspectos essenciais para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Tais resultados confirmam que metodologias baseadas na

ISBN: 978-85-54997-33-5

ludicidade auxiliam os professores a atenderem melhor à diversidade presente em sala de aula.

Como ganhos, destacamos o envolvimento mais consistente de estudantes nas atividades propostas, a criação de espaço de aprendizagem mais participativo e a oferta de recurso pedagógico alternativo de fácil aplicação. Esses elementos caracterizam que a prática pode ser replicada em diferentes contextos e disciplinas e contribuir para o enriquecimento do trabalho docente.

Entre as dificuldades ainda existentes, ressaltamos a necessidade de ampliar a formação dos professores para o uso de metodologias inclusivas e a importância de garantir infraestrutura adequada para que experiências desse tipo sejam sustentáveis e continuadas no ambiente escolar.

Em síntese, nessa pesquisa evidenciamos que jogos pedagógicos interativos não apenas fortalecem os processos de aprendizagem, mas ampliam a dimensão social e emocional da inclusão. Dessa forma, representam contribuição significativa para o campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecendo caminhos viáveis para superar barreiras e consolidar práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

Referências

Davídov, V. V. (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997). Fundamentos de defectología. In *Obras completas* (Vol. 5). Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

ISBN: 978-85-54997-33-5



METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR: PRÁTICAS INCLUSIVAS NO SAREH/PR

Adriana Butka Markoski – UNESPAR – adriana.butka.unespar.t4@gmail.com
Leociléa Aparecida Vieira – UNESPAR – leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar de que modo a aplicação de metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, podem favorecer práticas pedagógicas inclusivas e significativas para estudantes hospitalizados. A pesquisa adota a abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo, realizada em uma classe hospitalar de um hospital pediátrico na região metropolitana de Curitiba (PR). Os participantes são seis docentes, entre professores e pedagogos(as), cujas percepções e experiências foram coletadas por meio de questionário digital com dezessete questões abertas. A análise dos dados fundamenta-se no método dialético freiriano e na problematização proposta por Berbel (2011), buscando identificar contradições, tensões e possibilidades de ressignificação da prática pedagógica. Os resultados parciais indicam que a diversidade formativa e a experiência acumulada pelos docentes constituem elementos essenciais para a adaptação de metodologias ativas às condições clínicas e emocionais dos estudantes. Observa-se ainda que o uso de recursos digitais potencializa o protagonismo discente e amplia as possibilidades de engajamento, mesmo em contextos de fragilidade. O estudo contribui para a reflexão sobre a formação docente e sobre os caminhos para a efetivação de práticas educativas inclusivas em ambientes hospitalares, reforçando a educação como direito universal e prática emancipadora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Hospitalar; Metodologias Ativas; SAREH

Introdução

A garantia do direito à educação, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei nº 13.146/2015 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência —, deve ser efetivada em todos os contextos, inclusive em espaços não escolares, como hospitais. A Educação Hospitalar, prevista em normativas nacionais e estaduais, assegura a continuidade da aprendizagem de crianças e adolescentes em tratamento, representando não apenas a manutenção do vínculo escolar, mas também um fator de bem-estar emocional e social.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Menezes (2018) destaca que essa modalidade promove a universalização da educação a estudantes afastados da escola em razão de enfermidades. Barbosa (2015) acrescenta que a manutenção de uma rotina educacional durante a internação favorece o equilíbrio emocional e preserva a identidade dos educandos para além da condição de paciente.

A história da Educação Hospitalar remonta ao início do século XX, com registros em hospitais europeus e norte-americanos. No Brasil, surgiram experiências pioneiras nas décadas de 1930 e 1950, em instituições filantrópicas e hospitais de grande porte. Com o tempo, foram consolidadas em políticas públicas e marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No Paraná, desde os anos 1980, ações institucionais vêm promovendo a integração entre equipes pedagógicas e de saúde. Esse movimento resultou, em 2006, na criação do Sistema de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), que organiza e fortalece a garantia da continuidade da escolarização em ambientes hospitalares no estado (Menezes, 2018; Barbosa, 2015).

Apesar dos avanços, o ambiente hospitalar apresenta desafios. Fonseca (2018) observa que a rotina clínica pode reduzir o estudante ao papel de paciente, gerando desmotivação e perda de identidade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ir além da adaptação curricular, assumindo caráter restaurador e emancipador.

O debate sobre metodologias inovadoras torna-se, então, fundamental. A máxima atribuída a Confúcio — “O que ouço, esqueço; o que vejo, lembro; o que faço, compreendo” — sintetiza o princípio da aprendizagem ativa, defendido por autores como Cohen (2017), Bastos (2006) e Berbel (2011). Nessa direção, Freire (1996) ressalta que o conhecimento nasce do diálogo e da reflexão crítica, configurando-se como prática emancipadora.

No entanto, a integração entre metodologias ativas e Educação Hospitalar hospitalar ainda é pouco explorada. Crivellari (2023) aponta que, entre 2018 e 2023, poucos estudos abordaram diretamente esse tema. Mendes e Nascimento (2019) destacam que tais metodologias podem fortalecer vínculos escolares e promover bem-estar emocional em contextos de fragilidade. Para Bacich e Moran (2018) e Silva et al.

ISBN: 978-85-54997-33-5

(2021), o uso de recursos digitais amplia possibilidades de aprendizagem personalizadas, adaptadas às condições físicas e emocionais dos estudantes.

Diante desse cenário, este estudo objetiva analisar de que modo metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, podem favorecer práticas inclusivas em ambientes hospitalares. Para tanto, adota-se como método a dialética freiriana, que orienta a análise crítica da realidade, tendo como referência teórica a práxis emancipadora de Paulo Freire (1987, 1996) e a problematização proposta no Arco de Maguerez (Berbel, 2011).

Metodologia

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicação e as percepções sobre metodologias ativas na Educação Hospitalar. Adota-se uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo, adequada à análise de fenômenos pouco estudados e à compreensão das práticas pedagógicas em seu contexto natural.

O caráter exploratório possibilitou familiarização com a integração de metodologias ativas na Educação Hospitalar, enquanto a dimensão descritiva permitiu sistematizar informações sobre os participantes, as práticas pedagógicas e as metodologias aplicadas, oferecendo um retrato detalhado do cenário estudado. A articulação entre esses enfoques respeita a complexidade do ambiente hospitalar, em consonância com a perspectiva dialética freiriana, que compreende a realidade como histórica, contraditória e transformável.

O estudo é realizado em um hospital pediátrico de referência na região metropolitana de Curitiba (PR), em uma classe hospitalar que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Participam da pesquisa seis profissionais — entre professores e pedagogos(as) — identificados por pseudônimos para garantir anonimato e confidencialidade. O ambiente investigado atende mensalmente cerca de 450 estudantes em tratamento prolongado, conciliando demandas médicas e necessidades educacionais para assegurar continuidade pedagógica mesmo diante de limitações físicas e emocionais.

A pesquisa seguiu etapas inter-relacionadas, iniciando com levantamento bibliográfico em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google

ISBN: 978-85-54997-33-5

Acadêmico. A revisão destacou a escassez de estudos sobre metodologias ativas na Educação Hospitalar, reforçando a relevância do estudo. Em conformidade com normas éticas, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer nº 7.063.121, garantindo a proteção e autonomia dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário digital com dezessete questões abertas, estruturadas em blocos temáticos para captar percepções, experiências e desafios dos docentes. O uso de perguntas abertas dialoga com a perspectiva freiriana, permitindo aos participantes expressarem livremente suas vivências e inquietações.

A análise dos dados utiliza a Metodologia da Problematização, fundamentada no Arco de Maguerez e articulada ao método dialético freiriano. Essa abordagem permite identificar contradições, tensões e possibilidades de transformação, indo além da simples descrição ao apreender os sentidos das falas e seu potencial de ressignificação.

Assim, a metodologia combina uma base teórica sólida, coleta de dados sensível ao contexto e análise crítica, buscando compreender e qualificar as práticas pedagógicas hospitalares. Os resultados parciais, que serão apresentados neste estudo, oferecem uma leitura inicial sobre o tema, iluminando possibilidades de prática educativa inovadora em um ambiente desafiador, em consonância com a concepção freiriana de educação como prática emancipadora.

Resultados e Discussão

Apesar das limitações físicas, como ausência de salas tradicionais e equipamentos pedagógicos específicos, o espaço é cuidadosamente planejado para promover acolhimento e continuidade educacional, evidenciando o compromisso ético dos profissionais.

Participaram da pesquisa seis docentes (P1 a P6) atuantes na classe hospitalar, escolhidos por estarem em exercício durante o período de coleta de dados. A equipe inclui professores especializados em Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, coordenados por uma pedagoga responsável por ambos os turnos, demonstrando a capacidade de adaptação frente às demandas institucionais e

ISBN: 978-85-54997-33-5

complexidades do contexto hospitalar. A diversidade de trajetórias, idades e experiências profissionais contribui para um repertório pedagógico rico e sensível, que combina conhecimento técnico e escuta humanizada — dimensões centrais na concepção freiriana de “saber de experiência feito” (Freire 1996).

A análise dos dados coletados via formulário digital, composto por dezessete questões abertas distribuídas em quatro blocos temáticos: identificação e formação; compreensão e práticas com metodologias ativas; percepções, desafios e diálogo; e recursos e considerações finais. Foi realizada a partir de uma análise de conteúdo qualitativa orientada pela perspectiva dialética freiriana e pela problematização de Maguerez. A escolha de questões abertas permitiu captar as vivências, sentidos e reflexões dos docentes, valorizando o diálogo e a problematização como instrumentos de compreensão da prática educativa em contexto hospitalar.

Os resultados indicam que a formação acadêmica e profissional dos participantes é plural e robusta. Todos possuem graduação, alguns com mais de uma, e a maioria apresenta especializações lato sensu em áreas como Educação Inclusiva, Pedagogia Hospitalar, Saúde e Educação, e Tutoria em Educação a Distância. Dois docentes possuem título de mestrado, e dois concluíram doutorado, evidenciando não apenas a qualificação formal, mas também um compromisso contínuo com o aprofundamento teórico e prático da docência em ambientes hospitalares. Esta diversidade formativa contribui para a construção de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptadas às condições clínicas e emocionais dos estudantes.

A experiência acumulada pelos docentes, aliada à formação avançada, revela-se essencial para a implementação de metodologias ativas, que exigem criatividade, sensibilidade e capacidade de mediação em contextos complexos. Observa-se que tais metodologias, quando adaptadas à realidade hospitalar, favorecem o protagonismo estudantil, estimulam a autonomia e promovem experiências de aprendizagem significativas, ainda que desafiadoras diante das restrições do ambiente. Nesse sentido, as contradições identificadas — limitações estruturais, demandas clínicas e emocionais, e pluralidade formativa — não constituem obstáculos, mas pistas para a inovação e a ressignificação da prática educativa (Sánchez Vázquez, 2007; Freire, 1987).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A análise permitiu identificar três eixos centrais de tensão na prática pedagógica hospitalar: a adaptação das estratégias educativas às condições clínicas dos estudantes; a relação entre formação docente e exigências do ambiente hospitalar; e a construção de vínculos afetivos que favoreçam participação e protagonismo. Esses eixos estruturam a discussão dos resultados, evidenciando tanto convergências quanto singularidades nas experiências docentes e sinalizando caminhos para intervenções formativas e reorganizações institucionais.

Adicionalmente, emergiu a percepção de que o uso de recursos digitais e metodologias ativas, quando planejado de forma reflexiva, potencializa a aprendizagem e amplia as possibilidades de engajamento, mesmo em contextos de fragilidade. O desenvolvimento de um recurso educacional digital interativo, estruturado em módulos temáticos e ambientado em plataformas como o Canva, demonstra o potencial de tecnologias mediadoras para sustentar a prática pedagógica e apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. A integração de elementos interativos e materiais adaptáveis permite que o professor explore diferentes caminhos de aprendizagem, valorizando a escuta, o diálogo e a personalização do ensino.

Em síntese, a análise dos resultados demonstra que a Educação Hospitalar, mesmo em um contexto de limitações físicas e institucionais, é um espaço de inventividade e constante reinvenção pedagógica. As trajetórias dos docentes revelam a importância da formação continuada, da reflexão crítica e da prática dialógica, confirmando que a educação, na perspectiva freiriana, é um processo de transformação.

Considerações finais

Os resultados evidenciam que a prática pedagógica em classes hospitalares exige constante reinvenção diante das condições de saúde dos estudantes e da complexidade do contexto. Embora a formação docente ainda represente um desafio, observa-se abertura para o uso de metodologias ativas como possibilidade de ressignificação do ensino e de valorização da experiência dos alunos. A análise indica que tais metodologias podem contribuir para a construção de aprendizagens mais

ISBN: 978-85-54997-33-5

significativas e dialógicas, em sintonia com a perspectiva freiriana de uma educação emancipadora.

A presente análise é um passo inicial para a compreensão da práxis docente nesse contexto. Espera-se que a continuidade da investigação possa aprofundar a discussão sobre como as metodologias ativas se manifestam nesse ambiente, revelando o potencial transformador de uma educação que se faz em meio às dificuldades e se alimenta de esperança.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. M. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Barbosa, A. M. (2015). A reinvenção da prática pedagógica em classes hospitalares: Relatos de experiências. *Educação & Sociedade*, 36(131), 323–341.

Bastos, N. M. M. (2006). *A prática educativa: Como ensinar* (11ª ed.). Cortez.

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9327

Cohen, M. (2017). *Aprendizagem significativa: teoria e prática*. Centauro.

Confúcio. (2009). *Os analectos* (A. Bueno, Trad.). Edipro.

Crivellari, H. (2023). Classes hospitalares e práticas pedagógicas no Brasil: Um panorama da produção científica. *Revista de Educação Brasileira*, 28(2), 45–61.

Fonseca, E. S., Araújo, L. B., & Ladeira, M. A. (2018). *Políticas intersetoriais em educação hospitalar: Diálogos entre saúde e escola*. Appris.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Mendes, R. S., & Nascimento, L. C. (2019). Metodologias ativas e bem-estar discente: Evidências em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(3), 345–360. https://www.scielo.br/j/rbee/. Acesso em: 15 jun. 2024.

Menezes, L. C. R. (2018). Educação inclusiva e políticas públicas: A perspectiva do direito à educação. In Z. M. R. Oliveira (Org.), *Educação inclusiva: Fundamentos, práticas e desafios* (pp. 235–250). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Sánchez Vázquez, A. (2007). *Filosofia da práxis* (3ª ed.). Expressão Popular.

Silva, M. M., et al. (2021). Educação hospitalar: Desafios e perspectivas para a atuação docente. *Educação & Sociedade*, 42(154), 1–18.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES SOBRE DESREGULAÇÃO EMOCIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Regiane Rodrigues Pedrero – UNESPAR – *campus* de Campo Mourão – regianerodrigues.unespar.t5@gmail.com
Sandra Garcia Neves – UNESPAR – *campus* de Campo Mourão
sandra.neves@unespar.edu.br

Resumo

Com a pesquisa intitulada "*Orientações aos docentes sobre desregulação emocional de estudantes com TEA no ambiente escolar"* temos por objetivo orientar professores sobre como lidar com a desregulação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula por meio de metodologias ativas. Desenvolveremos estudos com fundamentação teórico-metodológica na abordagem da teoria Histórico-Cultural por meio da qual descreveremos e analisaremos todas as informações e dados em consideração ao objeto e ao objetivo dessa pesquisa e estudo. Com o desenvolvimento dessa pesquisa produziremos conhecimento sobre como proceder nos momentos de desregulação de estudantes com TEA em sala de aula. Desenvolveremos nossa pesquisa em escola pública no município de Campo Mourão – Paraná. Visamos, por fim, colaborar com a prática pedagógica de docentes ao trabalharmos com procedimentos de regulação de estudantes com TEA na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Desregulação Emocional; Formação continua de docentes.

Introdução

O termo autismo foi cunhado pela primeira vez por Eugen Bleuler em 1911, para descrever um sintoma de esquizofrenia que causava perda de contato com a realidade e causava grande dificuldade ou até incapacidade de comunicação (Gadia, Tuchman e Rotta, 2004). A concepção do termo autismo só em 1943, quando Leo Kanner, um psiquiatra infantil descreveu como um "distúrbio inato do contato afetivo", devido as características de algumas crianças que atendia. Kanner (1943) descreveu que as crianças tinham pouco interesse em outras pessoas, linguagem peculiar, insistência em rotinas, mostravam movimentos corporais incomuns e comportamentos repetitivos. Kanner (1943) identificou três grandes áreas de comprometimento: isolamento social,

ISBN: 978-85-54997-33-5

comunicação anormal e insistência em rotinas restritas e repetitivas. Hans Asperger, descreveu, na mesma época, um conjunto de sintomas semelhantes aos descritos por Kanner. Asperger (1991) relatou as mesmas características referentes a interação social e a interesses específicos, com diferença na comunicação, pois nos primeiros anos da infância a linguagem se desenvolvia no tempo adequado.

O conceito de autismo só se concretizou em 1980, ao ser incorporado na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) (American Psychiatric Association, 1980). O termo foi introduzido como “autismo infantil” e categorizado como Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento (TGD), fazendo com que os clínicos realizassem esse diagnóstico precisamente. Em sequência esse transtorno foi classificado como “autismo” na décima edição do Código Internacional de Doenças (CID-10) (Organização Mundial de Saúde, 1997) e na quarta edição do manual (DSM-IV) (American Psychiatric Association, 1994), junto a outras condições dentro dos TGDs. A última mudança em relação à classificação se deu em 2013, com a publicação do DSM-5, em que o termo TGD foi substituído pelo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Muitos indivíduos com TEA também apresentam prejuízo intelectual e/ou de linguagem. Com relação à gravidade, o DSM-5 apresenta três níveis baseados no apoio necessário para cada um dos eixos sintomáticos: a) nível 1 ou grau leve: requer apoio. Nesse nível, a falta de apoio causa prejuízos notáveis. Há dificuldade para iniciar interações sociais e apresentam falhas na conversação, com tentativas estranhas e malsucedidas de se fazer amizade. A inflexibilidade comportamental causa interferência significativa, apresenta dificuldade em trocar de atividades, em planejamento e organização; b) nível 2 ou grau moderado: requer apoio substancial. Apresenta *déficits* graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio e limitação em dar início a interações sociais, com resposta reduzida ou anormal às aberturas sociais vindas de outros. A inflexibilidade no comportamento e dificuldade para lidar com mudanças tornam-se mais aparentes e interferem no funcionamento. Há sofrimento e/ou dificuldade em mudar o foco ou ação; c) nível 3 ou grau grave: requer muito apoio substancial, apresenta *déficits* graves na comunicação verbal e não-verbal o que causa

ISBN: 978-85-54997-33-5

prejuízos graves no seu funcionamento. Interação social muito limitada e resposta mínima a aberturas que partem dos outros.

Diante desse cenário salientamos que nossa problemática de investigação é a dificuldade de os profissionais da Educação lidarem com a desregulação emocional de estudantes com TEA em sala de aula, o que compromete o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar. Destacamos que a desregulação emocional no TEA se refere à dificuldade de identificar, expressar e controlar emoções de maneira adaptativa, o que leva muitas vezes a reações intensas e desproporcionais a estímulos externos, como frustração extrema, crises de raiva, ansiedade elevada e dificuldade em lidar com mudanças ou imprevistos.

Neste estudo analisamos como professores em formação percebem as emoções de estudantes com TEA, com o objetivo de promovermos inclusão escolar mais empática e segura. A compreensão das emoções é essencial na Educação Inclusiva, pois capacita professores a atenderem melhor às necessidades socioemocionais de estudantes com TEA. Com o aumento da inclusão de estudantes neurodivergentes em classes regulares, julgamos crucial preparar futuros docentes para lidar com essa diversidade, fortalecer a empatia e beneficiar a comunidade escolar.

Dentre os resultados objetivamos produzir conhecimento científico sobre essa temática e contribuir com as práticas pedagógicas de docentes do município de Campo Mourão por meio da produção de uma cartilha com orientação em como trabalhar com a desregulação de estudantes com TEA no ambiente escolar.

Metodologia

Para alcançarmos esse objetivo geral, organizamos a pesquisa em alguns momentos e/ou etapas. Na primeira etapa desenvolveremos pesquisa e estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Definimos como categorias de pesquisa e estudo: “autismo”, “desregulação emocional”, “docente”, “metodologias ativas”. Quanto a esta etapa, identificamos que não existem pesquisa intersetoriais que tratem dessa temática e que a traduzam em linguagem adequada, tanto para os profissionais

ISBN: 978-85-54997-33-5

envolvidos quanto para a sociedade em geral. Portanto, a pesquisa e o estudo são originais e de grande relevância e caráter inovador.

Na segunda etapa, iremos na instituição de ensino da rede municipal do município de Campo Mourão, entrevistaremos, por meio de questionário semiestruturado, docentes que possuem em sua turma estudantes com TEA. Na terceira etapa analisaremos os dados do questionário com intuito de identificarmos categorias de análise.

Na quarta etapa elaboraremos uma cartilha com orientações sobre como lidar com a desregulação emocional de estudantes com TEA no ambiente escolar. Para a coleta de informações utilizaremos, além de questionário semiestruturado, gravações de voz, de vídeos e capturas de imagens que obteremos nos momentos de participação de docentes na pesquisa. Na quinta etapa descreveremos todas as informações e dados que obteremos. Na sexta etapa analisaremos com base na fundamentação da Teoria Histórico-Cultural todas as informações e dados em consideração ao nosso objetivo de estudo.

Dentre os aspectos éticos garantiremos a integridade da pesquisa na efetivação dos princípios de honestidade, confiabilidade, objetividade, imparcialidade, cuidado, respeito, veracidade e responsabilidade em todas as etapas, atividades e com todos os envolvidos. Observaremos tais princípios no planejamento do trabalho, no manuseio dos dados, na execução da pesquisa e nas publicações dos resultados.

Resultados e Discussão

Fundamentaremos nossas análises na abordagem da Teoria Histórico-Cultural a partir da análise das categorias de “autismo”, “desregulação emocional”, “docentes”, “metodologias ativas”. Nessa pesquisa visamos extender a origem ou causa das desregulações emocionais. De início salientamos que para Vygotsky (1999) todo o desenvolvimento cognitivo está relacionado com o conhecimento que é obtido pela experiência das pessoas.

Vygotsky (1999) deu grande importância às relações entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Em função da importância que atribuiu aos processos

ISBN: 978-85-54997-33-5

sociais, históricos e culturais, concebeu a aprendizagem como o processo em que o indivíduo adquire atitudes, conhecimentos, habilidades, entre outros, tendo como ponto de partida a sua interação com a realidade e com outros sujeitos. Assim, para Vygotsky (1999, p. 117) "[...] o bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento", é aquele que contribui para que o estudante avance para um patamar mais elevado de pensamento. A prática docente tem, desse modo, como ponto de partida o conhecimento que o estudante possui, suas ideias e leituras do mundo ou do meio em que vive. Por essa via, o desenvolvimento individual (ontogenético) do cérebro humano, passa por constantes mudanças estruturais, ao incorporar os conhecimentos, conteúdos e formas evoluídas da cultura humana (sociogenético).

Dentre as contribuições que almejamos alcançar identificamos a participação de docentes que tem estudantes com TEA na sua turma, e a elaboração de uma cartilha com orientações sobre como lidar com a desregulação emocional de estudantes com TEA. Com a produção de uma cartilha com orientações sobre como lidar com a desregulação emocional de estudantes com TEA no ambiente escolar contribuirá com as práticas pedagógicas de todos os professores do municipio de Campo Mourão – Paraná.

Considerações finais

Consideramos que com o desenvolvimento dessa pesquisa intitulada "*Orientações aos docentes sobre desregulação emocional de estudantes com TEA no ambiente escolar*", alcançaremos nossos objetivos de desenvolver produto educacional em formato de cartilha a ser utilizada por docentes que tenham em suas turmas estudantes com TEA. Assim, colaborarmos com a efetivação de uma educação mais inclusiva, pois docentes de toda a rede municipal do município de Campo Mourão – Paraná poderão ter acesso a cartilha que produziremos.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm

Brasil. (2015). *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). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e prática da perspectiva histórico-cultural*.

Vigotski, L. S. (1960). *Istoria razvitia visshikh psikhicheskikh funktsii* [História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores]. Akademia Pedagogicheskikh Nauk.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PELOS CAMINHOS DO SENTIR:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A CAIXA DOS SENTIDOS

Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales – UDESC – ajanynii@gmail.com
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco – UDESC – soeli.francisca@udesc.br
Marcia Seixas dos Santos – marcia.sds@edu.udesc.br
Aline Priess da Silva Klug - UDESC - aline.klug.udesc.t4@gmail.com
Terezinha Lurdes Mazzuco – UDESC tere.mazzuco.udesc.t4.gmail.com
Susana Cristina Domenech – UDESC – scdomenech@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência apresenta a construção e aplicação da *Caixa dos Sentidos,* recurso pedagógico desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de Minas Gerais, com o propósito de favorecer a inclusão escolar por meio da estimulação multissensorial. O objetivo central consistiu em ampliar as possibilidades de aprendizagem e observação de perfis sensoriais, estimulando especialmente os sentidos do olfato, paladar e tato. A metodologia foi organizada em três etapas: a concepção da caixa confeccionada em MDF e revestida com materiais de diferentes texturas; a organização interna com 23 potinhos contendo substâncias, ervas, temperos e produtos de uso cotidiano; e a aplicação prática em atendimentos individuais ou em dupla, com uso de vendas para favorecer a percepção sensorial, sempre sob supervisão docente. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação pedagógica direta das reações dos estudantes. Os resultados revelaram alto nível de engajamento, curiosidade e prazer na atividade, além da possibilidade de identificar respostas diferenciadas aos estímulos, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas individualizadas. Também foram identificados desafios, como a hipersensibilidade de alguns estudantes e a necessidade de maior tempo para preparo e higienização dos materiais, apontando a necessidade de ajustes futuros. Conclui-se que a experiência fortalece o uso de recursos simples e acessíveis na escola, amplia a estimulação multissensorial, contribui para o rastreamento de disfunções sensoriais e oferece subsídios para práticas pedagógicas inclusivas. Diante de sua aceitação positiva, a Caixa dos Sentidos será incorporada aos recursos educacionais da Instituição escolar, potencializando seu alcance e aplicabilidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Estimulação multissensorial; Perfil sensorial; Recursos pedagógicos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, sobretudo no que se refere à criação de práticas pedagógicas capazes de contemplar as diferentes formas de aprender e participar. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental ao propor recursos e estratégias que possibilitam ampliar as condições de acesso, aprendizagem e interação dos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Entre as diversas abordagens que fortalecem a inclusão, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, a fim de favorecer a participação de todos (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Nesse contexto, a criação de materiais acessíveis e lúdicos constitui uma estratégia potente para ampliar a exploração dos sentidos, estimular a atenção e promover maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares.

O tema da estimulação sensorial no contexto escolar encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos. Ayres (1972), ao desenvolver a teoria da Integração Sensorial, destacou a importância de experiências multissensoriais para a organização das respostas adaptativas e para a aprendizagem. Dunn (1999), por sua vez, contribuiu com a elaboração do *Perfil Sensorial*, enfatizando os diferentes padrões de processamento e suas implicações na vida diária. Mais recentemente, autoras como Serrano (2021) e Savall (2022) têm reforçado a relevância da mediação pedagógica no campo da educação inclusiva, ao reconhecerem que a escola pode e deve ser um espaço de observação, rastreio e apoio às necessidades sensoriais.

Experiências semelhantes já vêm sendo realizadas em diferentes escolas, especialmente por meio de painéis e cantinhos sensoriais, que têm se mostrado estratégias eficazes para favorecer a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. Essas iniciativas apontam para a necessidade de diversificar recursos pedagógicos que ampliem as oportunidades de exploração multissensorial no cotidiano escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

É nesse cenário que se insere a presente experiência, que parte da compreensão de que a oferta de recursos voltados ao estímulo dos sentidos amplia as possibilidades de aprendizagem, promove a inclusão e auxilia na identificação precoce de dificuldades. O objetivo principal deste trabalho é relatar a construção e aplicação da Caixa dos Sentidos como recurso pedagógico inclusivo, destacando seu potencial de estimular diferentes modalidades sensoriais e de apoiar práticas de rastreamento de disfunções sensoriais no contexto escolar.

Metodologia

A vivência foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola estadual da rede pública no sudeste do Brasil, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O processo ocorreu em três etapas principais: a concepção e construção do recurso, a organização interna da caixa e a aplicação prática com os estudantes.

Na primeira etapa, foi realizada a concepção e construção da Caixa dos Sentidos, inspirada em vivências prévias com momentos de exploração olfativa e gustativa já realizados na Sala de Recursos. A caixa foi confeccionada em MDF, com medidas de 20 cm de profundidade, 8 cm de altura e 29 cm de largura, e recebeu revestimento externo com materiais de diferentes texturas — grama sintética, lixa de espessura média, continhas, pérolas e EVA texturizado — a fim de estimular o tato.

Na segunda etapa, a caixa foi organizada internamente com 23 pequenos potes, distribuídos em três grupos de estímulos sensoriais:

- Substâncias e temperos do cotidiano: açúcar, sal, café, chocolate, vinagre, cravo, canela, casca de laranja.
- Ervas e plantas aromáticas: erva-cidreira, hortelã, orégano, alecrim, louro, salsa, manjericão, arruda.
- Produtos de uso doméstico: acetona, água sanitária, desinfetante, álcool, amaciante, sabonete líquido, perfume.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa diversidade foi planejada para contemplar desde odores familiares do dia a dia até fragrâncias mais intensas, favorecendo experiências de discriminação sensorial, associação e memória.

Na terceira etapa, ocorreu a aplicação da atividade com os estudantes. Os atendimentos foram realizados de forma individual ou em dupla, em ambiente silencioso e acolhedor, para favorecer a concentração.

O procedimento consistiu em vendar os participantes e apresentar, gradativamente, os potinhos: ora para a exploração do olfato, ora para a degustação de pequenas amostras. Durante a vivência, os estudantes foram incentivados a descrever os estímulos percebidos, a formular hipóteses e a compartilhar suas impressões.

É importante ressaltar que todas as etapas foram conduzidas sob supervisão direta dos docentes responsáveis pelo AEE, garantindo segurança no uso de substâncias potencialmente irritantes (como produtos de limpeza), as quais foram acondicionadas em pequenas quantidades e manuseadas apenas durante a atividade.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a observação pedagógica direta das reações dos estudantes, permitindo identificar padrões de engajamento, níveis de curiosidade, interações e sensibilidades frente aos diferentes estímulos apresentados.

Por fim, a proposta encontra-se em consonância com referenciais teóricos que fundamentam a relevância da estimulação multissensorial para a aprendizagem. Ayres (1972) destaca a importância das experiências sensoriais para a integração e organização das respostas adaptativas. Dunn (1999) contribui com a compreensão dos diferentes padrões de processamento por meio do *Perfil Sensorial*. Autores contemporâneos como Serrano (2021) e Savall (2022) reforçam a necessidade de considerar as demandas sensoriais no contexto educacional, de modo a transformar a escola em espaço de rastreamento, apoio e inclusão.

Assim, o método adotado no presente relato buscou articular teoria e prática, apresentando etapas claras de construção, organização e aplicação da experiência, em consonância com os referenciais que orientam a promoção de uma educação inclusiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

e sensível às singularidades de cada estudante, sempre assegurando condições de segurança e acompanhamento pedagógico.

Resultados e Discussão

A aplicação da *Caixa dos Sentidos* possibilitou observar um elevado nível de engajamento por parte dos estudantes. Durante as atividades, muitos demonstraram curiosidade ao explorar os potes, formulando hipóteses sobre os odores e sabores, enquanto outros expressaram prazer em participar de uma proposta diferenciada, que se afastava da rotina escolar tradicional. Essa participação ativa revelou o potencial do recurso para favorecer não apenas a percepção sensorial, mas também a motivação e a interação no processo de aprendizagem.

A experiência evidenciou ainda que os estudantes responderam de maneiras diversas aos estímulos, revelando padrões singulares de processamento sensorial. Enquanto alguns se mostraram receptivos e dispostos a experimentar diferentes odores e texturas, outros manifestaram maior cautela ou até mesmo rejeição frente a determinados estímulos. Esse aspecto reforça o que Dunn (1999) aponta em seu Perfil Sensorial: as crianças apresentam distintos modos de responder às demandas sensoriais, o que requer do professor atenção individualizada e flexibilidade pedagógica.

Outro ponto a destacar é que o uso da caixa corrobora com práticas já consolidadas na escola, como o *Painel Sensorial*, que também tem obtido resultados positivos junto à comunidade escolar. Essa continuidade demonstra que os recursos de natureza sensorial, além de promoverem experiências prazerosas, podem se tornar instrumentos eficazes para identificação de preferências e sensibilidades. Nesse sentido, a experiência corrobora os estudos de Ayres (1972), para quem a integração dos estímulos sensoriais é fundamental no desenvolvimento de respostas adaptativas e no favorecimento da aprendizagem.

Apesar dos avanços, também foram observados limitações e desafios. O manuseio de substâncias com odores muito intensos (como produtos de limpeza) exigiu maior cuidado, uma vez que alguns estudantes apresentaram sinais de desconforto.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, a hipersensibilidade sensorial de alguns participantes gerou resistência diante de determinados estímulos, o que demandou adaptações no momento da atividade. Outro aspecto foi a necessidade de tempo adicional para preparar e higienizar os materiais, o que representa um desafio para a rotina escolar.

Essas dificuldades, entretanto, apontam caminhos possíveis de superação: substituir substâncias mais fortes por alternativas suaves e seguras; diversificar os tipos de estímulo para contemplar diferentes perfis sensoriais; e planejar estratégias de organização do tempo, garantindo a manutenção do recurso sem comprometer sua aplicabilidade.

Os resultados também se aproximam das reflexões de Serrano (2021) e Savall (2022), que destacam a importância de trazer a dimensão sensorial para dentro do espaço escolar como estratégia de inclusão. Ao propor atividades que mobilizam diferentes sentidos, a escola amplia seus repertórios pedagógicos, promove a equidade de acesso ao conhecimento e cria oportunidades de participação para estudantes que, muitas vezes, encontram barreiras em metodologias centradas apenas na visão e na audição.

Dessa forma, a experiência com a Caixa dos Sentidos permitiu não apenas constatar o envolvimento e o entusiasmo dos estudantes, mas também apontar potenciais, desafios e possibilidades de aprimoramento. Ao mesmo tempo em que promove a estimulação multissensorial, o recurso abre caminhos para que o professor identifique aspectos relevantes do perfil sensorial dos estudantes, subsidiando estratégias de apoio mais personalizadas e contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

De modo a complementar a descrição apresentada, a seguir são expostas duas imagens da Caixa dos Sentidos, confeccionada pela autora. Na Figura 1, são mostradas fotografias que têm como finalidade ilustrar a organização do recurso e os elementos que o compõem, contribuindo para a compreensão dos resultados descritos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Vista superior do recurso pedagógico “caixa dos sentidos” desenvolvido



Fonte: os autores.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi relatar a aplicação da *Caixa dos Sentidos* desenvolvida para possuir a funcionalidade de recurso pedagógico inclusivo no contexto do AEE. A experiência evidenciou que recursos simples e acessíveis podem gerar impactos significativos na inclusão escolar. Os estudantes participaram com engajamento, curiosidade e entusiasmo, o que reforça a relevância de propostas que favoreçam a exploração multissensorial. Ao mesmo tempo, o recurso possibilitou observar padrões individuais de processamento sensorial, contribuindo para o planejamento de estratégias pedagógicas mais personalizadas.

Entre os desafios encontrados, destacaram-se a hipersensibilidade de alguns estudantes e o uso de substâncias de odor intenso, que exigiram adaptações no momento da atividade. Essas dificuldades, porém, apontam caminhos de aprimoramento, como a seleção de estímulos mais suaves e a organização prévia do tempo de preparação. De forma geral, a experiência representou ganhos importantes para a prática docente e abriu espaço para novas estratégias de rastreamento sensorial. Por sua aceitação positiva, a *Caixa dos Sentidos* será incorporada aos recursos educacionais da instituição escolar, ampliando as possibilidades de uso e fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio concedido por meio de bolsa de estudos no âmbito do PROFEI, e ao ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UDESC), à instituição escolar onde foi desenvolvida a experiência, aos estudantes e suas famílias pela participação, e às professoras da Sala de Recursos pelo apoio constante.

Referências

Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Dunn, W. (1999). *The sensory profile: User's manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e prática*. Porto Alegre: Penso.

Savall, A. C. R. (2022). *Processamento sensorial: Um guia para compreender e apoiar pessoas com dificuldades sensoriais*. São Paulo: Memnon.

Serrano, P. (2021). *A integração sensorial: Da teoria à prática pedagógica inclusiva*. Curitiba: Appris.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PLATAFORMAS DIGITAIS COMO RECURSO PARA ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Albenize de Fátima Pinheiro Maciel – UNIFESSPA – albenizemaciel4@gmail.com
Andréia Brenda Silva – UNIFESSPA – andreia.brenda.unifesspat5@gmail.com
Ingrid Gomes Bassi- UNIFESSPA – ingrid.bassi@unifesspa.edu.br

Resumo

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são recursos de suma relevância para os processos de ensino e aprendizagem, pois tanto os dispositivos concretos, quanto os softwares tornam-se aliados quando utilizados com intencionalidade, despertando o interesse do discente e possibilitam um aprendizado mais prazeroso. Neste contexto, esse relato de experiência tem como objetivo refletir a respeito da implementação dos recursos tecnológicos para alunos com deficiência como alternativa para alfabetização e estímulo da oralidade. Esta experiência foi aplicada em uma escola municipal pública no município de Ourém-PA, com um aluno síndrome de Down, 6 anos, que cursa o 1º ano do ensino fundamental. Para tal, foi aplicado atividades na plataforma *Escola Games* que dispõe gratuitamente de jogos online e livros digitais infantis. Em termos metodológicos, foi utilizado um diário de bordo para fins de registros da observação participante. Os resultados possibilitam refletir sobre a importância do olhar do educador para as necessidades dos discentes visando o estímulo e o seu bem estar, além de constatar avanços significativos no aprendizado do educando.

Palavras-chave: Alfabetização; Escola Games; Síndrome de Down.

Introdução

Lembramos quando fazíamos as introduções dos textos dissertativos na graduação, geralmente começavam com o seguinte termo “No mundo globalizado em que vivemos”. O termo “globalizado”, neste caso, era utilizado para denotar uma sociedade contemporânea que estava adquirindo um novo comportamento social, político e comercial, que as barreiras territoriais não eram mais obstáculos. Com o passar do tempo, o termo “globalizado” deu lugar a “era digital”, mas afinal a era digital é na verdade uma consequência da globalização pois devido à necessidade de

ISBN: 978-85-54997-33-5

compartilhar informações mundialmente, demandou o surgimento de mecanismos para dar conta das demandas dos novos comportamentos da sociedade. Nesse contexto, Bacich e Moran (2018) discutem:

> A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões (Bacich; Moran, 2018, p.14).

Dessa forma, diversos fenômenos sociais surgiram ou se transformaram com o advento da tecnologia e com isso a sociedade vem mudando a forma como se relaciona com a tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), anteriormente eram apenas para suprir lacunas da informação, tempo e espaço. Hoje, são utilizadas como uma extensão da funcionalidade do ser humano, que por diversas vezes exercem um papel de codependência da tecnologia.

Esse processo que a sociedade vive com a incorporação da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano, impactam diretamente em estruturas já consolidadas, como escolas, igrejas, bancos financeiros, dentre outros. Sem dúvidas, as tecnologias são fundamentais para o convívio na atualidade, não dá mais para dissociar a tecnologia da vida em sociedade, e a escola, como um espaço de formação, tem um papel essencial nesse processo. Para Miguel et al. (2020, p. 368) afirma que:

> No campo educacional a presença das tecnologias na sociedade por si só, já justificam sua integração no campo da educação, sendo plausível levar em consideração que a maioria dos alunos já nascem imersos ao mundo digital, e que também aprendem em ambientes externos a escola, a exemplo do meio social e cultural em que vive fora da escola.

Neste contexto, este relato de experiência tem como objetivo refletir a respeito da implementação dos recursos tecnológicos para alunos com deficiência como alternativa para alfabetização e estímulo da oralidade. Tendo como desafio a resistência do educando em desenvolver atividades consideradas tradicionais. Justifica-se este estudo, pois, por meio deste relato podemos refletir o papel do educador frente os desafios do “chão da sala de aula” e compreender que as a

ISBN: 978-85-54997-33-5

tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem ajudar no processo de apropriação do sistema alfabético e para além de colaborar como jogos recreativos.

Metodologia

Este relato de experiência é fruto de uma intervenção pedagógica utilizando os recursos tecnológicos com um aluno com síndrome de Down[14] que cursa o 1º ano do ensino fundamental. Na ocasião, foi utilizado a plataforma *Escola Games*, que se trata de uma plataforma que disponibiliza gratuitamente jogos educativos e livros digitais online. Nesta perspectiva, a necessidade da intervenção surge das observações realizadas, durante o primeiro semestre, que se tornou perceptível a resistência do aluno em desenvolver atividades tradicionais, como: colagem, pintura e recorte além da utilização de matérias alternativos como argila, massinha, areia e tecido. Dessa forma, a prática teve como objetivo desenvolver competências para subsidiar a alfabetização e estimular a oralidade.

Desse modo, desde o início do ano letivo, o trabalho com essa turma, 1º ano do ensino fundamental, propôs reflexão, pois a turma possui 21 alunos, dentre esses um autista e um síndrome de Down. A cada aula os desafios foram surgindo até que esgotaram os mecanismos para despertar o interesse para realizar atividades do aluno com síndrome de Down, e ainda, várias outras implicações tornavam o trabalho com a turma mais complexo. Porém, as vivências e conhecimentos obtidas com a formação do Mestrado em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PROFEI, possibilitou embasamento para uma nova intervenção com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Na escola, havendo essa possibilidade de realizar atividades utilizando as (TDICs), pois a mesma conta com uma sala de recurso que dispõe de computadores de mesa e internet, porém a sala funciona como sala da coordenação, contudo, ainda

[14] A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população.

ISBN: 978-85-54997-33-5

assim foi possível realizar o trabalho, então a docente, equipe gestora e a cuidadora elaboraram um plano de ação para desenvolver a intervenção.

A plataforma *Escola Games* se caracterizou como ideal, posto que é uma site educacional brasileiro, gratuito, que disponibiliza jogos educativos e livros digitais para crianças em idade escolar, ensinando conceitos em diversos componentes curriculares com os conteúdos alinhados com a Base Nacionais Comum Curricular (BNCC), além disso, também oferece recursos educacionais para professores como: planos de aula e materiais de apoio. Explorando a plataforma, chamou bastante atenção, pois são jogos de fácil manuseio e dispõe de instruções orais para o usuário o que possibilita o estímulo para a oralidade e desperta mais interesse, além disso o repertório dos jogos são variados.

Então, as primeiras aproximações foram realizadas durante um mês com a duração de trinta minutos, em dois dias da semana. Nas intervenções iniciais, duas primeiras semanas, foram desenvolvidos vários jogos do interesse do aluno, nos quais ele explorava e compreendia o funcionamento de cada um deles.

Nas duas últimas semanas, os jogos foram direcionados, utilizando dois jogos, *aprendendo o alfabeto* e *brincando com as vogais*. O primeiro, desenvolve a habilidade de reconhecer fonema e grafema no contexto do alfabeto, no segundo, enfatiza as vogais. Ambas utilizam a ludicidade e possuem interação oral com o usuário.

As observações acerca da experiência relatada foram registradas em um diário de bordo, um instrumento metodológico que é utilizado em pesquisas qualitativas com o objetivo de registrar as vivências docentes fazendo reflexões do pesquisador durante a aplicação do trabalho. Portanto, Gil (2008, p. 44) define o diário de bordo como um “instrumento auxiliar que permite ao pesquisador registrar, de forma sistemática, os acontecimentos, impressões e reflexões que surgem durante o desenvolvimento da pesquisa” ou de uma prática docente. Dessa maneira, o diário de bordo foi um importante instrumento que contribuiu e enriqueceu, colaborando com a construção para fins de análise.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Durante o desenvolvimento das práticas em sala de aula muitas vezes nos questionamos se o que estamos oferecendo para os alunos é mesmo o que eles realmente necessitam, além disso, nos forjamos de certezas e convicções que com o passar do tempo precisamos revisitar e refletir se ainda cabem certas atitudes, pensamentos e padrões.

Neste sentido, é importante falar da formação continuada do docente que possibilita a imersão ao conhecimento e relacioná-los com sua prática (Saviani, 2011). Dessa forma, foi o que ocorreu, com as aulas no Profei, desmistificando crenças, e embasou conteúdo para vencer barreiras e oferecer uma educação de qualidade e adequada. Sendo assim, as adaptações no currículo educacional, são desenvolver estratégias planejadas respeitando suas diferenças individuais e garantindo a inclusão. Para tal, o autor considera que: “As adaptações curriculares são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em partes dele, para atender os alunos com necessidades especiais” (Coll et al, 2004, p.357)

Portanto, é necessário refletir a respeito do uso consciente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois as mesmas são recursos que ampliam as possiblidades de atuação flexibilizando o currículo e atendendo as individualidades, haja vista que os educandos da atualidade vivem cotidianamente experiências com a tecnologia, e não faz mais sentido recursar esse fato nas escolas. Precisamos nos aproximar e desenvolver uma relação saudável aproveitando o que as TDICs têm a agregar para a prática docente. Dessa forma, Marques et al (2024), destaca que o educador desempenha um papel central na formação de alunos capazes de navegar com sucesso no ambiente digital e virtual, promovendo ações que estimule o pensamento crítico e criativo que são essenciais para os desafios do século XXI.

Sendo assim, nas duas primeiras semanas, o aluno se demonstrou entusiasmado e curioso, interagindo com os jogos, explorando e solicitando qual gostaria de manusear, teve dificuldade de clicar e conduzir o *mouse*, mas aos poucos foi se familiarizando. Na comunicação, com as instruções dos jogos e leitura dos livros

ISBN: 978-85-54997-33-5

digitais, o aluno emitiu sons, apontava e reproduzia poucas palavras. Um avanço, pois o aluno está no processo de desenvolvimento da oralidade e geralmente resistia em desenvolver atividades tradicionais.

Desse modo, Marques et al. afirma que a leitura digital é benéfica e proporciona maiores oportunidades e expõe:

> A transição de textos impressos para formatos digitais, como e-books e audiobooks, proporcionou maior acessibilidade e mobilidade, permitindo que os leitores escolham o formato que melhor atenda às suas preferências e necessidades. Isso não apenas facilitou o acesso à leitura, mas também diversificou as formas de engajamento com o conteúdo literário (Marques et al, 2024, p.71).

Nas últimas semanas, o aluno já demonstrava mais familiaridade e habilidade com o manuseio do *mouse* e com as estruturas dos jogos, sendo assim, as intervenções foram direcionadas para a utilização de dois jogos, *aprendendo o alfabeto* e o *brincando com as vogais*, ambos trabalham o desenvolvimento da habilidade de reconhecer e diferenciar os grafema e fonemas com apoio de imagens no contexto da palavra.

A esse respeito, observou-se que o aluno no início apenas clicava nas letras de forma aleatória, e com as intervenções do uso dos sons das letras, ele começou a entender a intencionalidade do jogo e fazer escolhas assertivas. Esse é um jogo que apenas é pronunciado o nome da figura, sendo disposto ao lado o alfabeto para que o usuário, escolha a letra correspondente. Precisando a intervenção docente para ajudar nesse processo de reconhecimento do som da letra, pois no jogo não é feito essa correspondência. No segundo jogo, *brincando com as vogais*, a habilidade trabalhada e a identificação de vogais no contexto de palavras com a poio da imagem, as vogais ficam dispostas para clicar e completar a palavra indicada.

Mediante o exposto, pode-se perceber que, ao longo das quatro semanas, o discente apresentou avanços significativos. Ele aceitou a intervenção de uma atividade com direcionamentos pedagógicos, manteve-se estável durante a maior parte do tempo de aplicação e demonstrou interesse em participar das propostas. No que se refere ao aprendizado, o aluno está consolidando o reconhecimento de alguns fonemas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

grafemas do sistema alfabético, porém ainda é necessário avançar nos estímulos voltados à oralidade.

Dessa forma, tornou-se nítido por meio dessa experiência que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são uma alternativa viável e possível, pois não é necessário grandes conhecimentos de informática, de software ou programação para implementar uma prática com intencionalidade usando a tecnologia.

Considerações Finais

Essa experiência possibilitou refletir sobre o uso das TDICs no contexto da adequação curricular, para que a inclusão fosse efetivada, pois manter um aluno em sala de aula e não garantir o direito de aprendizagem, vai de encontro com os princípios norteadores da inclusão. Pensando nisso, vale-se de Mantoan (2003) a escola inclusiva organiza-se para atender a todos os alunos sabendo reconhecer e valorizar as diferenças como parte da condição humana.

A experiência relatada evidenciou que o uso das TDICs no processo de alfabetização de alunos com deficiência pode se constituir em uma estratégia pedagógica eficaz e significativa. O recurso tecnológico, quando utilizado com intencionalidade, não apenas desperta o interesse e amplia as possibilidades de interação do educando, como também se mostra um aliado importante de superação de barreiras que os métodos tradicionais muitas vezes não conseguem transpor.

Assim, reafirma-se que as tecnologias, longe de ser restringirem a entretenimento ou a atividades recreativas, podem e devem ser incorporadas ao cotidiano escolar como instrumento de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador, portanto, assumir uma postura de flexiva, aberta as inovações e comprometidas em garantir uma educação de qualidade que respeite a diversidade e promova a equidade.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. Ministério da Saúde. (2013). *Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down*. Ministério da Saúde.

Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Artmed.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Marques, M. L. C. M., Santos, M. B. de S., Santos, C. A. dos, & Souza, S. A. (2024). Leitura e letramento visual mediado por tecnologia digital em informação e comunicação. In L. K. H. Yanaze (Org.), *Aprendizagem criativa na educação especial/inclusiva*. Schreiben.

Miguel, J. R., & Vidal, A. S. (2020). As tecnologias digitais na educação contemporânea. *Revista de Psicologia, 14*(50).

Saviani, D. (2011). História da formação docente no Brasil: Três momentos decisivos. *Educação*. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735
.

ISBN: 978-85-54997-33-5



POR UMA ABORDAGEM MAIS VISUAL NO ENSINO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Meiry Aline Martins – UEM –
meiry.martins.uem.turma4@gmail.com
Mariana Dézinho - UFDG-
marianadezinho@ufgd.edu.br
Jucelaine Ávila de Oliveira – UEM –
jucelaine.oliveira.uem.turma4@gmail.com
Rosani Minchiguerre da Silva – UEM-
rosani.silva.uem.turma5@gmail.com .

Resumo

Este estudo tem como foco central abordar a importância da capacitação de docentes que atuam com alunos deficientes auditivos (DA) no ensino regular. O objetivo é propor um curso de formação de professores para o ensino de DA. Deste modo, espera-se que estes profissionais possam contribuir de forma efetiva para a promoção da inclusão, utilizando estratégias como pistas visuais. De maneira geral, busca-se evidenciar a relevância da identificação imagética no ambiente escolar, assim como reforçar a necessidade de uma formação especializada para docentes que ensinam alunos com DA. A metodologia do trabalho baseou-se na pesquisa e desenvolvimento (P&D), com suporte em análises bibliográficas e documentais, abrangendo o período de 2005 a 2024. Esse recorte teve como marco inicial o decreto 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No aspecto teórico, foram utilizados autores como Godoi (2023), Bernardes (2023), Desidério (2023), Mantoan (2006), Mittler (2007) e Campello (2008). Conclui-se que a abordagem educacional imagética é uma estratégia promissora para o ensino de alunos com DA. No entanto, ressalta-se a necessidade de ampliar os programas de formação continuada para professores, a fim de avançar nas discussões e práticas relacionadas à inclusão no contexto escolar.

Palavras-chave: Capacitação docente; Deficiência auditiva, Descrição imagética; Inclusão escolar.

Introdução

Trabalhar de forma inclusiva vai além de simplesmente matricular alunos com deficiência no ensino regular, transformando sua presença em estatística social. Cada indivíduo precisa ter acesso à educação escolar para desenvolver conhecimentos ao longo da vida, independentemente de possuir ou não uma deficiência (Mantoan, 2006,

ISBN: 978-85-54997-33-5

p. 60). Ou seja, a escola deve ser um espaço aberto a todos que desejam aprender, e essa visão precisa ser compreendida por todos os envolvidos no processo educativo.

Mantoan (2006, p. 40) reforça essa ideia, destacando que a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como um aspecto essencial da condição humana e um fator que favorece a aprendizagem. Assim, é fundamental compreender as potencialidades e os limites dos alunos de modo geral, para que os professores possam levar essas características em conta ao planejar suas aulas. Isso inclui atividades, objetivos, metodologias e avaliações que explorem os pontos fortes dos estudantes, criando condições favoráveis para a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e a inclusão social.

De forma clara e objetiva, Mitller (2007, p. 16) aborda a inclusão escolar, reforçando a necessidade de tornar visível e acessível sua definição prática no contexto educacional:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se 1refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais. (Mitller, 2007, p. 16)

Mantoan (2006, p. 69) destaca que existem dois grandes desafios para alcançar a inclusão: garantir que os direitos previstos por lei sejam efetivamente praticados e desenvolver metodologias e estratégias capazes de atender às necessidades dos alunos. Conforme aponta a doutora em educação, essas transformações envolvem a responsabilidade coletiva, que vai desde o poder público até a sociedade civil, impactando diretamente a qualidade de vida da população como um todo.

De acordo com Mitller (2007, p. 36), “a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Ou seja, apesar dos avanços, a temática ainda exige muitos esforços, especialmente a colaboração plena da tríade composta por pessoas com deficiência (PCD), a população em geral e o governo. Essa união é vital para que a inclusão seja efetivamente concretizada,

ISBN: 978-85-54997-33-5

ultrapassando o âmbito das leis e alcançando a prática cotidiana. No contexto educacional, os professores necessitam de capacitação e preparação contínuas para enfrentar as diversas diferenças presentes em sala de aula. Além disso, é imprescindível que recebam apoio de seus superiores, como coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e autoridades competentes. Estes líderes, por sua vez, também dependem de serviços externos e políticas públicas que os orientem e forneçam recursos para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Assim, fica evidente que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada, um compromisso coletivo para construir uma sociedade mais acolhedora e acessível a todos.

Com base no exposto, torna-se clara a importância de capacitar os docentes para que estejam preparados para enfrentar as adversidades que podem surgir tanto dentro quanto fora da sala de aula. A formação continuada se apresenta como uma ferramenta fundamental para assegurar a qualidade do ensino, pois proporciona ao professor acesso a novas informações, permitindo a elaboração e aplicação de propostas inovadoras de maneira prática, eficiente e inclusiva (Mantoan, 2006, p. 59). Ainda segundo a autora “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”.

Por meio da formação continuada, o professor adquire a capacidade de analisar os conhecimentos e as necessidades individuais de seus alunos, utilizando essas informações como base para desenvolver atividades, estratégias, metodologias e adaptações de materiais mais assertivas, além de implementar formas avaliativas que melhorem o atendimento educacional. As informações voltadas ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais devem ser amplamente disseminadas entre os profissionais da educação, alcançando todos os docentes sempre que possível, e não ficando restritas apenas a um grupo especializado. No entanto, ainda existem muitos professores com pouco contato com a teoria e a prática da inclusão, pois muitos deles tiveram acesso apenas aos conhecimentos básicos adquiridos no início de sua carreira no magistério (Mantoan, 2006, p. 58).

Partindo deste ponto de vista, Mantoan (2006, p. 15) caracteriza a inclusão como "andar no fio da navalha". Trata-se de navegar em um espaço cheio de limites, onde se

ISBN: 978-85-54997-33-5

busca equilíbrio entre o possível e o impossível. No amplo campo da educação inclusiva, algumas deficiências acabam sendo marginalizadas, ficando à mercê da desinformação. Isso ocorre, sobretudo, devido à escassez de cursos e informações voltados a essas especificidades. Um claro exemplo é o atendimento educacional ao aluno deficiente auditivo, que não ouve como uma pessoa ouvinte e, por escolha própria ou da família, opta por não utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para atender às demandas específicas de crianças surdas ou com deficiência auditiva (DA), o Decreto nº 5.626/05 estabelece que alunos surdos devem contar com o suporte de intérpretes capacitados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), definida como sua primeira língua. Assim, esse profissional assume um papel fundamental ao mediar a tradução e facilitar a aquisição do português como segunda língua. Em contrapartida, estudantes com DA utilizam predominantemente a comunicação por meio da língua oral, leitura labial e/ou escrita e, segundo Godoi, Guimarães e Leite (2023), apresentam o português verbal e escrito como sua primeira língua, podendo ter fluência ou não na fala, além de, ocasionalmente, recorrerem a tecnologias assistivas para ampliação da audição.

Assim sendo, minha pesquisa de pós-graduação *Stricto Sensu,* é voltada aos docentes dos alunos DA, com a intenção de capacitá-los com informações e estratégias didático-metodológicas, a fim de que a inclusão aconteça verdadeiramente para este público.

Metodologia

O desenvolvimento deste estudo está alicerçado na abordagem metodológica de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), conforme delineada no Manual de Frascati (2015). Este documento técnico, amplamente reconhecido à escala internacional, foi produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o propósito de estabelecer diretrizes para a caracterização e mensuração de atividades vinculadas à investigação e ao desenvolvimento experimental.

A Pesquisa e Desenvolvimento Experimental, segundo o referido manual, caracteriza-se como um conjunto de iniciativas criativas e sistemáticas voltadas à

ISBN: 978-85-54997-33-5

ampliação do acervo de conhecimentos, abrangendo diversos campos do saber, tais como as ciências sociais, humanas e naturais, além das artes e da engenharia. Seu objetivo reside na aplicação desse conhecimento adquirido para o desenvolvimento de novas soluções ou possibilidades, promovendo avanços em termos práticos e teóricos. Em síntese, essa metodologia busca criar novas contribuições utilizando processos estruturados que empregam criatividade e inovação, sejam elas na forma de geração de conhecimento inédito ou na implementação original de saberes existentes.

No contexto desta investigação, tanto a pesquisa fundamental quanto o desenvolvimento experimental serão empregados como métodos fundamentais. Após a fase inicial, marcada por levantamentos bibliográficos e documentais, a pesquisa concentrar-se-á em atividades práticas envolvendo testes e análises. Esses esforços visam à concepção de um Produto Mínimo Viável (MVP) de elevada qualidade, que poderá ser posteriormente aprimorado e preparado para lançamento definitivo.

Resultados e Discussão

As análises obtidas durante o processo de pesquisa, análise dos materiais e a aplicação do projeto piloto da formação de professores de alunos DA, apontam que apesar de haver muitos materiais relacionados à surdez, faltam informações sobre a DA, principalmente, acessível aos docentes. E de acordo com Bernardes e Junior (2023), o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) abrange serviços, estratégias e práticas voltados para a inclusão, estando interligado a processos como a capacitação docente e a implementação de estratégias didático-metodológicas, nesse sentido, é viável considerar tais práticas como formas de TA.

Uma abordagem que precisa de mais destaque e que se integra ao processo de ensino-aprendizagem é o multiletramento, letramento múltiplos ou os "letramentos", conforme enfatiza Rojo (2009, p. 102), que articulam múltiplas categorias e modalidades de aprendizagem, reconhecendo a heterogeneidade presente nas práticas de leitura, uso da linguagem e da escrita. Este foi um ponto que os professores

ISBN: 978-85-54997-33-5

participantes do projeto piloto apresentaram grande satisfação em conhecer e aprender.

Tal necessidade justifica-se pela linguagem imagética compreender elementos como uso do corpo, telas digitais, cadernos e outros suportes visuais, configurando-se como uma forma não verbal que contribui significativamente para a educação de indivíduos surdos ou com DA (Campello, 2008, p. 08). No caso dos estudantes com DA, torna-se imprescindível a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas.

Uma possível solução apresentada aos cursistas seria o uso do roteiro imagético, descrito por Araújo, Frade e Coscarelli (2020, p. 06), como um recurso que combina cores, texturas e formas para ampliar as possibilidades educacionais e atribuir novos significados ao conteúdo comunicativo falado ou lido. Esse recurso multimodal fornece caminhos alternativos para alcançar objetivos educacionais inclusivos ao explorar diferentes perspectivas no processo de ensino. Por meio da leitura de imagens, busca-se atender à necessidade primordial dos indivíduos com DA de visualizar conteúdos como forma de compreender o mundo ao seu redor. Essa estratégia promove inclusão e fortalece relações fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os participantes da versão piloto demonstraram grande satisfação pelo conhecimento adquirido de forma leve, prática, gratuita e assíncrona. Apresentando poucas melhorias a serem realizadas, principalmente pelo tempo disponível, mas que serão enaltecidas em projetos futuros.

Considerações finais

Mediante ao apresentado, conclui-se que a imagética e o uso consistente de pistas visuais dentro da pedagogia visual desempenham um papel central na educação de alunos com DA. Considerando que muitos desses indivíduos interpretam o mundo principalmente por meio da visão, tais recursos tornam-se indispensáveis para fomentar sua integração em ambientes educacionais. Entretanto, faltam capacitações aos professores para que entendam sua real necessidade e aplicação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Assim, por meio de capacitações, suporte estratégico e práticas fundamentadas no respeito, a escola tende a tornar-se progressivamente mais inclusiva. A inclusão será fortalecida por uma abordagem didática apropriada, um planejamento flexível e adaptável, além da promoção da interação e troca de experiências. Ademais, a adoção de metodologias fundamentadas na imagética, embasadas em estudos bibliográficos e documentais, possibilitará uma inclusão efetiva do aluno, potencializando suas habilidades enquanto se busca superar as barreiras previamente impostas pela deficiência.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que possibilita a realização desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI e para a obtenção dos resultados apresentados nesta obra. A colaboração da CAPES é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e para a disseminação dos resultados obtidos.

Referências

Araújo, M. D. V., Frade, I. C. S. A., & Coscarelli, C. V. (2020). Multimodalidade: Aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização, 13*.

Bernardes, R., & Carvalho Júnior, W. S. (2023). Unidade II – Processo de identificação, identidades surdas, tecnologia assistiva e diagnóstico diferencial: Quem é o aluno surdo oralizado no contexto da educação especial, aspectos teóricos, adequações curriculares, capacidades, AEE, talentos e os domínios dos estudantes. In *Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas*.

Brasil. (2005). *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). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Campello, A. R. S. (2008). *Pedagogia visual na educação dos surdos* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

ISBN: 978-85-54997-33-5

Godoi, E., Guimarães, L. K. L., & Leite, L. S. (2023). Unidade I – Políticas de educação especial, AEE e os surdos oralizados: Conceitos, concepções de educação de surdos e os marcos legais do AEE e da inclusão da pessoa com deficiência. In *Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas*.

Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. V. A. Arantes (Org.). Summus.

Mittler, P. (2007). *Educação inclusiva* (W. Brasão Ferreira, Trad.). Artmed.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). *Manual de Frascati 2015: Metodologia proposta para levantamentos sobre pesquisa e desenvolvimento experimental* (7ª ed.).

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAQUARI/SC

Luana Patrícia Bernardes Vota – UDESC – luana.bernardes.udesc.t5@gmail.com
Karina Marcon – UDESC – karina.marcon@udesc.br

Resumo

Estamos cada vez mais a caminho de uma sociedade imersa em tecnologias, conectividade e diferentes formas de comunicação. Diante disso, se faz necessário o olhar crítico sobre todas as formas de linguagem, especialmente as tecnológicas, que se instalam, se difundem e perpassam por todas as áreas do conhecimento e da sociedade, interferindo nelas e mudando o comportamento social. Nesse contexto, este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento que tem como tema as práticas pedagógicas e a cultura digital. O objetivo geral é analisar as possibilidades de apropriação crítica, pedagógica, inclusiva e autoral das tecnologias da cultura digital nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando o cunho investigativo, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa e de caráter exploratório, que parte de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), e, posteriormente, será conduzido pelos caminhos metodológicos da pesquisa-intervenção, que terá abordagem participativa. Os resultados parciais da RSL apontam que, embora haja o reconhecimento do potencial dessas tecnologias, por parte dos professores, ainda é comum o uso passivo dos recursos digitais, a falta de formação continuada e de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas. Também, levantaram-se possíveis caminhos e propostas de intervenção a serem aplicadas na sala de aula.

Palavras-chave: Cibercultura; Educação inclusiva; Inclusão digital; Tecnologias digitais.

Introdução

O contexto social e a cultura de hoje passam por uma mudança complexa devido, em grande parte, à expressiva expansão das tecnologias, trazendo influências no comportamento humano e social, bem como na construção de toda uma cultura (Santaella, 2008). Ao atravessar a nossa cultura, as tecnologias digitais profundamente enraízam-se no cotidiano das pessoas, interferindo em todas as outras áreas do conhecimento humano, representando uma transformação chamada cultura digital, segundo Santaella (2008). Ou seja, tudo hoje é transversalizado pela cultura digital e

ISBN: 978-85-54997-33-5

ela permeia toda a ação humana e todo o contexto social, inclusive o contexto escolar e o de crianças ainda muito pequenas.

O presente estudo tem como tema as práticas pedagógicas e a cultura digital nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa perspectiva, será possível investigar como a cultura digital está presente na escola, atravessando as práticas pedagógicas e sendo a base para a emancipação crítica, inclusiva e cidadã das crianças que se formam nesse ambiente educacional.

Esta pesquisa propõe-se a analisar eixos que farão o direcionamento no referencial teórico, no projeto de intervenção, na análise de dados e de resultados, a fim de sustentá-la e qualificá-la. Tais eixos serão: a apropriação crítica, pedagógica, inclusiva e autoral das tecnologias da cultura digital. Na dimensão crítica, compreendemos que as práticas pedagógicas possibilitam priorizar a reflexão sobre o uso consciente das tecnologias, reconhecendo seu potencial de ser um espaço de participação, de criatividade e de mudança no comportamento social, articulado ao pensamento crítico de Carvalho (2022). Na dimensão pedagógica, entendemos que as tecnologias digitais possam dinamizar os processos de ensino e aprendizagem, em suas múltiplas funcionalidades e possibilidades à luz de Libâneo (2001). Quanto à apropriação inclusiva das tecnologias digitais, acreditamos que implica no direito ao acesso e à participação ativa dos sujeitos no exercício da cidadania, no fortalecimento da inclusão digital. Conforme Di Felice (2021), um dos deveres da sociedade e das instituições educacionais é desenvolver nos sujeitos as habilidades essenciais para se ter uma participação e interação responsável e consciente, em um mundo tão conectado que estamos inseridos. Por fim, em relação ao último eixo supracitado, inferimos que a apropriação autoral das tecnologias digitais busca fortalecer a autonomia dos sujeitos aprendentes, na emancipação de seu protagonismo na produção de cultura e de conhecimento, na coautoria e nas produções colaborativas. Uma percepção semelhante aparece nos estudos sobre autoria em rede de Santos, Silva Ponte e Stofella Sodré Rossini (2015), ao ressaltarem que, em um ambiente escolar que promova a autoria, a autonomia, a participação coletiva e a troca de saberes, “professores e estudantes se tornam simultaneamente sujeitos e objetos da formação” (p. 525).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Este estudo se insere na linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologias Assistivas, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, pela Universidade Estadual de Santa Catarina, e busca responder à seguinte questão: Como integrar as tecnologias da cultura digital em uma perspectiva crítica, pedagógica, inclusiva e autoral nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental?

Metodologia

Considerando o cunho investigativo do estudo e os objetivos apresentados, este projeto de pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa e de caráter exploratório, que parte de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Segundo Galvão, Pansani e Harrad (2015), a revisão sistemática de literatura “utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão” (p.335). A RSL seguirá o Protocolo PRISMA 2020 (PAGE et al., 2021).

Além disso, será realizada uma pesquisa-intervenção durante as aulas de inglês, com turmas selecionadas dos anos iniciais do E. F., pois buscamos integrar a atuação docente ao processo investigativo, a fim de propor uma nova dinâmica no contexto da sala de aula e dos espaços de formação. De acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 71), “na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto”. Logo, pretende-se propor novas possibilidades de ensino relacionando os conhecimentos da pesquisa com as vivências da prática, o papel docente com o papel pesquisador, os sujeitos com o objeto a ser investigado.

Ao longo da pesquisa será aplicado um questionário online, para realizar a coleta de dados com os professores participantes, a fim de analisar como as tecnologias da cultura digital são integradas nas práticas escolares, e qual é a percepção sobre inclusão digital. A partir dessa abordagem qualitativa de cunho exploratório, segundo Yin (2010), é possível investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real, buscando descrever e compreender o objeto de estudo de forma detalhada.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A organização e o tratamento dos dados serão realizados por meio da análise temática e da triangulação de dados, a qual envolve as informações que serão obtidas pelos questionários, as próprias observações e o embasamento bibliográfico.

Por fim, para o desenvolvimento do projeto de inclusão digital que oportunize a apropriação crítica e autoral das tecnologias da cultura digital, a coleta de dados será realizada durante a pesquisa-intervenção. Os instrumentos utilizados incluirão um diário de bordo com registros das aulas, registros fotográficos e videográficos, bem como as produções autorais das crianças, que serão resultantes das práticas pedagógicas vivenciadas no projeto.

Resultados e Discussão

Como resultados parciais desta pesquisa em andamento, trouxemos a RSL realizada como uma primeira aproximação de outros textos que discorrem de objetos que se aproximam desta pesquisa. Foi realizada uma análise qualitativa de uma seleção parcial de uma amostra de dissertações, levantando a seguinte questão problematizadora: “De que forma a cultura digital tem atravessado as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”

Tabela 1 – Protocolo da Revisão Sistemática

Objetivo da pesquisa	Examinar as aplicações práticas e as implicações dos estudos existentes no que se refere ao uso das tecnologias da cultura digital nas práticas pedagógicas, considerando o contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Seleção de fontes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Tipo das fontes	Dissertações
Período	2021 a 2025
Descritores de busca	BDTD - “anos iniciais” AND “práticas pedagógicas” AND “tecnologias digitais”.
Critérios de exclusão	C1 – Estudos sobre inclusão digital fora do contexto escolar; C2 – Publicações sobre tecnologias digitais que não apresentem vínculo com práticas pedagógicas; C3 – Estudos que abordem exclusivamente o contexto da pandemia.
Critérios de inclusão	C4 – Estudos que envolvam o uso de tecnologias da cultura digital;

ISBN: 978-85-54997-33-5

	C5 – Publicações que abordem práticas pedagógicas no Ensino Fundamental; C6 – Estudos disponíveis em textos completos.
Seleção preliminar de trabalhos	Os descritores foram aplicados nas bases e filtrados de acordo com os critérios estabelecidos quanto ao período e tipo de fonte. As dissertações foram analisadas a partir da relação com o objetivo da revisão, selecionadas pelo título, seguidas pelo resumo e aplicados os critérios de inclusão e exclusão.
Estratégia - extração de informações	As dissertações foram lidas de forma parcial nesta primeira análise, a fim de serem extraídos temas de acordo com o objetivo da revisão.
Síntese dos resultados	Articular os resultados, evidenciando aproximações e tensões entre eles.

Fonte: As autoras

A busca na base ocorreu no período de 14 de abril a 4 de maio de 2025, encontrando 190 estudos ao aplicar os descritores e selecionar dissertações em português. Quando aplicado o ano de publicação, entre 2021 e 2025, foram localizados 100 resultados. Desses, apenas 97 estavam publicados em sua totalidade, mas foram excluídos 88 estudos pelos critérios de exclusão. Dentre as nove dissertações selecionadas, elegemos três delas para fazer um levantamento qualitativo, sendo uma amostra menor para o presente estudo.

O primeiro trabalho (Mendes, 2024) teve como objetivo analisar de que forma as TDICs podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem de alunos do EF. Para isso, o estudo fez uma investigação de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, combinando a metodologia de pesquisa documental com pesquisa de campo. Coletou dados por meio de um questionário com professores regentes do 1º ao 5º ano, e analisou-os pelos pressupostos de Bardin (2011). Os resultados e implicações práticas revelaram algumas questões importantes como a existência de escolas sem infraestrutura tecnológica adequada, e o reconhecimento, por parte dos professores, do potencial dessas tecnologias. No entanto, revelou-se ainda ser comum o uso passivo dos recursos tecnológicos, limitando-se à transmissão de conteúdo, além de identificar a falta de formação docente e o acesso limitado às tecnologias no contexto escolar.

Já na pesquisa de Vallini (2025) o caminho metodológico adotado foi a pesquisa-intervenção, envolvendo um grupo de crianças e professores dos anos iniciais em uma experiência inovadora e pedagógica. Suas implicações e resultados

ISBN: 978-85-54997-33-5

destacaram a importância da formação docente para além das habilidades técnicas, além de evidenciar as percepções das crianças sobre os limites e possibilidades das práticas pedagógicas com tecnologias digitais, e defender o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem híbridos que integrem espaços físicos e digitais. Além de identificar os problemas presentes no recorte da realidade em análise, a pesquisadora se dedicou ao estudo de possíveis soluções e à proposição de intervenções a serem aplicadas no contexto da pesquisa, a fim de analisar os resultados obtidos.

Outro estudo foi de Bezerra (2023), que apresentou uma forma inovadora de contribuir para a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos, a mesma idade do público-alvo que nossa pesquisa pretende alcançar. Teve como objetivo embasar-se em evidências científicas, ao contribuir para a alfabetização de crianças utilizando o jogo Grapho Game Brasil, por meio de uma pesquisa-ação e RSL. O problema evidenciado na pesquisa foi uma preocupação quanto aos resultados educacionais de alfabetização, a nível nacional. A pesquisadora infere que o Brasil tem buscado soluções fundamentadas em evidências científicas. Nesse contexto, optou-se por investigar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em jogos, que pudessem contribuir nesse desafio. Contudo, a pesquisadora não aplicou o projeto em todas as suas turmas, pois optou por avaliar por igual período um grupo de controle e um grupo de experimento, contribuindo, dessa forma, a visualizar os diferentes resultados. Dentre os resultados desta terceira dissertação analisada, a autora observou que o uso de jogos digitais pode fornecer benefícios significativos para os resultados de aprendizagem e de alfabetização, quando comparados às metodologias tradicionais de ensino.

Portanto, ao analisar as três dissertações, percebe-se que se convergem no sentido de apontar a relevância do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e no contexto escolar dos anos iniciais do E.F. Os estudos enfatizam a importância da incorporação das tecnologias digitais às metodologias de ensino, uma vez que essa integração contribui para o engajamento dos estudantes e favorece sua atuação como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, foi possível compreender a partir desses resultados parciais a relação intrínseca entre a escolha metodológica e os desdobramentos das pesquisas, bem

ISBN: 978-85-54997-33-5

como reconhecer que essas decisões estão ligadas às aplicações práticas e às implicações dos estudos. Essa compreensão se alinha ao nosso objetivo de compreender de que forma o uso das tecnologias da cultura digital atravessa as práticas pedagógicas, especialmente no contexto escolar dos anos iniciais do E.F.

Considerações finais

Em vista das observações sobre as práticas docentes e o uso das tecnologias digitais dentro da realidade escolar a ser pesquisada, é imprescindível refletir se a educação nos anos iniciais desta escola está ou não desenvolvendo uma cultura digital dentro da perspectiva da inclusão digital, oportunizando as possibilidades de apropriação crítica e autoral das tecnologias, no desenvolvimento do protagonismo estudantil no exercício da sua cidadania, para uma escola mais inclusiva.

Ao analisar esse contexto, comparamos o universo das pesquisas encontradas na RSL com o recorte de realidade da escola pesquisada, impulsionando uma reflexão sobre os entraves vivenciados na escola, principalmente relacionados à falta de recursos tecnológicos e estrutura física para se criar um espaço que uma educação e tecnologias digitais.

Conclui-se também que uma proposta de intervenção, durante o ato de pesquisar, abre espaço para novas possibilidades, fazendo da nossa própria prática o campo empírico, cujo corolário é o espelhamento de ações por parte dos profissionais e estudantes inseridos naquela realidade. Essa abordagem, encontrada na RSL, vem ao encontro a esta pesquisa em andamento, convergindo com as ideias e trazendo inspiração para futuras ações. Além disso, estar vivenciando a pesquisa e a prática visa evidenciar lacunas e potencialidades de um ambiente de formação que, ao ser atravessado pelos processos de Inclusão Digital, poderá contribuir para a promoção do protagonismo das crianças e para novas formas de exercer a cidadania.

Agradecimentos

Expresso minha gratidão à UDESC, ao PROFEI, a todos os professores, em especial minha orientadora Karina Marcon, pelos aprendizados acadêmicos, pelo acolhimento e por todo o suporte institucional. Reconheço, de forma especial, o apoio

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Referências

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bezerra, E. A. da S. (2023). *Alfabetização baseada em evidências com o uso do jogo digital GraphoGame Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. https://repositorio.ufrn.br/items/a38bd302-63fa-4ef0-afb8-4cf9548952ff

Carvalho, M. J. S. (2022, dezembro). *O pensamento crítico para o ensino médio.* Fundação Joaquim Nabuco.

Di Felice, M. (2021). *A cidadania digital: A crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais.* Paulus.

Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*, *24*(2), 335–342. https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF/?format=pdf&lang=pt

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar Em Revista*, 17(17), p. 153–173. Recuperado de https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074

Mendes, F. C. (2024). *A utilização das TDICs no processo de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental I – anos iniciais: práticas e desafios* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. Repositório Institucional UFOP. https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/b2e1678b-2118-4488-a9d6-daec161c185a/content

Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71, 1–9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *23*(4), 64–73.

Santaella, L. (2008, setembro). *Cultura e comunicação em mídias digitais* [Vídeo]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=G-Y67ASmkz0

Santos, E., Silva Ponte, F., & Stofella Sodré Rossini, T. (2015). Autoria em rede: Uma prática pedagógica emergente. *Revista Diálogo Educacional*, *15*(45), 515–536. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS07

ISBN: 978-85-54997-33-5

Vallini, S. A. de A. (2023). *Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: Um estudo com crianças dos anos iniciais* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional UEL. https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/31bcf4ee-cd48-41da-b36b-a0b7d58d63f8/content

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª ed.). Bookman.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Carolina Martins Carreiro - UNEMAT – carolina.carreiro@unemat.br
Adriana Pereira de Campos – UNEMAT- adriana.campos@unemat.br
Valdilene Silva Ortega – UNEMAT – valdilene.ortega@unemat.br
Victória Maria Vitorino de Santi – UNEMAT – victoria_santi13@hotmail.com

Resumo

O relato de experiência descreve práticas pedagógicas desenvolvidas em uma sala de recursos multifuncional de escola pública, com foco no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Down e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC). O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e os recursos de tecnologia assistiva podem favorecer processos inclusivos, promovendo aprendizagens significativas e equidade educacional. O objetivo foi analisar de que forma as TDIC, quando mediadas pedagogicamente, contribuíram para a aprendizagem, a interação social e a autonomia dos estudantes. A metodologia envolveu observações sistemáticas, anotações em diário de campo e registros fotográficos de atividades realizadas em dois formatos: individuais, com uso de tablets e jogos digitais voltados ao raciocínio lógico, atenção, coordenação motora e memória; e coletivos, com jogos colaborativos que estimularam comunicação, cooperação e protagonismo. Os resultados apontaram avanços no engajamento, na autonomia e nas interações sociais, embora tenham sido observados desafios como a falta de infraestrutura tecnológica e a necessidade de formação continuada dos professores. Conclui se que a integração planejada das TDIC representa um caminho promissor para promover práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares, reforçando a importância de políticas públicas que garantam recursos adequados, conectividade e apoio ao trabalho docente.

Palavras-chave: Autonomia; Inclusão escolar; Mediação pedagógica; Tecnologia assistiva.

Introdução

A sociedade contemporânea é marcada pela presença das TDIC, que reconfiguram relações sociais, formas de trabalho, produção de conhecimento e práticas educativas. Essas transformações desafiam a escola a ressignificar seus

ISBN: 978-85-54997-33-5

processos de ensino e aprendizagem, a fim de que todos os estudantes possam participar ativamente da cultura digital.

Castells (1999, p. 497) destaca que “a característica fundamental da sociedade em rede é a sua capacidade de estruturar-se em torno de redes de informação, que se expandem de modo global e em tempo real, configurando uma nova forma de organização social e econômica”.

Esse panorama evidencia que o conhecimento se torna um recurso central e que a inclusão digital passa a ser condição para a inclusão social. Nesse contexto, a educação não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve atuar como espaço de mediação crítica, em que as tecnologias sejam integradas de forma significativa.

Segundo Lévy (1999, p. 29), “a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Lyon (1999, p. 23) alerta que “as novas tecnologias, ao mesmo tempo em que oferecem liberdade de comunicação e acesso à informação, também se transformam em instrumentos de monitoramento contínuo, capazes de mapear e controlar os indivíduos”. Esse alerta é particularmente relevante para a educação, que deve equilibrar o uso pedagógico das TDIC com reflexões críticas acerca de seus impactos sociais.

No âmbito da inclusão, a literatura brasileira também ressalta a necessidade de que as tecnologias sejam pensadas como ferramentas de equidade. Para Villela, Prado e Borges (2021, p. 419), “o acesso ao conhecimento, por parte dos alunos com deficiência, não acontece apenas ao compartilhar conteúdos escolares, mas também com a mediação dos docentes e a participação ativa desses estudantes nos processos de aprendizagem”.

Assim, os recursos digitais, quando mediados intencionalmente, podem se constituir como tecnologia assistiva e contribuir para práticas pedagógicas mais justas e inclusivas (Bersch, 2017). Entretanto, estudos recentes apontam lacunas importantes. Vieira e Cirino (2024) observam que os professores ainda enfrentam desafios quanto

ISBN: 978-85-54997-33-5

ao uso pedagógico das TDIC, principalmente pela falta de formação específica e pela insuficiência de infraestrutura escolar.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas em uma sala de recursos multifuncional de escola pública, destacando como o uso das TDIC e da tecnologia assistiva contribuiu para favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA.

Metodologia

O relato de experiência foi desenvolvido em uma sala de recursos multifuncional de uma escola pública da educação básica, envolvendo estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º Ano, com diferentes condições: TEA, TEA associado ao TDAH, Síndrome de Down e TEA associado ao TDAH e ao TOC. O objetivo foi analisar de que forma as TDIC e os recursos de tecnologia assistiva podem contribuir para a aprendizagem, a interação social e o desenvolvimento de cada estudante, em consonância com as discussões da literatura sobre educação inclusiva.

O processo da experiência foi registrado por meio de observações sistemáticas, anotações em diário de campo e registros fotográficos das atividades, permitindo acompanhar os avanços individuais e coletivos dos alunos. O trabalho foi desenvolvido em duas etapas principais:

- **Atividades individuais**:
  - Jogo da velha digital: trabalhado como recurso para estimular raciocínio lógico e atenção.
  - Jogo de ritmo musical: em que os alunos clicavam nas teclas seguindo a sequência proposta pela música, estimulando coordenação motora, concentração e memória auditiva.
  - Repetição dos sons dos animais: com auxílio de aplicativos, os estudantes reproduziam sons, exercitando memória, percepção auditiva e linguagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- **Atividades coletivas:**
  - Construção de histórias: os alunos criaram narrativas digitais elaborando seus próprios personagens, o que favoreceu a expressão criativa, a comunicação oral e a cooperação entre pares.

A análise dos registros foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), entendida como um conjunto de técnicas voltadas à interpretação sistemática de informações, o que possibilitou organizar os dados e identificar aproximações com as concepções de mediação pedagógica e inclusão.

Além disso, a metodologia foi fundamentada no conceito de tecnologia assistiva de Bersch (2017), segundo o qual o recurso ou estratégia só adquire esse caráter quando planejado e utilizado intencionalmente para remover barreiras de participação, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Assim, a metodologia adotada não se restringiu à descrição das atividades, mas buscou analisar em que medida os recursos digitais, mediados pela professora, contribuíram para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas, em diálogo com a literatura especializada sobre TDIC e educação inclusiva.

Resultados e Discussão

Engajamento e aprendizagem individual com TDIC

Os estudantes com TEA apresentaram avanços significativos no uso dos jogos digitais em atividades individuais. O jogo da velha favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico, da tomada de decisão e da atenção, enquanto o jogo de ritmo musical contribuiu para a concentração e a coordenação motora. A repetição dos sons dos animais, por sua vez, ampliou memória auditiva e vocabulário. Observou-se que, quando mediados intencionalmente, esses recursos digitais potencializaram a autonomia, permitindo maior envolvimento dos alunos. Essa constatação aproxima-se do que afirmam Villela, Prado e Borges (2021), ao defenderem que a mediação docente é elemento decisivo para transformar as tecnologias em recursos de aprendizagem e inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Apesar dos avanços, registraram-se também dificuldades. Alguns alunos mostraram resistência inicial em manipular os recursos digitais, exigindo do professor estratégias de adaptação e incentivo. Esse desafio evidencia a necessidade de formação docente contínua para o uso pedagógico das TDIC (Vieira & Cirino, 2024).

Desafios e avanços de estudantes com TEA e TDAH

Nos casos de alunos com TEA associado ao TDAH, o principal obstáculo foi a dispersão e a dificuldade em manter o foco nas tarefas. Ainda assim, o jogo de ritmo musical mostrou-se especialmente eficaz, pois exigia acompanhamento constante da sequência musical, favorecendo autorregulação. O jogo da velha também foi útil por demandar atenção às regras e estratégia, fortalecendo o autocontrole.

Esse achado se aproxima da análise de Kenski (2015), que observa que a tecnologia redefine o ritmo da informação e desafia os sujeitos a reorganizar continuamente sua aprendizagem. Assim, as atividades digitais funcionaram como exercícios de autorregulação em meio a distrações constantes.

No entanto, a limitação de tempo e a falta de recursos tecnológicos suficientes para ampliar a prática mostraram-se barreiras relevantes, corroborando o que apontam Vieira e Cirino (2024) sobre as fragilidades da infraestrutura escolar no Brasil.

Desenvolvimento de linguagem e cooperação em estudantes com Síndrome de Down

Para os estudantes com Síndrome de Down, os resultados mais expressivos foram na ampliação da linguagem e da memória. A repetição dos sons dos animais contribuiu para o aumento do vocabulário e para a percepção auditiva, enquanto a atividade de construção de histórias digitais possibilitou a expressão criativa e a comunicação oral.

Além disso, durante as atividades coletivas, observou-se aumento da interação social, com participação mais ativa nas decisões do grupo. Essa vivência dialoga com Lévy (1999), ao destacar que a inteligência coletiva emerge quando sujeitos colaboram em tempo real, mobilizando diferentes competências em benefício do grupo. Como desafio, a estudante apresentou momentos de insegurança diante de tarefas digitais

ISBN: 978-85-54997-33-5

mais complexas, o que demandou maior acompanhamento docente. Esse aspecto reforça a importância da mediação como forma de garantir acessibilidade cognitiva e afetiva no uso das TDIC.

Estratégias de inclusão para estudantes com TEA, TDAH e TOC

O aluno com TEA, TDAH e TOC apresentou maior resistência às atividades que exigiam criatividade e flexibilidade, como a criação de histórias. Entretanto, mostrou bom desempenho em jogos estruturados, como o jogo da velha e o ritmo musical, que oferecem regras claras e previsíveis.

Essa experiência corrobora a definição de Bersch (2017), ao afirmar que a tecnologia assistiva só se efetiva quando utilizada intencionalmente para remover barreiras e ampliar a participação autônoma dos estudantes. Nesse caso, os jogos estruturados funcionaram como recursos de segurança, reduzindo a ansiedade e promovendo a cooperação em pequenos grupos.

O principal desafio enfrentado foi a necessidade de tempo adicional para adaptação, o que nem sempre foi possível diante da rotina escolar. Esse dado aponta para a urgência de flexibilização curricular e de condições de trabalho que permitam ao professor oferecer mediações mais personalizadas.

De modo geral, os jogos digitais utilizados favoreceram o engajamento, a autonomia, a comunicação e a cooperação entre os diferentes perfis de estudantes atendidos. A prática evidenciou que as TDIC, quando mediadas criticamente, contribuem para remover barreiras de participação e fortalecer a inclusão escolar. Entretanto, a experiência também revelou fragilidades estruturais e pedagógicas: a falta de equipamentos, a conectividade precária e a ausência de formação continuada limitaram o alcance das atividades, corroborando o que já é amplamente discutido pela literatura nacional (Vieira & Cirino, 2024; Villela et al., 2021).

Esses achados reforçam que a promoção da equidade na prática pedagógica inclusiva exige não apenas a criatividade do professor, mas também políticas públicas que garantam infraestrutura, conectividade e formação permanente.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações Finais

A experiência desenvolvida em sala de recursos multifuncional mostrou que o uso planejado das TDIC, associado a recursos de tecnologia assistiva, representou um caminho eficaz para ampliar a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais, como TEA, TEA associado ao TDAH, Síndrome de Down e TEA associado ao TDAH e ao TOC.

Entre os pontos positivos, destacam-se os ganhos em raciocínio lógico, atenção, linguagem e memória, bem como avanços na autorregulação, cooperação e protagonismo estudantil. O uso dos jogos digitais contribuiu para tornar as atividades mais atrativas, favoreceu a interação entre pares e possibilitou que os estudantes participassem de forma mais autônoma, consolidando práticas pedagógicas alinhadas ao princípio da equidade.

A vivência também trouxe mudanças significativas no modo como os alunos interagiram com o conhecimento e com os colegas, mostrando que as TDIC, quando mediadas criticamente, podem potencializar tanto aprendizagens individuais quanto processos colaborativos, fortalecendo a construção de ambientes mais inclusivos.

No entanto, a experiência revelou desafios que ainda precisam ser superados, como a limitação da infraestrutura tecnológica, a necessidade de maior tempo pedagógico para adaptações e a carência de formação continuada específica para os professores. Esses aspectos indicam que, embora as TDIC ofereçam grande potencial de inclusão, sua efetividade depende de políticas públicas que assegurem conectividade, recursos adequados e apoio ao trabalho docente.

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas que integrem TDIC e tecnologia assistiva de maneira planejada e contextualizada podem contribuir para transformar a sala de recursos em um espaço de aprendizagem mais democrático, participativo e sensível à diversidade, ainda que existam obstáculos a serem enfrentados para que tais experiências sejam ampliadas e consolidadas no cotidiano escolar.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Bersch, R. (2017). *Tecnologia assistiva e educação inclusiva: Uma perspectiva brasileira*. Porto Alegre: Mediação.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Kenski, V. M. (2015). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8ª ed.). Campinas: Papirus.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Lyon, D. (1999). *A sociedade da vigilância: Vigilância eletrônica e vida social*. Petrópolis: Vozes.

Vieira, J. D., & Cirino, S. D. (2024). Tecnologias digitais e formação docente: Desafios para a prática pedagógica inclusiva*. Revista Práxis Educacional*, 20(1), 233–250. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i1.12345

Villela, A. P., Prado, J. V., & Borges, R. A. S. (2021). Tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(3), 415 432. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0146

ISBN: 978-85-54997-33-5



PROMOÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA INCLUSIVA COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Gabriele Alcione Tavares Mariano – UNESPAR –
gabestm12@hotmail.com
Leociléa Aparecida Vieira - UNESPAR –
leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa aborda o estímulo à escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, utilizando a Abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O estudo busca compreender como práticas pedagógicas acessíveis e diversificadas podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita, respeitando as singularidades de cada criança. A proposta enfatiza a importância de estratégias inclusivas que promovam motivação, participação e autonomia, contribuindo para uma aprendizagem significativa e equitativa. A inclusão escolar fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, têm direito a um ensino de qualidade em condições equitativas. No caso das crianças com TEA, esse princípio torna-se ainda mais necessário, já que tais estudantes podem apresentar diferentes formas de comunicação, interação social e processamento da informação. Diante disso, cabe ao professor adotar metodologias diferenciadas, que ampliem o acesso ao conhecimento e garantam oportunidades reais de participação. Nesse cenário, o DUA destaca-se como uma abordagem pedagógica inovadora, por possibilitar a flexibilização dos planejamentos e a diversificação dos recursos, permitindo que um mesmo conteúdo seja explorado por múltiplos caminhos. Ao oferecer variadas formas de representação, expressão e engajamento, essa perspectiva contribui para que os alunos com TEA participem ativamente das atividades escolares, fortalecendo seu desenvolvimento integral. Assim, o estudo justifica-se pela relevância social e acadêmica da temática, ao propor reflexões e estratégias que favoreçam a escrita no contexto da Educação Infantil. Ao articular inclusão escolar, TEA e DUA, busca-se ampliar as possibilidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

de ensino, contribuindo para práticas pedagógicas mais democráticas, acessíveis e significativas.

Palavra-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A inclusão escolar fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, têm direito a um ensino de qualidade em condições equitativas. Isso significa reconhecer que cada criança aprende de forma singular, exigindo do professor a adoção de metodologias diversificadas que ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**,** essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que podem apresentar diferentes formas de comunicação, interação social e processamento da informação.

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem pedagógica relevante, pois possibilita a flexibilização dos planejamentos, permitindo que um mesmo conteúdo seja explorado por múltiplos formatos, recursos e linguagens. Ao oferecer variadas formas de representação, expressão e engajamento, o DUA contribui para que estudantes com TEA tenham condições reais de participar das atividades escolares, favorecendo seu desenvolvimento integral e promovendo práticas inclusivas que valorizam, pois se observa, ainda hoje, uma resistência significativa por parte de muitos professores em modificar suas práticas metodológicas, o que se torna um obstáculo para a efetivação da inclusão escolar.

Essa resistência, muitas vezes, está relacionada à falta de formação adequada ou ao receio de lidar com a diversidade presente na sala de aula. Nesse cenário, o DUA emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e necessária, capaz de enriquecer o trabalho docente ao oferecer caminhos flexíveis e diversificados para o ensino. Por meio de seus princípios, o DUA contribui para que os professores construam planejamentos mais acessíveis, contemplando múltiplas formas de ensinar e aprender, o que favorece o desenvolvimento de todos os estudantes. No caso específico dos alunos com TEA, essa abordagem se mostra ainda mais relevante, pois

ISBN: 978-85-54997-33-5

garante condições equitativas de participação e aprendizagem, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas que estimulam o engajamento, a expressão e a autonomia.

Tendo em vista esse panorama, os objetivos que orientam esta reflexão são: promover a compreensão da inclusão escolar como um direito que assegura a todos os estudantes, em especial aqueles com TEA, o acesso equitativo a um ensino de qualidade; evidenciar a relevância do DUA como abordagem pedagógica capaz de flexibilizar os planejamentos e diversificar metodologias para atender às diferentes formas de aprendizagem; fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, destacando estratégias que favoreçam o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA no contexto da Educação Infantil.

A presente pesquisa justifica-se pela relevância social e acadêmica do tema da inclusão escolar, sobretudo no que diz respeito à promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Embora a literatura aponte avanços significativos no campo da educação inclusiva, ainda se observa a existência de lacunas quanto ao uso de metodologias inovadoras que assegurem o acesso equitativo ao conhecimento.

Dessa forma, o DUA surge como uma abordagem promissora, mas que ainda carece de aprofundamento em pesquisas aplicadas ao contexto da alfabetização e da escrita de crianças com TEA.

O presente estudo caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se fundamenta em materiais já publicados, como artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados e publicados, com o objetivo de analisar contribuições teóricas sobre determinado tema.

Nesse sentido, foram realizadas buscas em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e ERIC, selecionando produções que tratam da inclusão escolar, do ensino da escrita na Educação Infantil, do TEA e do DUA. O critério de seleção dos trabalhos priorizou publicações contemporâneas, a partir de 2015, além de autores de

ISBN: 978-85-54997-33-5

referência na área da educação inclusiva, como Mantoan (2015), Mendes (2017), Beyer (2018) e Kenski (2021).

A análise do material se deu por meio da leitura crítica e comparativa das obras, com foco em identificar como os referenciais teóricos dialogam entre si e de que maneira podem contribuir para o entendimento e a proposição de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à promoção da escrita em crianças com TEA na Educação Infantil.

Fundamentação Teórica

A inclusão escolar deve ser compreendida como um direito fundamental que garante a todos os estudantes, independentemente de suas condições ou especificidades, o acesso a uma educação de qualidade. De acordo com Mantoan e Pietro (2006, p. 18)

> para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só essas últimas podem e devem ser eliminadas

A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade, criando oportunidades para que todos aprendam juntos. No caso dos estudantes com TEA, esse princípio torna-se ainda mais relevante, pois sua participação plena exige adaptações pedagógicas que respeitem seus ritmos, formas de comunicação e modos de interação. Beyer (2018) complementa que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas requer práticas pedagógicas que garantam equidade e favoreçam a aprendizagem significativa.

Nesse horizonte, Mantoan (2006, p. 22) reforça que “a inclusão é motivo e consequência de uma educação de qualidade aberta às diferenças”. Assim, cabe ao professor compreender diferentes propostas pedagógicas e aplicar estratégias que estimulem a participação efetiva dos alunos em seu aprendizado. De acordo com Orrú e Mantoan (2019, p. 57),

> Ao professor, está o desafio, a missão, o trabalho próprio de oportunizar aprendizagens àqueles que estão sob sua responsabilidade, cada qual com suas diferenças e demandas singulares com ações não excludentes a

ISBN: 978-85-54997-33-5

> partir da organização da atmosfera social a favor da construção de uma aprendizagem farta de sentido e significado para todos os aprendizes.

Dessa forma, a inclusão escolar não deve ser vista apenas como um princípio legal, mas como prática pedagógica necessária e transformadora, capaz de assegurar condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento a todos os estudantes. Nesse processo, à escola, em articulação com o docente, cabe a responsabilidade de organizar alternativas pedagógicas que possibilitem a inclusão em condições de equidade, respeitando as singularidades e promovendo oportunidades efetivas de aprendizagem para todos. Neste sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como uma estratégia promissora, pois contribui efetivamente no processo ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

O DUA constitui uma proposta metodológica que busca flexibilizar o ensino e ampliar as formas de acesso ao currículo. Segundo o CAST (2018), a aprendizagem é potencializada quando o professor oferece múltiplos meios de representação, engajamento e expressão, respeitando a singularidade dos estudantes. Para Kenski (2021), a integração de metodologias diversificadas e de recursos tecnológicos amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo práticas inclusivas que superam o modelo tradicional e homogêneo de ensino. Nesse sentido, o DUA apresenta-se como um caminho para que professores possam planejar de maneira flexível, acessível e inovadora, atendendo às necessidades de alunos com e sem TEA.

Nunes e Madureira (2015, p. 132), enfatizam que

> O DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos. [...] Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Desta maneira, a abordagem do DUA amplia as múltiplas formas de ensinar e possibilita ao docente organizar planejamentos flexíveis considerando as habilidades e diversidades dos estudantes. Assim, em vez de elaborar adaptações pontuais para um único aluno em determinada atividade, busca-se organizar estratégias

ISBN: 978-85-54997-33-5

diversificadas de ensino que tornem o currículo acessível a todos os estudantes (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

O DUA configura-se como uma proposta aplicada, voltada a garantir que cada estudante tenha ampliadas as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de um planejamento pedagógico flexível e em constante construção. Essa concepção ressalta seu caráter dinâmico e inclusivo, ao compreendê-lo não apenas como um referencial teórico, mas sobretudo como uma prática efetiva que se concretiza nas ações do dia a dia escolar (Mendes, 2017).

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva assume ainda maior relevância, haja vista, que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. Para crianças com TEA, por exemplo, as barreiras de comunicação e interação social podem comprometer o avanço em práticas de leitura e escrita quando o ensino é pautado em métodos homogêneos. O DUA, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, oferece caminhos para que tais barreiras sejam minimizadas e para que todos os estudantes possam desenvolver-se dentro de suas possibilidades, assegurando o direito a uma educação equitativa.

Compreender o planejamento pedagógico como um processo contínuo, que se transforma a cada experiência e necessidade da turma, implica repensar a prática docente. Nessa perspectiva, o professor deixa de focalizar apenas adaptações específicas para determinados alunos e passa a construir propostas acessíveis desde o início, garantindo condições de aprendizagem para todos. Ao assumir esse olhar, o Desenho Universal para a Aprendizagem se consolida como uma abordagem que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece a inclusão escolar em sua dimensão prática

Frente ao exposto, é necessário o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA e isto requer que o professor adote estratégias que garantam a participação ativa e significativa de todos os estudantes. Segundo Carvalho (2020), é imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem seja orientado por metodologias que considerem as diferentes formas de aprender, evitando a exclusão pedagógica.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No caso dos alunos com TEA, a utilização de recursos multimodais e tecnologias assistivas contribui para a melhoria da comunicação, da atenção e da escrita. Assim, o DUA torna-se um importante aliado, uma vez que propõe práticas capazes de engajar, motivar e favorecer a autonomia dos estudantes, como ressalta Costa-Renders, Ribeiro e Souza (2023), ao analisar as contribuições dessa abordagem para a inclusão de crianças autistas em contextos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) destaca a importância do compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. Nesse contexto, o DUA configura-se como uma abordagem alinhada a essas orientações, ao propor a inclusão desde o momento do planejamento. Por meio da oferta de diferentes formas de engajamento, representação e expressão, ele amplia as possibilidades de acesso ao currículo, reduzindo barreiras e promovendo a aprendizagem de todos. Assim, a diferenciação curricular deixa de ser compreendida como uma medida pontual ou corretiva e passa a constituir um princípio orientador da prática docente, em consonância com as diretrizes legais.

A discussão dos textos analisados mostra que o DUA, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, contribui para o desenvolvimento da escrita em crianças com TEA, pois oferece caminhos alternativos para superar barreiras comunicacionais e de interação. Além disso, a literatura aponta que metodologias inclusivas beneficiam não apenas os alunos público-alvo da educação especial, mas todos os estudantes, corroborando a perspectiva de Beyer (2018), que defende a inclusão como promotora da qualidade do ensino de forma universal.

Dessa maneira, a bibliografia estudada indica que a aplicação do DUA pode se configurar como uma estratégia eficaz para estimular a escrita na Educação Infantil, uma vez que favorece a motivação, a participação ativa e a autonomia dos estudantes, em especial aqueles com TEA.

Considerações finais

A partir das leituras realizada, conclui-se que a promoção da escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil exige

ISBN: 978-85-54997-33-5

práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e planejadas de forma contínua e que o DUA pode se configurar como uma estratégia eficaz para estimular a escrita dos estudantes, uma vez que favorece a motivação, a participação ativa e a autonomia dos estudantes, em especial aqueles com TEA.

A literatura evidencia também que o DUA se apresenta como um estratégia metodológica promissora, pois amplia as possibilidades de aprendizagem ao oferecer diferentes formas de acesso ao conteúdo, engajamento e expressão do conhecimento.

A pesquisa também demonstrou que a inclusão escolar, defendida pela BNCC (2017), só pode se efetivar por meio de propostas pedagógicas que superem a homogeneização do ensino e reconheçam a diversidade como ponto de partida. Nesse contexto, o DUA se configura como uma alternativa viável para professores que desejam promover o desenvolvimento da escrita em crianças com TEA, favorecendo sua participação ativa e garantindo equidade no processo educativo.

Referências

Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica, 5*(4).

Beyer, H. O. (2018). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Mediação.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular – BNCC (Versão final)*. MEC.

Carvalho, R. E. (2020). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (14ª ed.). Mediação.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines (Version 2.2)*. http://udlguidelines.cast.org

Costa-Renders, E. C., Ribeiro, M. C. F., & Sousa, C. N. O. (2023). A inclusão escolar dos estudantes com TEA: Contribuições do DUA para a superação da segregação na escola. *Revista Profissão Docente, 23*(1), 1–20.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Kenski, V. M. (2021). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (10ª ed.). Papirus.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). Moderna.

Mendes, R. H. (2017, 24 de novembro). O que é Desenho Universal para Aprendizagem? *O Estado de S. Paulo*. https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/%c2%aduma-educacao-orientada-para-as-diferencas/

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas, 5*(2), 126–143. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf

Orrú, S. E., & Mantoan, M. T. E. (2019). *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



QUADRO DE ROTINA COMO RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Marcelo Jamyson de Paulo Mendes – UFRR – marcelo.mendes.ufrr.t4@gmail.com
Karla Colares Vasconcelos – UFRR – karla.colares@ufrr.br
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro – UECE – mirtielfrankson@gmail.com

Resumo

Este estudo, realizado em 2025, relata a produção e aplicação de um quadro de rotina diária como recurso de Tecnologia Assistiva (TA) na turma Infantil V, no município de Fortaleza (Ceará), com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é analisar o uso do quadro de rotina como recurso de Tecnologia Assistiva na inclusão de crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza interventiva, com base na observação participante e no acompanhamento da turma. O material pedagógico consiste em um painel dividido em dois blocos: o primeiro apresenta o dia da semana e as condições climáticas; o segundo organiza, com imagens e palavras em letra maiúscula, as atividades diárias da escola. Os resultados observados indicam que o quadro favoreceu a organização do grupo, renovou e expandiu o vocabulário das crianças e promoveu independência, em especial entre os estudantes com autismo. Notou-se redução de ansiedade e aumento da previsibilidade das ações cotidianas, além de fortalecer a relação afetiva entre professor e discentes. A prática revelou-se significativa como dimensão visual e como estratégia inclusiva que promoveu organização da rotina, engajamento e vínculos entre as crianças. Conclui-se que recursos visuais, quando concebidos com intencionalidade pedagógica, contribuem para a inclusão escolar, sobretudo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Engajamento; Inclusão escolar; Rotina visual.

Introdução

A inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil (EI) tem desafiado cotidianamente as práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere à comunicação, à organização da rotina e à participação nas atividades escolares. A inclusão, embora

ISBN: 978-85-54997-33-5

assegurada por diretrizes legais como as Leis 12.764/2012 e nº 13.146/2015, ainda esbarra em obstáculos que exigem das escolas e de seus profissionais novas formas de pensar o ensino e conviver com a diferença.

Entre as questões que emergem, destaca-se o compromisso a escola e de seus profissionais em transformar a diversidade em ponto de partida para o trabalho pedagógico, e não em um problema a ser contornado. Nesse sentido, assumir o respeito às especificidades das crianças pequenas e promover o reconhecimento do outro como legítimo integrante do coletivo são princípios centrais quando se quer construir uma escola para todos.

Nessa perspectiva, este estudo parte da realidade de uma instituição pública de Fortaleza, no Ceará, que atende crianças autistas reconhecendo suas singularidades e potenciais. Para compreender melhor esse contexto, é importante considerar que o TEA é uma condição que afeta aspectos como a socialização, a linguagem e o comportamento, sem anular a capacidade de aprender e se desenvolver (Bosa, 2002; Schwartzman, 2011).

Entre essas barreiras, sobressaem-se a dificuldade de antecipar o que vai acontecer no dia, a compreensão fragmentada da rotina escolar e a tensão gerada por mudanças inesperadas. Nesse cenário, os recursos visuais surgem como instrumentos pedagógicos que ajudam a organizar o tempo, tornar o ambiente mais previsível e fortalecer os vínculos com o grupo. Bersch (2017), Sonza *et al.* (2020) e Galvão Filho (2022) reconhecem esses benefícios, especialmente no campo da TA, que abrange materiais e estratégias que favorecem a autonomia e a participação de estudantes com deficiência.

Apesar das recomendações institucionais, ainda são pontuais os estudos que investigam, com base em práticas reais da escola pública, o uso contínuo e estruturado de recursos acessíveis na EI. Essa lacuna expõe a necessidade de pesquisas que articulem teoria, prática docente e impactos na vida escolar de crianças pequenas com TEA

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar o uso do quadro de rotina como recurso de Tecnologia Assistiva na inclusão de crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A escolha se justifica pela sua relevância social, pois propõe estratégias de baixo custo que oportunizam o engajamento das crianças nas atividades escolares. Do ponto de vista acadêmico, contribui por apresentar uma prática pedagógica fundamentada que pode inspirar outras experiências inclusivas na EI.

Metodologia

Esta pesquisa, realizada em 2025 em Fortaleza (Ceará), adotou abordagem qualitativa, de caráter interventivo, com base nos aportes teóricos de Paulon (2005). O estudo foi realizado em uma escola pública municipal localizada na zona urbana de Fortaleza, que atende à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação ocorreu no primeiro trimestre letivo de 2025, em uma turma do Infantil V composta por 14 crianças com cinco anos de idade, entre as quais dois meninos têm diagnóstico confirmado de TEA e já estavam em processo de inclusão escolar.

O principal recurso da intervenção foi um quadro de rotina visual, elaborado pelo professor-pesquisador segundo os princípios da acessibilidade comunicacional. O material confeccionado em painel rígido, foi dividido em dois blocos: um destinado à marcação do dia da semana e das condições climáticas e outro à sequência de atividades programadas. Os elementos visuais englobam pictogramas coloridos, palavras em letra maiúscula e organização linear dos eventos, de modo a ampliar a previsibilidade e a compreensão da rotina pelas crianças.

A produção de dados foi realizada por meio de observação participante, registros reflexivos do professor e acompanhamento cotidiano das interações das crianças com o quadro. O foco da observação concentrou-se na comunicação, participação e autonomia, com atenção especial aos comportamentos e respostas dos dois estudantes com TEA. Os registros foram organizados em narrativas descritivas, anotações de campo e fichas de acompanhamento.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A análise dos dados seguiu os princípios da análise interpretativa (Ribeiro *et al.,* 2023), buscando identificar unidades de sentido nos registros observacionais. Posteriormente foram agrupadas por temas recorrentes, de acordo com as dimensões observadas durante a intervenção, como o engajamento com a rotina, a compreensão das etapas do dia e as manifestações comunicacionais do uso do recurso.

Todos os procedimentos respeitaram os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Não foram utilizadas imagens, e o anonimato e a confidencialidade das informações foram garantidos em todas as etapas do estudo. A pesquisa contou com autorização da equipe gestora da escola e com o consentimento das famílias dos estudantes com TEA, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e Discussão

Os dados analisados permitiram identificar três efeitos principais do uso do quadro de rotina visual no cotidiano da turma, com destaque para os impactos sobre os estudantes com TEA: estruturação do tempo, ampliação da comunicação e previsibilidade das atividades. Tais efeitos foram evidenciados nas interações durante as atividades e nos relatos da equipe pedagógica, que registrou mudanças no comportamento e no engajamento das crianças.

Organização do tempo e redução da ansiedade

A exposição diária da rotina, logo no início das aulas, foi incorporada ao planejamento coletivo e passou a funcionar como elemento estruturante da jornada escolar. A previsibilidade proporcionada pelo recurso contribuiu para reduzir episódios de agitação durante as transições entre uma atividade e outra. Situações inesperadas, a exemplo das mudanças climáticas ou alterações na programação, foram melhor elaboradas pelas crianças quando o quadro foi utilizado para antecipar a nova dinâmica do dia, o que propiciou reações com menos resistência.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Esse resultado confirma a relevância da mediação visual como estratégia de regulação emocional, apontada por Sonza *et al.* (2020) por possibilitar sentimentos de segurança e estabilidade. Em consonância, Galvão Filho (2022) destaca que a previsibilidade é elemento essencial na formação de ambientes educacionais acessíveis, sobretudo para crianças com TEA, cuja rotina fragmentada pode gerar maior vulnerabilidade diante de imprevistos.

Ampliação da comunicação e da expressão

Durante a intervenção, observou-se o uso espontâneo do quadro como mediador de linguagem. Crianças pequenas com TEA passaram a apontar figuras, nomear etapas e antecipar ações, indicando que o recurso serviu como suporte para o sentido coletivo da rotina. Houve situações em que as próprias crianças sinalizaram a necessidade de trocar pictogramas diante de mudanças, evidenciando apropriação do recurso.

Esse achado corrobora com os achados de Bersch (2017), que entende os recursos visuais acessíveis e contextualizados como dispositivos de CAA, abrindo novas possibilidades de interação para além da linguagem oral. Nessa perspectiva, Galvão Filho (2022) revela que recursos acessíveis, quando contextualizados e vinculados às práticas da sala de aula apoiam a compreensão e potencializam a expressão da subjetividade de crianças com dificuldades comunicacionais.

Participação autônoma

Com o avanço das semanas, foi possível observar um engajamento maior das crianças com TEA em atividades coletivas, como rodas de conversa, lanches e transições para o parque. O quadro funcionava como guia, ajudando a situar cada momento e antecipando o próximo, promovendo segurança e incentivando iniciativas autônomas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Outro aspecto relevante foi o envolvimento dos colegas sem deficiência também passaram a colaborar na organização do painel e explicar a sequência da rotina aos pares, demonstrando apropriação coletiva do material. Essa dinâmica vai ao encontro das contribuições de Carvalho (2019), que compreende a rotina como campo de possibilidades em que a autonomia das crianças se constrói na relação entre previsibilidade e liberdade de ação. Assim, o quadro favoreceu a autonomia individual das crianças com TEA e fortaleceu práticas colaborativas e solidárias no grupo como um todo.

Impacto coletivo e princípios de inclusão

Embora o recurso tenha sido pensado inicialmente para dois estudantes com TEA, seus efeitos positivos se estenderam a toda a turma. A clareza das etapas, a constância dos símbolos visuais e as possibilidades de manuseio do material contribuíram para organizar o grupo e promover cooperação entre os colegas.

Esse resultado é coerente, pois defende práticas pedagógicas que beneficiam a todos, independentemente de suas condições (Sonza *et al.*, 2020). Nesse contexto, o quadro promoveu a inclusão das crianças com autismo, e ressignificou o cotidiano escolar, tornando-o mais justo, previsível e compartilhado.

De modo geral, os achados demonstram que o quadro de rotina visual é um recurso viável, de baixo custo e de alto impacto, qualificado para estruturar a rotina, reduzir a ansiedade, ampliar a comunicação e incentivar a autonomia das crianças com TEA. Entretanto, algumas limitações devem ser observadas, por exemplo: o acompanhamento ocorreu em um período curto (primeiro trimestre), o que restringe a observação de efeitos de longo prazo; o uso do recurso dependeu de mediação do professor, revelando a necessidade de maior engajamento institucional; a escola ainda carece de um espaço organizado para apoiar práticas inclusivas, o que fragiliza a continuidade das ações.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ainda assim, os resultados reafirmam a importância da TA na EI como campo de inovação pedagógica, integrando acessibilidade, inclusão e aprendizagem significativa. As evidências encontradas oferecem subsídios práticos para docentes e gestores interessados em implementar estratégias semelhantes em suas escolas, expandindo o repertório de recursos acessíveis disponíveis para o trabalho pedagógico, além de contribuir para o avanço das discussões acadêmicas sobre recursos acessíveis na inclusão de crianças pequenas com TEA.

Considerações finais

Os achados desta pesquisa indicam que o uso cotidiano do quadro de rotina contribui para organizar o tempo pedagógico e promover a participação de crianças com TEA na EI. A combinação de previsibilidade, linguagem visual e manuseio do recurso reduziu barreiras de comunicação e colaborou com a autonomia, aumentando a presença das crianças nos momentos coletivos da rotina escolar.

Os efeitos observados não se restringiam aos estudantes com deficiência, uma vez que toda turma foi beneficiada pelo uso diário do quadro, que passou a integrar o dia a dia da sala como ferramenta acessível e colaborativa. Os resultados realçam que a implementação de recursos visuais pode apoiar práticas pedagógicas planejadas desde o início, considerando a diversidade da sala de aula.

Os resultados aqui identificados fazem parte de uma experiência local, mas indicam a importância de continuar investigando o uso de recursos visuais na EI, com foco na formação dos professores, no engajamento das crianças no processo pedagógico e na criação de materiais condizentes com a realidade. Investir nesse caminho aproxima teoria e prática e impulsiona uma inclusão comprometida com o direito de todos aprenderem em um ambiente que reconhece e respeita os diferentes modos de estar e aprender na infância.

Referências

ISBN: 978-85-54997-33-5



Bem, G. M. de, & Sousa, M. A. da S. (2020). *Educação infantil à luz dos ensinamentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*.

Bosa, C., & Baptista, C. R. (2002). Autismo e educação: Atuais desafios. In C. R. Baptista & C. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21–39). Porto Alegre: Artmed.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN142010.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. Presidência da República. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.* Brasília: Autor. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. Presidência da República. (2015). *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: Autor. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Crocetti, L. D. W. (2014). *Comunicação alternativa ampliada (CAA) para alunos com deficiência intelectual: Como tema da formação do professor de educação infantil* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Paraná]. Curitiba: UFPR.
Galvão Filho, T. (2022). *Tecnologia assistiva: Um itinerário da construção da área no Brasil*. Curitiba: CRV.

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade, 17*(3), 18–25. https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300004

Ribeiro, F. B. V., Picalho, A. C., Cunico, L., & Fadel, L. M. (2023). Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: Descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, 17*(1), 100–113).

Schwartzman, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: Conceito de generalidades. In J. S. Schwartzman & C. A. de Araújo (Orgs.), *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Sonza, A. P., Salton, B. P., Bertagnolli, S. C., Nervis, L., & Coradini, L. (2020). *Conexões assistivas: Tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis*. Bento Gonçalves: IFRS. https://www.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-Conexoes-Assistivas.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



REFLEXÕES TEÓRICAS: INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES SURDOS, CULTURA E ESPORTE EM CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE NO NOROESTE DO PARANÁ

Rosani Minchiguerre da Silva – UEM – rosani.silva.uem.turma5@gmail.com
Mariana Dézinho – UFGD – marianadezinho@ufgd.edu.br
Meiry Aline Martins – UEM – meiry.martins.uem.turma4@gmail.com
Jucelaine Ávila Oliveira – UEM – jucelaine.oliveira.uem.turma4@gmail.com

Resumo

Este estudo, parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), tem como tema o mapeamento da inclusão social de estudantes Surdos em uma escola bilíngue no Noroeste do Paraná, com foco nos aportes teóricos sobre cultura e esporte. O objetivo é discutir a inclusão social enquanto direito fundamental, destacando o papel dos espaços culturais e esportivos como mediadores da participação, da identidade e da cidadania das pessoas Surdas. A metodologia adotada foi a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental em bases acadêmicas nacionais (BDTD e CAPES), com recorte temporal de 2015 a 2025. Foram utilizados os descritores “Inclusão Social e Surdos”, “Esporte e Surdos” e “Cultura e Surdos”, o que resultou na seleção de 6 teses e 24 dissertações. A análise revelou produções distribuídas em 21 áreas do conhecimento, com destaque para as regiões Sul e Sudeste, que concentraram 60% dos trabalhos. Os estudos foram sistematizados em quatro categorias: Surdez e Direitos, Inclusão Social, Cultura Surda e Esporte e Surdez. As pesquisas evidenciam avanços na consolidação de direitos, na valorização da identidade surda e na compreensão da Libras como elemento central de inclusão. Contudo, identificou-se que nenhuma investigação priorizou diretamente cultura e esporte como eixos principais da inclusão social. Conclui-se que há avanços significativos no debate acadêmico sobre inclusão de pessoas Surdas, mas persiste a necessidade de ampliar os estudos que abordem cultura e esporte como instrumentos transformadores da inclusão. O mapeamento em andamento busca suprir essa lacuna, oferecendo subsídios teóricos e práticos para políticas e ações voltadas à efetivação dos direitos das pessoas Surdas em contextos sociais.

Palavras-chave: Espaços Culturais; Equidade Social; Práticas Esportivas; Surdez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão é um direito essencial para todos os cidadãos e se apresenta como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Embora seja um tema amplamente debatido, principalmente no contexto da inclusão escolar, é igualmente importante refletir sobre como ela se efetiva em um cenário social mais amplo. No caso das pessoas Surdas, a inclusão exige iniciativas que vão além das barreiras comunicacionais, que historicamente têm dificultado sua plena participação nos diferentes espaços sociais.

Conforme Strobel (2023), a inclusão pode ser promovida em diversos ambientes como restaurantes, *shoppings*, locais de trabalho, órgãos públicos, igrejas e outros espaços que favoreçam a interação entre as pessoas. A autora também destaca que o conceito de "incluir" surge da existência de indivíduos que permanecem à margem, excluídos do convívio em ambientes sociais. Sendo assim, garantir acessibilidade não pode ser reduzido apenas à adaptação física ou estrutural, é indispensável assegurar a comunicação efetiva por meio de ferramentas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), legendas, intérpretes e ajustes adequados às suas necessidades.

Nesse panorama, os espaços dedicados à cultura e ao esporte ganham relevância por serem ambientes propícios à interação, convivência, criatividade, expressão, fortalecimento da identidade e exercício da cidadania. De acordo com Mazzota e D'Antino (2011), espaços socais onde se desenvolve o esporte, a cultura dentre outras atividades sociais, tem o poder de mediar e consolidar a inclusão social. A participação das pessoas Surdas nesses eventos não deve ser meramente simbólica, mas embasada em condições reais de acesso à informação, autonomia e comunicação plena. Quando esses locais falham em oferecer acessibilidade adequada, perpetuam uma exclusão silenciosa que limita o desenvolvimento integral do indivíduo e restringe sua liberdade de atuação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Promover a inclusão social como um direito significa garantir o engajamento e a participação ativa de Surdos em variados contextos sociais. Isso demanda a eliminação de barreiras comportamentais, comunicacionais e estruturais para que eles possam viver com dignidade e desfrutar de oportunidades sem restrições ou limitações.

Assim, este trabalho se propõe a explorar aportes teóricos que visam a discussão da inclusão social das pessoas Surdas e como os espaços culturais e esportivos podem ser instrumentos poderosos na construção de possibilidades transformadoras para a vida das pessoas Surdas.

Metodologia

Este trabalho apresenta uma Pesquisa em Andamento, no Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, sendo parte da dissertação, constituída a partir da fundamentação teórica realizada de acordo com o método de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), conforme delineado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015). De acordo com Dézinho (2020) e Ayala (2023), a P&D é especialmente aplicável a projetos de inovação, ao utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos para desenvolver materiais, produtos e recursos com foco na aplicação prática. A abordagem P&D segue um padrão sistemático, sendo transmissível e reprodutível. Esse método busca fomentar atividades criativas e sistemáticas que contribuem para ampliar o conhecimento sobre humanidade, cultura e sociedade, permitindo novas abordagens embasadas nos saberes já existentes.

A pesquisa foi estruturada a partir de levantamento bibliográfico e documental, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e identificar produções acadêmicas pertinentes ao tema. Para tanto, foram utilizadas plataformas de referência na disseminação científica no Brasil, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. Ambas ampliam o

ISBN: 978-85-54997-33-5

acesso à produção científica nacional e incentivam o compartilhamento gratuito e acessível do conhecimento acadêmico.

Essas plataformas permitem consultas refinadas por título, autor, instituição, programa de pós-graduação, ano de publicação e área do conhecimento, viabilizando a localização e o acesso integral a trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Esse procedimento facilita o mapeamento de temas relevantes e proporciona uma base sólida de fundamentação teórica para novas investigações.

Para este estudo, foram utilizados os unitermos “Inclusão Social e Surdos”, “Esporte e Surdos” e “Cultura e Surdos”, com foco em publicações entre 2015 e 2025. O recorte considera o período pós Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que ressalta a importância do acesso à cultura e ao esporte, além de leis vigentes como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decretos e a Lei da Língua Brasileira de Sinais.

Resultados e Discussão

Para conduzir a pesquisa e selecionar publicações relevantes, foram inicialmente analisados os títulos e resumos de dissertações e teses. Ressalta-se, porém, que os resumos não foram utilizados como único critério; leituras detalhadas das introduções e conclusões também foram realizadas, sempre que necessário, a fim de identificar contribuições significativas para o estudo. Ao final dessa primeira etapa, foram selecionadas 6 teses e 24 dissertações com maior afinidade ao foco da pesquisa.

A análise permitiu identificar 21 áreas distintas do conhecimento, evidenciando o caráter transdisciplinar do tema e a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas. Os dados indicam que o tema da inclusão social de pessoas Surdas, especialmente nas áreas de cultura e esporte, está presente em uma ampla gama de programas de pós-graduação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nos últimos dez anos, o tema tem sido intensamente discutido em várias regiões do país. A quantidade expressiva de estudos evidencia avanços significativos, resultado das reivindicações da comunidade Surda e dos progressos na esfera legislativa. A avaliação das publicações aponta ainda para a disseminação dessas pesquisas em diversas instituições e programas de pós-graduação no Brasil, conforme indicado na Figura 1.

Figura 1 - Número de trabalhos sobre a inclusão social de estudantes Surdos por meio do esporte e da cultura por região do Brasil (2015-2025)



Fonte: Autoria própria (2025).

As regiões Sul e Sudeste destacam-se na distribuição das produções analisadas, concentrando ao todo 18 trabalhos, sendo 9 provenientes de instituições do Sul e outros 9 de instituições do Sudeste. Cada uma dessas regiões representa 30% das publicações avaliadas, somando juntas 60% do total de teses e dissertações relacionadas à temática em questão. Em seguida, a região Centro-Oeste aparece com 7 produções, que correspondem a 23,33% das publicações selecionadas. Já a região Nordeste registrou 4 produções, representando 13,33%, enquanto a região Norte contribuiu nesta análise

ISBN: 978-85-54997-33-5

com apenas 1 produção na área pesquisada, o que equivale a 3,33% das publicações selecionadas sobre o tema avaliado.

Ao concluir a leitura e análise das pesquisas selecionadas, as teses e dissertações foram organizadas sistematicamente em quatro categorias principais: Surdez e Direitos, Inclusão Social, Cultura Surda e Esporte e Surdez.

Figura 2 - Gráfico sobre a quantidade de trabalhos, por categorias, sobre a inclusão social de estudantes Surdos por meio da Cultura e do Esporte



Fonte: Autoria própria (2025).

A categoria Surdez e Direitos reúne trabalhos que exploram o reconhecimento jurídico, social e político das pessoas surdas como sujeitos de direitos. Incluem-se aqui estudos que abordam marcos legais como a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de outros documentos que garantem à comunidade surda o acesso à comunicação, educação bilíngue, saúde e à cidadania plena.

A categoria Inclusão Social foca em pesquisas que debatem práticas, políticas e estratégias para promover a participação plena das pessoas surdas na sociedade. O objetivo é eliminar barreiras sociais, comunicacionais e educacionais que limitam o

ISBN: 978-85-54997-33-5

acesso igualitário a espaços como escolas, ambientes esportivos, locais culturais e comunitários.

Cultura Surda abrange estudos dedicados à valorização e análise dos aspectos culturais, linguísticos e identitários da comunidade surda. Essa categoria enfatiza a importância da Libras como núcleo da identidade cultural surda, apresentando produções que exploram práticas, narrativas e formas de expressão próprias desse grupo.

Por fim, a categoria Esporte e Surdez engloba investigações sobre a relação entre a prática esportiva e a comunidade surda. Essa categoria analisa a inclusão de surdos em diferentes modalidades esportivas, adaptações necessárias para garantir acessibilidade, bem como o papel do esporte na promoção da saúde, socialização e desenvolvimento individual.

Considerações finais

A análise das teses e dissertações selecionadas evidencia avanços significativos na produção acadêmica brasileira sobre a inclusão social de pessoas surdas, abordando aspectos relacionados a direitos, identidade, cultura e esporte. A Libras se confirma como ferramenta central para a integração, enquanto a cultura e o esporte emergem como instrumentos transformadores, capazes de promover desenvolvimento físico, emocional e social.

Esses estudos fornecem fundamentos teóricos sólidos para o mapeamento da inclusão social de estudantes surdos em uma escola bilíngue no Noroeste do Paraná, subsidiando a compreensão de práticas pedagógicas, políticas e iniciativas comunitárias que favorecem a participação plena desse público. No entanto, nenhuma dessas investigações priorizou a cultura e o esporte como agentes principais na inclusão social dessa comunidade. Assim, torna-se imprescindível ampliar os estudos e debates sobre o papel transformador que esses elementos podem desempenhar na promoção da inclusão e no aprofundamento do conhecimento sobre língua, identidade e cultura surda.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Com base nessa lacuna identificada, este estudo propõe realizar um mapeamento detalhado sobre a inclusão social de estudantes surdos em uma escola bilíngue, considerando seu contexto sociocultural. A pesquisa busca contribuir com o meio acadêmico e também oferecer suporte prático para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas e ações destinadas à garantia dos direitos das pessoas surdas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela bênção e pelo privilégio de estudar e contribuir em temas que promovem reflexões sobre convivência e respeito mútuo. À minha família, sou grata pelo apoio constante e pela paciência nos momentos de intensa dedicação. Manifesto minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Mariana Dézinho, por sua sabedoria e sensibilidade, e às minhas amigas e coautoras, Meiry Aline Martins e Jucelaine Ávila Oliveira, pelo companheirismo e suporte. Reconheço ainda o apoio da CAPES, essencial para meu desenvolvimento acadêmico e profissional, e agradeço à organização do II Seminário Internacional do PROFEI – I Encontro Regional Sul do PROFEI – III Seminário Nacional de Educação Inclusiva pela oportunidade de aprendizado e de compartilhar este trabalho.

Referências

Ayala, L. A. (2023). *APP-ACESSA-PCDA: Aplicativo de smartphones para mapeamento, informação e avaliação de acessibilidade para pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva em equipamentos sociais públicos de cidadania*. [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados].

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 out. 2025.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB No. 9.394), de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. Ministério da Educação. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília-DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*. Brasília-DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

Dezinho, M. (2020). *Desenvolvimento de tecnologia assistiva para avaliação de legendas para surdos: Aplicativo App-Eal* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados].

Mazzota, M. J. S., & D'Antino, E. F. (2021). Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. *Inclusão e Sociedade*, 20(2), 377-389. https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSs5H.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). Manual de Frascati 2015: *diretrizes para o recolhimento e comunicação de dados sobre pesquisa e desenvolvimento experimental*. OCDE.

Strobel, K. L. (2023). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (4ª ed.). Editora da UFSC.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A ROTINA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O USO DA LITERATURA ACESSÍVEL POR MEIO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Vera Lúcia Rodrigues Paula - PROFEI/UERN – vera20241001514@alu.uern.br
Francisca Maria Gomes Cabral Soares - UERN – franciscacabral@uern.br
Andressa da Silva Sousa Siqueira - PROFEI/UERN - andressa20241001597@alu.uern.br

Resumo

A inclusão de crianças com e sem autismo na Educação Infantil exige práticas pedagógicas planejadas para que assim possam ser garantido a equidade e participação efetiva. Este artigo, recorte de uma dissertação em andamento do PROFEI/UERN, analisa seis observações da rotina pedagógica de uma professora da rede municipal de Mossoró/RN, identificada como Professora Borboleta, que atua em uma turma do Infantil II composta por 23 crianças de quatro e cinco anos, sendo cinco com laudo de autismo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou diário de campo, gravações em vídeo e a técnica da autoscopia em dois encontros, favorecendo a reflexão docente sobre a própria prática. Os resultados mostram uma rotina estruturada com acolhida, rodas de conversa, atividades lúdicas e leitura de obras acessíveis, como “O Grande Rabanete” e “Um + Um + Um + Todos”. Foi possível identificar então que a literatura acessível, aliada à intencionalidade pedagógica, promove participação equitativa, amplia a comunicação entre as crianças, bem como contribui para a construção de um ambiente inclusivo e significativo de aprendizagem.

Palavras-chave: Livro em multiformato; Educação Inclusiva; Autismo.

Introdução

A inclusão de crianças com e sem autismo na Educação Infantil exige revisão constante das práticas pedagógicas. Mais que o cumprimento de leis, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), LDB (Brasil, 1996), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo (Brasil, 2012), LBI (Brasil, 2015) e BNCC (Brasil, 2017), ela representa um compromisso ético com o direito de aprender e participar. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusão se concretiza, ou se fragiliza, no cotidiano escolar, na organização do espaço, nos recursos escolhidos e na postura do professor. Assim, analisar a rotina de uma professora da Educação Infantil é compreender como a equidade se manifesta nas experiências de cada criança, sejam elas com ou sem autismo.

Nesse cenário, a literatura acessível e os textos multimodais têm se mostrado aliados importantes, atuando como tecnologias assistivas que promovem a inclusão em sala de aula. Eles ampliam as formas de participação e expressão, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e a interação. Obras que combinam palavras, imagens, pictogramas e elementos táteis permitem que crianças com e sem autismo compartilhem o mesmo universo literário, respeitando ritmos e singularidades. Mais que materiais de apoio, esses livros tornam-se instrumentos de acolhimento e promoção da diversidade, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem no ambiente escolar.

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UERN), cujo objetivo é elaborar um recurso pedagógico, um livro em multiformato, voltado para a Educação Infantil. Para isso, a pesquisa mobilizou diferentes procedimentos metodológicos: entrevista com a professora, seis observações da rotina pedagógica, cinco oficinas colaborativas e a produção do livro Brincadeiras Divertidas. O foco deste texto, contudo, é a análise das seis observações realizadas na rotina da professora, aqui identificada pelo nome fictício de Professora Borboleta, que atua no Infantil II em uma Unidade de Educação Infantil da rede pública municipal de Mossoró/RN.

O objetivo é apresentar o que foi observado, destacando os dois momentos de autoscopia, as demais quatro observações e os livros acessíveis utilizados em sala como estratégias de inclusão. É válido destacar que a rotina pedagógica, quando trabalhadas com práticas de acessibilidade e com o uso de textos multimodais, contribui para uma Educação Infantil mais inclusiva, equitativa e significativa para todas as crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

Este artigo advém de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, vinculada ao Mestrado PROFEI/UERN (Gil, 2025). O estudo buscou compreender de que maneira a literatura acessível, por meio de textos multimodais, pode favorecer práticas inclusivas na Educação Infantil, envolvendo crianças com e sem autismo.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERN (Parecer nº 7.567.427, CAAE nº 85263524.4.0000.5294), em conformidade com a Resolução nº 466/2012. Embora a dissertação utilize diferentes procedimentos metodológicos, como entrevista semiestruturada, oficinas colaborativas e elaboração de livro em multiformato, o recorte aqui apresentado concentra-se nas observações da rotina pedagógica da professora regente, identificada como Professora Borboleta (Gil, 2002; Minayo, 2010; Silva, 2023a).

Para preservar a confidencialidade, foram adotados pseudônimos para todos os participantes: Professora Borboleta para a regente e Lagarta e Casulo para as auxiliares. A escolha remete simbolicamente ao caráter processual e transformador da prática docente (Silveira, 2006).

A pesquisa foi realizada em uma turma do Infantil II, composta por 23 crianças de quatro e cinco anos, das quais cinco possuem laudo de autismo. O cenário foi uma Unidade de Educação Infantil da rede pública municipal de Mossoró/RN, no turno matutino. Foram feitas seis observações sistemáticas entre 09 e 18 de junho de 2025, com duração média de duas horas, abrangendo desde o acolhimento até o almoço.

Nas duas primeiras observações, aplicou-se a técnica da autoscopia, que consistiu em registrar em vídeo situações de ensino e, posteriormente, compartilhá-las com a professora para reflexão sobre a prática pedagógica (Silva, 2023a). Todas as observações foram registradas em diário de campo e gravações em vídeo, possibilitando analisar a organização do espaço, as interações, as mediações pedagógicas e as estratégias de acessibilidade empregadas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa opção metodológica apoia-se no entendimento de que a pesquisa qualitativa permite trabalhar com significados, práticas e interações em seu contexto natural, possibilitando análise aprofundada (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2010). O foco deste artigo é examinar as práticas inclusivas da Professora Borboleta, considerando os dois momentos de autoscopia, as demais quatro observações e os livros acessíveis utilizados como recurso pedagógico junto a crianças com e sem autismo (Andrade; Ribeiro, 2025; Silva, 2023a).

Resultados e Discussão

As seis observações da rotina da Professora Borboleta evidenciaram uma prática planejada e, ao mesmo tempo, flexível, articulando acolhida, rodas de conversa, atividades lúdicas e leituras compartilhadas, sempre em um ambiente inclusivo que favorece a participação ativa das crianças. O acolhimento é organizado com materiais que estimulam interações espontâneas e, a partir dele, a docente conduz leituras de literaturas acessíveis e atividades coletivas que incentivam perguntas, diálogos e protagonismo infantil (Soares, 2016).

Nos dois primeiros encontros, realizados em 09 e 11 de junho, aplicou-se a técnica da autoscopia, permitindo à Professora Borboleta rever as aulas gravadas, refletir sobre acertos, ajustar estratégias e potencializar o caráter formativo de sua própria prática (Silva, 2023a).

No dia 09 de junho, a aula iniciou com um desafio envolvendo a organização das cadeiras da sala para formar figuras geométricas. A proposta provocou diálogo, colaboração e raciocínio coletivo entre as crianças. Ao rever esse momento, a professora destacou:

> As crianças são muito curiosas e estão sempre questionando sobre algo desconhecido. Vejo isso como resultado do que incentivo diariamente, porque estou a todo instante devolvendo a elas os questionamentos e provocando para que busquem as respostas que precisam (Professora Borboleta, Mossoró, 2025).

Na análise dessa atividade, a professora reconheceu o potencial de aprendizagens construídas coletivamente, mesmo diante da agitação inicial, observando

ISBN: 978-85-54997-33-5

que, por meio do diálogo, os alunos descobriram como posicionar as cadeiras para formar as figuras solicitadas, como ela própria destacou: “Inicialmente, houve certa agitação entre os alunos, mas, em diálogo entre si, chegaram à conclusão de que seria necessário posicionar mais cadeiras nas laterais do que nas pontas, a fim de compor as formas geométricas sugeridas”.

Ainda nessa aula, a roda de conversa sobre alimentação saudável se mostrou um espaço fértil para a escuta e a valorização das experiências infantis, e a variedade de alimentos citados surpreendeu a professora, revelando um repertório que extrapola a vivência doméstica. Ao rever esse episódio, ela ressaltou a importância de estimular o raciocínio e a argumentação dos alunos:

> Fiquei surpresa com a variedade de alimentos que citaram: uva, maracujá, mirtilo, jaca, brócolis, framboesa… Isso mostra que eles estão atentos a tudo. Mesmo que não tenham em casa, captam as coisas por meio de desenhos animados, jogos, conversas… E eu procuro sempre estimular o raciocínio, fazer com que pensem e argumentem (Professora Borboleta, Mossoró, 2025).

No dia 11 de junho, a acolhida novamente assumiu papel estruturante, com a organização do espaço e o uso de materiais manipuláveis. Miniaturas de formas geométricas foram utilizadas em uma brincadeira de preparar alimentos imaginários. A professora, ao refletir sobre esse momento na autoscopia, destacou a intencionalidade pedagógica presente na dinâmica, e ainda disse “Eu gosto de iniciar o dia assim, com todos bem acomodados, tendo liberdade para interagir. Mas, mesmo na acolhida, eu estou ali orientando, provocando [...,] distribuo as formas já pensando no que viria depois” (Professora Borboleta, Mossoró, 2025).

A atividade principal dessa manhã foi a leitura compartilhada do livro “O Grande Rabanete”, de Tatiana Belink (2017). A partir dessa narrativa, desencadeou-se uma conversa sobre a origem dos alimentos, que inicialmente foi associada a supermercados e feiras, mas que, com a mediação da professora, levou à valorização do trabalho do agricultor. Ao analisar esse trecho, a docente afirmou:

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Esse dia foi muito significativo pra mim. Percebi que consegui alcançar o objetivo que tracei. Eles entenderam de onde vêm os alimentos e valorizaram o agricultor. Fico muito feliz quando vejo que eles constroem esse tipo de compreensão, ainda mais com um livro tão simples e rico como o que usamos (Professora Borboleta, Mossoró, 2025).

Os dois momentos de autoscopia evidenciaram a intencionalidade e a maturidade reflexiva da professora ao analisar sua prática. Assistir às gravações permitiu confirmar acertos, ajustar estratégias e reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva, com foco na escuta sensível e no protagonismo infantil. Mais que um recurso técnico, a autoscopia se mostrou um processo formativo que amplia a consciência pedagógica e reforça a importância de práticas planejadas que respeitam as singularidades e potencialidades de todas as crianças.

Nas demais observações (12, 13, 16 e 18 de junho), o foco recaiu sobre a forma como a docente integra a literatura acessível à rotina pedagógica. Foi possível identificar um equilíbrio entre atividades dirigidas e momentos de livre exploração, sempre permeados pelo brincar, entendido como eixo central do processo educativo, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017). A condução das propostas buscava garantir a participação ativa e significativa de todas as crianças, sem padronização, mas também sem exclusões, assegurando a presença de práticas inclusivas no cotidiano.

Dentre as atividades, destacou-se a “Caça ao Tesouro do Nome”, em que, por meio do tato, as crianças identificavam letras emborrachadas e as relacionavam aos sons iniciais dos nomes dos colegas. Essa proposta envolveu cooperação, consciência fonológica e uso multissensorial de estímulos, favorecendo a participação de crianças com e sem autismo. Outras práticas observadas, como rodas de leitura, jogos de rimas e circuitos motores, confirmaram a coerência da professora entre planejamento e ação, demonstrando que sua intencionalidade está voltada para a criação de espaços dinâmicos e inclusivos.

O trabalho com a literatura acessível também se evidenciou na escolha de obras multimodais, como “O Grande Rabanete” (Belinky, 2017), “Um + Um + Um + Todos”

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Göbel, 2014), “De pedaço em pedaço” (Armellini, 2022), “Minha casa” (Kaz, 2018) e “Bem lá no alto” (Straßer, 2021). Esses livros, selecionados pela professora a partir de sua experiência, combinam imagens expressivas, narrativas acumulativas, recursos visuais e texturas, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão. Para as crianças com autismo, tais características representaram um diferencial, pois permitiram diferentes formas de participação: seja pela leitura de imagens, pela exploração tátil ou pela antecipação de padrões narrativos.

A pesquisa em andamento mostra que os livros em multiformato reúnem diferentes recursos de acessibilidade, como texto em tinta ampliada, Braille, audiodescrição, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Libras, permitindo que crianças com e sem autismo acessem o mesmo conteúdo, participem ativamente das atividades e vivenciem uma experiência leitora inclusiva e equitativa (Cruz, 2023). Por integrarem, em um único recurso, soluções que eliminam barreiras de comunicação e de acesso ao conhecimento, esses livros podem-se configurar como tecnologias assistivas, ampliando as oportunidades de participação, interação e aprendizagem no contexto escolar (Brasil, 2015).

Esses livros dialogam diretamente com os textos multimodais, uma vez que ambos se fundamentam na combinação de múltiplas linguagens, verbal, visual, tátil e sonora, para ampliar a compreensão e tornar a leitura mais significativa (Lima et al., 2019). Nesse contexto, o Livro-Objeto constitui outro recurso que potencializa a multimodalidade ao utilizar materiais como pano, feltro ou E.V.A., além de elementos táteis e interativos, estimulando os sentidos e promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e criativo das crianças (Silva, 2023b).

Considerações finais

As observações mostraram que a literatura acessível, incorporada ao cotidiano da Professora Borboleta, possibilitou a participação de todas as crianças, com e sem autismo, fortalecendo o diálogo, a imaginação e os vínculos coletivos. Também ficou claro que a professora já aplicava essas práticas no dia a dia, mas não conhecia com

ISBN: 978-85-54997-33-5

precisão os termos “textos em multiformato”, “textos multimodais” e “livro-objeto”. Isso demostrou que, muitas vezes, a prática vem antes do nome, e reforça como formações que aproximam teoria e experiência ajudam a dar mais segurança e clareza ao trabalho já realizado.

Referências

Andrade, I. C., & Ribeiro, I. S. (2025). *O uso das tecnologias assistivas no processo de alfabetização de estudantes autistas*. Aurum Editora.

Armellini, C. (2022). *De pedaço em pedaço* (M. Stahel, Trad.). WMF Martins Fontes.

Belinky, T. (2017). *O Grande Rabanete*. Editora Moderna.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.

Cruz, T. (2023). *Multi*. Recuperado de https://www.ufrgs.br/multi/

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2025). *Pesquisa qualitativa básica*. Editora Vozes.

Göbel, A. (2014). *Um + um + um + todos*. Gutenberg.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Lima, Jucileide CP et al. (2019). Multimodalidade textual como prática docente na Educação infantil. Revista Espacios, v. 40, n. 26.

Kaz, L. (2018). *Minha casa* (1ª ed.). Companhia das Letrinhas.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (12ª ed.). Hucitec-Abrasco.

Silva, H. A. P. (2023a). *A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular: A ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Silva, M. H. F. (2023b). *Livro-objeto & autismo: Outros caminhos para o aprendizado: Caderno pedagógico* (1ª ed.). Imperial Editora.

Silveira, R. M. H. (2006). *Identificação de falantes na pesquisa em educação fundamental e a questão das identidades – um debate a ser feito?* Trabalho apresentado no GT: Educação Fundamental, n. 13. Recuperado de http://www.anped.org.br

Straßer, S. (2021). *Bem lá no alto* (J. Bussius, Trad.). Reviravolta.

Soares, F. M. G. C. (2016). *Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ISBN: 978-85-54997-33-5



.TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DE BAIXO CUSTO: FERRAMENTAS ESSENCIAIS NA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liziane Da Silva – UNESPAR –
liziane.silva.unespar.t5@gmail.com
Leociléa Aparecida Vieira – UNESPAR –
leocilea.vieira@unespar.edu.br

Resumo

O presente estudo analisa a relevância das tecnologias assistivas de baixo custo como ferramentas para a superação de barreiras da comunicação, socialização e aprendizagem na educação inclusiva. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, que pesquisou e selecionou produções acadêmicas e documentos oficiais sobre o tema. Os resultados revelam um amplo leque de recursos, desde adaptações artesanais como engrossamento de lápis e pranchas de comunicação a softwares gratuitos, que promovem a autonomia e a participação de estudantes com deficiência. A discussão destaca que o sucesso dessas ferramentas depende de um processo de seleção onde o aluno é o centro e do protagonismo docente na criação e integração pedagógica dos recursos. Conclui-se que, para além da disponibilização das ferramentas, a construção de uma escola efetivamente inclusiva exige investimento na formação de professores e o desenvolvimento de políticas que incentivem práticas criativas e acessíveis para serem utilizadas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Tecnologia Assistiva.

Introdução

A consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil impõe à escola o desafio de repensar suas práticas para acolher e desenvolver o potencial de todos os estudantes. No entanto, a efetivação desse direito ainda encontra inúmeros obstáculos no cotidiano escolar, onde barreiras pedagógicas, de comunicação e, principalmente, atitudinais persistem, limitando o desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, o maior obstáculo para a inclusão não reside no estudante, mas em um sistema educacional que, conforme aponta Mantoan (2003), para que o direito à escolarização

ISBN: 978-85-54997-33-5

seja garantido a todos, sem exceção, é fundamental mudar a escola e, mais especificamente, o ensino que nela é ministrado. Essa transformação, segundo Camargo (2017), pressupõe uma relação bilateral, onde o ambiente escolar se adapta para gerar as condições de participação, e o estudante, por sua vez, age ativamente nesse processo.

Nesse contexto de transformação, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como um campo estratégico. Definida como uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba produtos, recursos e práticas para promover a funcionalidade e autonomia de pessoas com deficiência. Conforme Galvão Filho (2012, p. 18), "A Tecnologia Assistiva é considerada uma ponte para a abertura de novos horizontes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, tornando possíveis ações que seriam difíceis ou impossíveis sem ela". O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça a importância das tecnologias assistivas, destacando-as como fundamentais para promover a autonomia e inclusão social. Contudo, uma percepção equivocada frequentemente associa a TA a equipamentos de alto custo tecnológico e financeiro, criando uma barreira secundária que a torna aparentemente inacessível para muitas realidades escolares, sobretudo na rede pública municipal.

É nesse sentido que este estudo se volta para o potencial das tecnologias assistivas de baixo custo, partindo do pressuposto de que soluções criativas, acessíveis e eficazes podem ser desenvolvidas e implementadas para garantir o direito à inclusão. Assim, este trabalho é norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira as tecnologias assistivas de baixo custo podem ser utilizadas como ferramentas para a superação das barreiras de acesso, da comunicação e aprendizagem na educação inclusiva?

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar, por meio de revisão bibliográfica, de que maneira as tecnologias assistivas de baixo custo contribuem para a superação de barreiras de acesso, comunicação e aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos

ISBN: 978-85-54997-33-5

específicos: identificar e categorizar as principais barreiras (de acesso, comunicação e aprendizagem) enfrentadas por estudantes com deficiência no ambiente escolar; mapear na literatura exemplos práticos de tecnologias assistivas de baixo custo que se aplicam à superação de cada uma dessas barreiras; descrever o potencial de cada ferramenta mapeada para promover a autonomia e a participação dos estudantes; discutir o papel do professor no processo de criação e implementação dessas soluções, destacando os desafios apontados pela literatura.

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Adotou-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Conforme aponta Gil (2002, p.45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A abordagem qualitativa, por sua vez, justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que demanda a interpretação aprofundada dos fenômenos em detrimento da quantificação de dados.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados eletrônicas, como SciELO, o Portal de Periódicos da CAPES e o Banco de Teses e Dissertações da mesma instituição. A busca foi orientada pelos seguintes descritores, utilizados de forma isolada e combinada: "tecnologia assistiva de baixo custo" e "educação inclusiva".

A seleção do material obedeceu a critérios de inclusão e exclusão predefinidos. Foram incluídos: artigos, dissertações e teses publicados no período de 2015 a 2025; trabalhos em língua portuguesa; e textos que abordassem diretamente a relação entre tecnologia assistiva de baixo custo e o contexto educacional brasileiro. Foram excluídos trabalhos focados exclusivamente em tecnologias de alto custo ou que não apresentassem relação com a prática pedagógica. A partir dessa seleção, o acervo

ISBN: 978-85-54997-33-5

teórico foi consolidado com autores de referência no tema, como Bersch (2017), Galvão Filho (2012) e Mantoan (2003), que forneceram a base conceitual da pesquisa.

Após a constituição do acervo, procedeu-se à fase de análise e sistematização dos dados. As informações foram organizadas e categorizadas com base nos objetivos específicos do estudo, conectando os exemplos de tecnologias assistivas às barreiras de acesso, comunicação e aprendizagem.

Resultados e Discussão

A análise da literatura, orientada pelos objetivos deste estudo, permitiu mapear uma grande variedade de tecnologias assistivas de baixo custo aplicáveis ao contexto escolar brasileiro. Os resultados, apresentados a seguir, estão organizados de acordo com as barreiras que visam superar, discutidos à luz do referencial teórico da Educação Inclusiva, destacando o potencial de cada recurso para promover a autonomia e a participação dos estudantes.

Acesso à desempenho autônomo

A pesquisa revelou inúmeras soluções de baixo custo para mitigar barreiras motoras que impactam diretamente o acesso do estudante ao currículo. Recursos simples como engrossadores de lápis, confeccionados com espuma ou E.V.A., planos inclinados para leitura feitos de papelão, e teclados com colmeias artesanais são exemplos de como as adaptações podem garantir a participação e autonomia do aluno. Tais ferramentas, apesar de sua simplicidade, são essenciais, pois, ao permitir que o estudante manuseie um lápis ou digite com mais segurança, sua participação em atividades de escrita e pesquisa deixa de depender da mediação constante de um professor ou colega. Essa autonomia é fundamental não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção da autoestima. Essa concepção vai ao encontro do pensamento de Vygotsky (1998), para quem os instrumentos não apenas

ISBN: 978-85-54997-33-5

modificam a ação motora, mas reestruturam a própria função psicológica, permitindo ao indivíduo alcançar novos patamares de desenvolvimento.

Acesso à Informação Visual

No campo da deficiência visual, a superação da barreira de acesso à informação é viabilizada por uma gama de recursos gratuitos e adaptáveis. Softwares de código aberto, como o NVDA, equipam o estudante cego ao vidente no acesso ao mundo digital, vocalizando conteúdos de tela e permitindo a navegação autônoma na internet. Paralelamente, a confecção de materiais pedagógicos táteis, utilizando texturas diversas como barbante, lixa e algodão, supera a barreira pedagógica ao permitir a compreensão de conceitos abstratos, como mapas e gráficos, por meio de outro canal sensorial. Essa abordagem multissensorial é defendida por teóricos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que argumentam que a apresentação da informação em múltiplos formatos (visual, auditivo, tátil) amplia as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, e não apenas para aqueles com deficiência (CAST, 2018).

Acesso à Comunicação e Participação

Para estudantes não verbais ou com fala não funcional, as soluções de baixo custo são particularmente transformadoras. A literatura destaca desde os cartões de comunicação (PECS), que podem ser impressos e plastificados a um custo mínimo, até aplicativos gratuitos para tablets e smartphones (ex: LetMeTalk), que transformam dispositivos comuns em pranchas de comunicação dinâmicas e vocalizadas. Essas tecnologias são cruciais para derrubar a barreira da comunicação, uma das mais excludentes. Ao dar voz ao estudante, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) exerce um papel fundamental na inclusão. Para Sassaki (2009, p.10) “a inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”

ISBN: 978-85-54997-33-5

O Professor como Agente da Inclusão: o Fator Humano na Tecnologia Assistiva

Finalmente, a análise dos dados deixa claro que a efetividade de todas as tecnologias assistivas de baixo custo levantadas neste estudo está intrinsecamente ligada ao papel do professor. Bersch (2017, p.56), "reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem". No entanto, essa atuação protagonista esbarra em desafios recorrentes, como a falta de formação específica na área de Tecnologia Assistiva e a sobrecarga de trabalho. Portanto, a democratização do conhecimento sobre essas soluções, aliada a políticas de formação continuada, é condição essencial para empoderar os educadores e transformar o potencial dessas ferramentas.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar como as tecnologias assistivas de baixo custo contribuem para a superação das dificuldades na educação inclusiva. A revisão bibliográfica demonstrou que elas representam um caminho viável, criativo e eficaz para a promoção da autonomia, comunicação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Os resultados indicam que, com conhecimento e recursos acessíveis, é possível desenvolver e implementar soluções que superem obstáculos significativos no ambiente escolar.

A discussão mostrou a importância dessas simples tecnologias de baixo custo na superação das dificuldades em sala de aula. Elas são mediadoras da participação, autonomia e aprendizagem, atuando como recurso de transformação tanto para a jornada do aluno quanto para a cultura da escola. Ao desmistificar a ideia de que a inclusão depende de altos investimentos, as soluções de baixo custo empoderam os educadores, que se tornam protagonistas na criação de um ambiente pedagógico acessível.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Por se tratar de uma revisão bibliográfica, o presente estudo possui limitações, não aprofundando a análise da aplicação prática ou do resultado a longo prazo dessas ferramentas em um contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que a inclusão da Tecnologia Assistiva nos currículos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma medida importante e indispensável. Assim como também políticas públicas que incentivem a criação de laboratórios e oficinas nas escolas, espaços para o desenvolvimento colaborativo dessas soluções. A verdadeira inclusão se constrói no dia a dia, com práticas pedagógicas funcionais específicas para as dificuldades existentes, garantindo assim o direito à educação e à cidadania dos alunos.

Referências

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. CEDI.

Brasil. (2015). *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)*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces [Editorial]. *Ciência & Educação, 23*(1), 1–5. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

CAST. (2024). *Diretrizes de design universal para aprendizagem versão 3.0*. http://udlguidelines.cast.org

Dagnino, R. (2009). *Tecnologia social: Ferramenta para construir outra sociedade*. Komedi.

Galvão Filho, T. A. (2012). Tecnologia assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem. In C. R. M. Giroto, R. B. Poker, & S. Omote (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp. xx–xx). Oficina Universitária; Cultura Acadêmica.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Manzini, E. J. (2005). Tecnologia assistiva para a educação: Recursos pedagógicos adaptados. In *Anais do I Congresso de Necessidades Especiais* (pp. xx–xx). UFSCar.

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10–16.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A SOCIEDADE EM REDE, INCLUSÃO DIGITAL E A PRÁTICA EDUCACIONAL COM TDIC

Fernanda Lucia Paulino – UNESP –
fernanda.paulino@unesp.br

Cícera Aparecida Lima Malheiro – UNESP –
cicera.malheiro@unesp.br

Resumo

Este relato de experiência analisa a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo educativo, considerando os desafios da inclusão digital no Brasil e as possibilidades de mediação pedagógica em diferentes ambientes de aprendizagem. Fundamentado em referenciais teóricos sobre sociedade em rede e cibercultura, o estudo se apoia na concepção de Castells (2005), que caracteriza a contemporaneidade pela interconectividade e pela rápida circulação de informações. O objetivo é apresentar os impactos do uso das TDIC na prática docente em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia adotada é o relato de experiência, baseado em atividades pedagógicas realizadas em uma escola pública municipal de Barra Mansa, no interior do Rio de Janeiro, mediadas pelas TDIC. Os resultados indicam que os estudantes demonstram maior interesse e envolvimento quando as tecnologias digitais são incorporadas às atividades, especialmente no contexto da educação especial. No entanto, muitos professores ainda enfrentam desafios devido à falta de formação inicial e continuada que os prepare para utilizar essas ferramentas de forma efetiva. Conclui-se que, quando planejadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, as TDIC tornam-se aliadas importantes na construção de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando oportunidades educacionais e fortalecendo a cidadania digital.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; Cibercultura; Mediação pedagógica; Tecnologias digitais

Introdução

Atualmente a sociedade é marcada pela intensa circulação de informações e pela interconexão global proporcionada pelas tecnologias digitais. Para Castells (2005) esse

ISBN: 978-85-54997-33-5

fenômeno é denominado de sociedade em rede, pois manifesta-se na articulação entre indivíduos, organizações e Estados em fluxos informacionais dinâmicos e permanentes. Pois, transforma não apenas as formas de interação social e econômica, mas também os processos educativos, impondo novas demandas à prática pedagógica.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) assumem papel central, não apenas como ferramentas de acesso à informação, mas como mediadoras de processos de aprendizagem colaborativa, interativa e inclusiva (Santaella, 2003).

No Brasil, entretanto, a efetivação da inclusão digital enfrenta desafios estruturais, como desigualdade de acesso, carência de infraestrutura escolar e necessidade de formação contínua de professores (Vieira & Cirino, 2024).

Este relato de experiência traz para a discussão os resultados dos impactos do uso das TDICs como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento de atividades educativas, desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Barra Mansa, interior do Rio de Janeiro, no serviço do AEE, com estudantes com TEA e Deficiência Intelectual.

Nesse sentido, busca-se destacar como as TDIC, inseridas no contexto da sociedade em rede, influenciam a educação digital voltada aos estudantes da Educação Especial. O uso de softwares específicos mostra-se especialmente relevante para apoiar a aquisição da escrita, favorecendo os processos de escolarização de estudantes com necessidades de aprendizagem mais específicas.

Metodologia

A atividade foi desenvolvida com dois estudantes público da Educação Especial: um com Deficiência Intelectual e outra com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O ponto de partida foi uma avaliação inicial, que permitiu conhecer melhor suas necessidades e potencialidades, possibilitando planejar o uso das TDIC de forma significativa para cada um.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Como recurso, utilizou-se o aplicativo Wordwall, que oferece atividades interativas em formato de jogos educativos. Para o estudante que ainda não está alfabetizado, a ferramenta foi explorada a partir de imagens, símbolos e associações simples, favorecendo a compreensão de conteúdos de maneira lúdica e acessível.

A escolha do Wordwall se deu por sua interface lúdica e acessível, capaz de trabalhar imagens e associações de forma interativa, favorecendo estudantes em processo de alfabetização. Já o Book Creator foi selecionado por permitir a construção de histórias digitais multimodais, com textos, imagens e áudios, possibilitando maior engajamento do estudante com TEA ao integrar seu hiperfoco na atividade.

Durante a proposta, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com o computador e explorar os conteúdos em um ambiente colaborativo. Esse processo, acompanhado de perto pela mediação pedagógica, estimulou a troca, a curiosidade e a construção conjunta de sentidos. Mais do que aprender a usar uma ferramenta digital, a experiência possibilitou fortalecer habilidades de comunicação, ampliar a autonomia e favorecer a inclusão.

Entre as atividades desenvolvidas, acompanhou-se o percurso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, que não apresenta dificuldades cognitivas, mas cuja convivência social se mostra desafiadora e marcada por fragilidades nas interações cotidianas. Naquele período, o estudante demonstrava intenso interesse por um personagem específico, que se constituía como seu hiperfoco.

Partindo desse interesse, foi proposto o trabalho com histórias sociais, estratégia que utiliza narrativas curtas e ilustradas para auxiliar na compreensão de situações de convivência e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O personagem de seu hiperfoco foi incorporado às histórias, favorecendo a identificação e o engajamento do estudante.

Para potencializar a atividade com o apoio das TDIC, sugere-se a utilização do aplicativo Book Creator, que permite criar livros digitais interativos, combinando imagens, textos, narração e até vídeos. Dessa forma, o estudante pôde visualizar as histórias

ISBN: 978-85-54997-33-5

sociais em um formato multimodal e dinâmico, tornando o processo mais atrativo e significativo.

A experiência mostrou que, ao integrar o hiperfoco do estudante às histórias sociais e utilizar recursos digitais para apresentá-las, foi possível ampliar seu interesse, promover reflexões sobre a convivência, principalmente com seus pares e favorecer pequenas, mas importantes, mudanças em sua forma de se relacionar com os colegas e com o ambiente escolar.

Resultados e Discussão

Diante das atividades realizadas com o Wordwall e o Book Creator, que tinham como objetivo explorar os benefícios das TDIC no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial foi possível observar reações muito positivas. Os estudantes se mostraram mais atraídos pelas atividades, demonstraram maior interesse e engajamento com os aplicativos e, especialmente ao trabalhar em dupla, expressaram alegria e satisfação durante o processo.

Foi possível observar evolução no desempenho dos estudantes: o estudante com TEA passou a interagir mais com colegas após as histórias sociais digitais, enquanto o estudante com deficiência intelectual demonstrou maior autonomia ao navegar pelas atividades digitais. Os professores envolvidos também relataram que os recursos digitais facilitaram a mediação, tornando a aprendizagem mais engajadora.

Essa experiência se alinha à perspectiva de Castells (2005), para quem a sociedade em rede é formada por indivíduos e instituições interconectados em múltiplos níveis, ampliando a circulação de saberes e possibilitando novas formas de aprendizagem colaborativa.

Nos ambientes escolares, essa interconectividade se manifesta em práticas que vão além da sala de aula, como fóruns de discussão, blogs e plataformas virtuais de aprendizagem, permitindo que os estudantes explorem conteúdos de maneira interativa e significativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, como destacam Villela, Prado e Borges (2023), o acesso ao conhecimento só se concretiza de forma realmente inclusiva quando mediado pelo professor, que atua como orientador na seleção e na interpretação crítica das informações. Esse papel de mediação se evidencia na forma como os estudantes foram acompanhados durante as atividades, garantindo que as TDIC se tornassem instrumentos de aprendizagem efetiva e não apenas ferramentas de acesso.

Desafios da inclusão digital no Brasil

Por outro lado, observa-se que muitos professores ainda apresentam resistência em incorporar as TDIC às suas práticas diárias enfrentam dificuldades no uso dessas tecnologias. Além disso, há uma carência de informações e de formação específica sobre como utilizá-las como recurso pedagógico.

Diante disso, é fundamental que essa prática seja impulsionada especialmente na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**,** garantindo que os estudantes públicos da Educação Especial possam se beneficiar das TDIC como instrumentos de aprendizagem e inclusão.

No contexto brasileiro, a inclusão digital ainda é marcada por desigualdades estruturais. Como ressaltam Vieira e Cirino (2024), embora as TDIC ofereçam possibilidades inéditas de aprendizagem, sua efetividade depende diretamente da formação docente, da adequação curricular e da infraestrutura disponível nas escolas.

Além disso, Pereira, Obnesorg e Foltran (2025) destacam que, apesar dos riscos da cibercultura ela favorece a inclusão de estudantes com deficiência, oferecendo recursos que ampliam sua comunicação e participação.

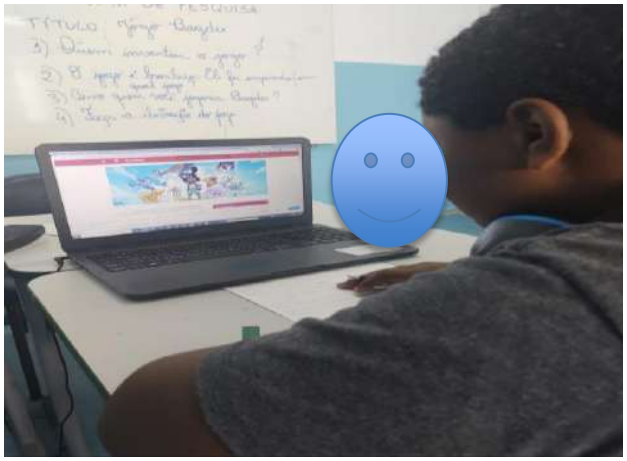
Assim, a inclusão digital não se limita a disponibilização de equipamentos, exige políticas públicas conscientes e práticas pedagógicas intencionais, que considerem as necessidades específicas dos estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essas evidências reforçam a importância da formação docente voltada para o uso pedagógico das TDIC, de modo que professores se sintam preparados para planejar atividades alinhadas às necessidades dos estudantes da Educação Especial, promovendo equidade no processo educativo.



Os estudantes interagiram com os conteúdos digitais no computador, demonstrando curiosidade e interesse ao explorar as atividades. A mediação pedagógica permitiu acompanhar cada estudante de perto, oferecendo apoio quando necessário e valorizando o progresso individual nas habilidades digitais.



O estudante explora o computador para realizar atividades interativas, registrando suas anotações sobre o conteúdo estudado. A prática evidencia a integração de recursos digitais ao processo de aprendizagem, promovendo autonomia, engajamento e participação ativa na construção do conhecimento.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

A incorporação das tecnologias digitais à prática escolar deve ser entendida não apenas como inovação metodológica, mas como compromisso pedagógico e social com a cidadania digital. As análises desenvolvidas permitem concluir que a sociedade em rede, marcada pela interconectividade e pela circulação acelerada de informações, impacta diretamente os processos educacionais.

No entanto, para que tais características se traduzam em aprendizagens significativas e inclusivas, torna-se imprescindível a mediação pedagógica e a formação docente continuada.

As experiências relatadas no AEE mostraram que a escolha de recursos digitais adequados às necessidades dos estudantes como o Wordwall, voltado para atividades lúdicas de alfabetização, e o Book Creator, utilizado para histórias sociais multimodais, potencializou a autonomia, o engajamento e a socialização, sobretudo de estudantes com deficiência intelectual e TEA. Esses resultados reforçam que o uso intencional das TDIC pode transformar práticas educativas quando articulado ao acompanhamento pedagógico.

Por fim, os desafios ainda existentes, como desigualdades de acesso e insuficiência de políticas estruturais, evidenciam a urgência de investir na formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Tal investimento é fundamental para que professores se apropriem criticamente dessas ferramentas e possam planejar práticas inclusivas, fortalecendo o compromisso da escola com a equidade e ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio concedido por meio da bolsa de estudos, no âmbito do Mestrado

ISBN: 978-85-54997-33-5



Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

Castells, M., & Cardoso, G. (Orgs.). (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pereira, M. D., Obnesorg, J. M. S., & Foltran, E. P. (2025). O contexto social contemporâneo: as tecnologias de informação e comunicação e seus impactos na sociedade e na educação especial. Revista Teias do Conhecimento, 5, 170-185.

Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista Famecos, (22), 23-35.

Vieira, L. A., & Cirino, R. M. B. (Orgs.). (2024). Tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e inclusão na educação. Paranaguá: UNESPAR.

Villela, A. P., Prado, J. V., & Borges, R. A. S. (2023). Tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. [Artigo].

ISBN: 978-85-54997-33-5



TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM TEA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Suzely da Silva Nobre – IFAM – suzely.nobre.ifam.t4@gmail.com
Viviane Gomes da Silva – IFAM – viviane.silva@ifam.edu.br

Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e está inserida na Linha de Pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. O estudo aborda a interseção entre Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva, investigando o desafio de engajar alunos do ensino médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em temáticas de sustentabilidade, a partir de recursos pedagógicos digitais acessíveis e motivadores para este público específico. O objetivo geral é desenvolver e avaliar um jogo digital educativo, concebido como Tecnologia Assistiva (TA), sobre EA, visando promover a aprendizagem e a participação de estudantes com TEA. Para tanto, adota-se a metodologia da pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Os procedimentos envolvem o desenvolvimento do jogo "Guardiões TEAmazônicos" na plataforma Scratch, a partir de um design participativo informado por entrevistas semiestruturadas com pais/responsáveis e por ciclos de avaliação da interação dos alunos com o jogo, registrados por meio de observação participante. Como resultados esperados, antecipa-se a obtenção de um protótipo funcional do jogo que demonstre ser uma ferramenta de TA adaptada, capaz de gerar engajamento e motivação aos estudantes com TEA. Espera-se também identificar a aprendizagem de conceitos ambientais e coletar dados sobre as necessidades de acessibilidade dos adolescentes com TEA. Conclui-se que o estudo tem o potencial de oferecer uma contribuição teórica e prática, ao fornecer um recurso educacional de acesso livre e ao demonstrar a viabilidade do uso de jogos digitais personalizados como estratégia para fomentar a cidadania ambiental e a inclusão.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação inclusiva; Jogos educacionais digitais; Tecnologia Assistiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A contemporaneidade é marcada pela valorização da diversidade humana e pela busca de práticas educacionais que garantam a inclusão de todos os estudantes. Nesse cenário, a Educação Inclusiva consolida-se como um paradigma que propõe a transformação dos sistemas de ensino para atender às necessidades de cada aprendiz (Mantoan, 2024). Paralelamente, a urgência das questões socioambientais, refletidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), confere à Educação Ambiental (EA) um papel central na formação de cidadãos conscientes (UNESCO, 2017). Contudo, a efetiva inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio, especialmente na intersecção com a EA e o uso de tecnologias, ainda é um campo com vastas potencialidades a serem exploradas.

A relevância local desta pesquisa é quantificada por dados do Censo Demográfico 2022, que revelam que a cidade de Manaus possui 27.636 pessoas com diagnóstico de autismo (Amazonas Atual, 2025), das quais 1.603 estão matriculadas no ensino médio da capital. Este público dispõe de recursos pedagógicos digitais notavelmente mais escassos em comparação com o ensino fundamental (Amazonas Atual, 2025). Alunos com TEA frequentemente demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e recursos adaptados que considerem suas singularidades sensoriais, cognitivas e de comunicação para não enfrentarem barreiras que limitem seu desenvolvimento (APA, 2022).

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva (TA), definida como um espectro de recursos e práticas que visam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), emerge como um recurso estratégico. A utilização de jogos educativos digitais apresenta-se como uma estratégia promissora, pois podem oferecer um ambiente de aprendizagem interativo, motivador e adaptável, com feedback imediato e estímulos que beneficiam alunos com TEA (Whyte et al., 2015; Tang et al., 2019).

Fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva, da TA e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), esta pesquisa tem como objetivo principal

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolver e avaliar um jogo digital educacional com acessibilidade para alunos do ensino médio com TEA, visando à aprendizagem da Educação Ambiental em uma perspectiva inclusiva. Busca-se, assim, preencher uma lacuna na literatura e propor um modelo prático que reforce o compromisso com a transformação da educação e a construção de um futuro justo e sustentável.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, abordagem que integra a pesquisa e a intervenção de forma articulada e participativa, com o objetivo de produzir conhecimento e, simultaneamente, promover mudanças na situação investigada (Thiollwnt, 2011). Essa escolha é particularmente adequada a contextos educacionais, pois permite investigar problemas práticos em colaboração com os sujeitos envolvidos (Tripp, 2005). Adota-se uma abordagem qualitativa, que se volta para a compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes (Flick, 2018).

A pesquisa está sendo realizada na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, na Escola Estadual Belarmino Marreiro, em Manaus-AM, que possui um número relevante de alunos com diagnóstico de TEA matriculados no Ensino Médio. Os participantes da coleta de dados são os estudantes com TEA e seus pais ou responsáveis legais. Todos os procedimentos éticos foram seguidos, com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/IFAM) e uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O desenvolvimento do jogo "Guardiões TEAmazônicos" constitui a ação central da pesquisa, seguindo um processo iterativo:

1. **Diagnóstico e Concepção:** Levantamento de necessidades, interesses e requisitos de acessibilidade por meio de entrevistas com pais/responsáveis.
2. **Desenvolvimento do Protótipo:** Criação de uma primeira versão funcional na plataforma Scratch, incorporando temas de EA e princípios de TA e Design Acessível.

ISBN: 978-85-54997-33-5

3. **Testes e Feedback:** Apresentação do protótipo aos alunos em sessões de teste para observação da interação e coleta de feedback.
4. **Refinamento:** Revisão e ajuste do jogo em ciclos de melhoria contínua.

Os instrumentos de coleta de dados incluem:

- **Entrevistas Semiestruturadas com Pais/Responsáveis:** Para compreender o perfil do aluno, sua relação com jogos digitais e seu histórico escolar.
- **Observação Participante:** Durante a interação dos alunos com o jogo, utilizando uma ficha estruturada para registrar sistematicamente o engajamento, as dificuldades, o comportamento e os aspectos sensoriais da experiência.

Os dados coletados serão tratados por meio da Análise de Conteúdo na modalidade temática (Bardin, 2016), buscando identificar padrões e significados relacionados aos objetivos da pesquisa.

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esta seção apresenta os resultados preliminares, focados no desenvolvimento do produto educacional, e discute os achados esperados a partir da sua aplicação, com base na literatura.

O principal resultado da fase de desenvolvimento é a proposta do jogo "Guardiões TEAmazônicos", uma ferramenta de Tecnologia Assistiva concebida para o ensino de Educação Ambiental. O jogo, desenvolvido na plataforma Scratch, é estruturado em fases nas quais o jogador assume o papel de um guardião da Floresta Amazônica. A narrativa central é a proteção do meio ambiente, com missões alinhadas a Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015). As mecânicas de jogo envolvem tarefas claras e diretas, como coletar lixo seletivamente, apagar focos de incêndio e proteger animais, com feedback imediato e positivo para reforçar a sensação de progresso.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O design do jogo foi intencionalmente pautado nos princípios do DUA e de *serious games* (Whyte et al., 2014; CAST, 2018), buscando mitigar barreiras comuns a estudantes com TEA. A estrutura clara e previsível auxilia alunos que se beneficiam de rotinas (Falkenbach; Büttenbender, 2019); os suportes visuais facilitam a compreensão de conceitos abstratos (Gomes; Mendes, 2020); e a possibilidade de personalizar estímulos sensoriais visa evitar sobrecarga (Orrú, 2020). A escolha da plataforma Scratch, por sua natureza visual e de programação em blocos, alinha-se ao estilo de processamento de informação frequentemente observado em indivíduos com TEA e facilita um processo de design colaborativo (Resnick, 2020). Reconhece-se, contudo, a limitação da plataforma para funcionalidades de acessibilidade mais avançadas, o que exige um design pedagógico ainda mais meticuloso (Camargo et al., 2019).

A partir da aplicação do protótipo, espera-se observar o engajamento e motivação por parte dos alunos, conforme aponta a literatura sobre o potencial dos jogos digitais para este público (Qian; Clark, 2016). A coleta de dados por meio da observação participante permitirá identificar tanto os pontos de maior interesse quanto as barreiras de acessibilidade, fornecendo *insights* valiosos para o refinamento do jogo e para futuras pesquisas. Adicionalmente, espera-se identificar indícios de aprendizagem de conceitos de EA, demonstrando o potencial do jogo como ferramenta pedagógica eficaz na promoção da cidadania ambiental.

Considerações Finais

Esta pesquisa se propõe a desenvolver um recurso pedagógico que une Tecnologia Assistiva, Educação Ambiental e jogos digitais para promover a inclusão de alunos do ensino médio com TEA. O estudo tem o potencial de oferecer uma contribuição teórica e prática ao campo da Educação Inclusiva, gerando conhecimento sobre o design de jogos acessíveis para um público frequentemente negligenciado em etapas mais avançadas da educação básica.

O produto final, o jogo "Guardiões TEAmazônicos", será um recurso educacional de acesso livre, que poderá ser utilizado por educadores para abordar a EA de forma

ISBN: 978-85-54997-33-5

lúdica, engajadora e inclusiva. Espera-se que a pesquisa demonstre a viabilidade do uso de jogos digitais personalizados como uma estratégia potente para fomentar não apenas a aprendizagem de conteúdos transversais, mas também a autonomia, a participação e a cidadania ambiental de todos os estudantes. Em suma, o trabalho reforça a importância de aliar tecnologia, design acessível e temas relevantes para criar experiências de aprendizagem significativas e transformadoras.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo fomento a esta pesquisa, por meio da bolsa de mestrado concedida. Agradecemos, igualmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) pelo apoio institucional.

Referências

Amazonas Atual. (2025, 23 de maio). *Manaus tem 27,6 mil pessoas com autismo; a maioria é homem*. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://amazonasatual.com.br/manaus-tem-276-mil-pessoas-com-autismo-a-maioria-e-homem/

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed. rev.). Artmed.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bersch, R. (2017). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Assistiva Tecnologia e Educação.

Brasil. (1999). *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Presidência da República. Acesso em 9 de junho de 2025, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

Brasil. (2015). *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). Presidência da República. Acesso em 9 de junho de 2025, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5

Camargo, M. C., et al. (2019). Designing gamified interventions for Autism Spectrum Disorder: A systematic review. In E. van der Spek et al. (Eds.), *ICEC-JCSG 2019. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 11863, pp. 341-352). Springer Nature. Acesso em 7 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1007/978-3-030-34644-7_28

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Acesso em 9 de junho de 2025, de http://udlguidelines.cast.org

Falkenbach, A. P., & Büttenbender, N. U. (2019). Programa TEACCH e educação escolar de alunos com transtorno do espectro autista: Revisão integrativa da literatura. *Revista Educação Especial, 32*, 1–20. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://doi.org/10.5902/1984686X37897
Flick, U. (2018). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

Galvão Filho, T. A. (2024). Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva: A Promoção da Igualdade de Oportunidades. In C. P. Dutra (Org.), *Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil* (pp. 315-328). OEI.

Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2020). Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: Revisão da literatura brasileira. *Educação e Pesquisa, 46*, e218479. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218479

Mantoan, M. T. E. (2024). Inclusão escolar: Uma escolha fatal. In C. P. Dutra (Org.), *Educação em pauta 2024: Desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil* (pp. 49–68). OEI.

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf

Orrú, S. E. (2020). *Autismo, linguagem e educação: Intervenção e práticas pedagógicas baseadas em evidências* (3ª ed.). Wak Editora.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior, 63*, 50–58. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: Por uma aprendizagem criativa, mão na massa e baseada em projetos*. Penso.

Tang, J. S. Y., et al. (2019). Designing a serious game for youth with ASD: Perspectives from end-users and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders,*

ISBN: 978-85-54997-33-5

49(3), 978–995. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1007/s10803-018-3801-9

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, 31*(3), 443–466. Acesso em 9 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009

UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*.

Whyte, E. M., Smyth, J. M., & Scherf, K. S. (2015). Designing serious game interventions for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3820–3831. Acesso em 3 de junho de 2025, de https://doi.org/10.1007/s10803-014-2333-1

ISBN: 978-85-54997-33-5



TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÔES DIALÉTICAS VOLTADAS À INCLUSÃO

Frans Robert Lima Melo – UNESPAR – frans_ef@hotmail.com
Cássia Regina Dias Pereira – UNESPAR - cassiadiaspereira@yahoo.com.br

Resumo

Essa investigação qualitativa do tipo bibliográfico teve por objetivo analisar as contribuições da Tecnologia Assistiva para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva a luz do materialismo histórico-dialético. Cabe destacar que essa pesquisa encontra-se em andamento, caracterizando-se como parte da dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. A análise evidência que o desenvolvimento humano é marcado pela produção material, pela linguagem e pela comunicação, elementos que se articulam ao processo educativo. Nesse contexto, a TA se configura como recurso essencial para ampliar a autonomia e a participação das pessoas com deficiência, promovendo o acesso aos saberes e conhecimentos institucionalizados em espaços escolares. Assim, a TA assume um caráter social e ontológico, ao possibilitar que a educação se realize de forma inclusiva, em consonância com os princípios da transformação social.

Palavras-chave: Comunicação alternativa aumentativa; Educação especial na perspectiva inclusiva; Linguagem; Materialismo histórico-dialético; Tecnologia assistiva.

Introdução

De acordo com Marx (1998), o marco inicial da história da humanidade esta entrelaçado aos meios materiais de vida, ou seja, pela necessidade de produzir os elementos essenciais à própria sobrevivência. Essa manutenção da existência humana, permanece como uma exigência constante, tanto no presente quanto nos tempos remotos. Trata-se, portanto, de uma condição histórica que sustenta todas as demais dimensões da vida social.

Nesse sentido, o trabalho constitui o ser humano como um ente social, uma vez que é por meio da ação intencional sobre a natureza que o indivíduo transforma o mundo

ISBN: 978-85-54997-33-5

e, simultaneamente, a si próprio. Impelido pela necessidade de atender às suas necessidades materiais, o homem desenvolveu ferramentas, organizou suas práticas produtivas e construiu formas de pensamento capazes de conferir significado às suas ações e ao contexto em que está inserido.

Consequentemente, para atender às demandas materiais, tornou-se indispensável estabelecer relações com outros indivíduos, o que favoreceu o surgimento da linguagem como instrumento de comunicação. Dessa forma, a comunicação humana se configura historicamente como uma construção social, mediada pelo trabalho e pela linguagem, permitindo ao sujeito compreender, intervir e ressignificar o mundo ao seu redor.

Diante do exposto, essa pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições da Tecnologia Assistiva (TA) para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva a luz do materialismo histórico-dialético.

Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se como parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Portanto, consideramos uma investigação em andamento.

Para tanto, buscamos realizar as discussões a partir de um estudo qualitativo do tipo bibliográfico. Para Severino (2013), a pesquisa qualitativa tem como objetivo realizar uma análise interpretativa da realidade, enfatizando as dimensões subjetivas e simbólicas presentes nas interações humanas. No que se refere à pesquisa bibliográfica, o autor a caracteriza como uma investigação fundamentada em registros já existentes, provenientes de estudos prévios disponíveis em livros, artigos, teses e outros documentos, tanto em formato impresso quanto digital.

Resultados e Discussão

ISBN: 978-85-54997-33-5

Vygotsky (1930) argumenta que a educação e o desenvolvimento social não apenas estruturam a cultura, mas possuem o potencial de, a longo prazo, modificar o próprio ser humano enquanto espécie. Dessa forma, o indivíduo é concebido como um ser histórico e inacabado, capaz de se emancipar das limitações naturais por meio do trabalho, da ciência e da formação da consciência.

Assim, o homem transforma o mundo que o circunda conforme suas necessidades humanas a exigem. Nesse sentido, a fim de promover com o acesso aos bens e serviços, trazendo maior autonomia à pessoa com deficiência (PCD) o desenvolvimento dos recursos de TA buscaram promover com a ampliação das habilidades funcionais desse público, garantindo-lhes melhores condições de acesso a inclusão social.

Para efeitos de compreensão, reconhecemos o conceito de TA a partir do entendimento do Comite de Ajudas Técnicas (CAT) que é amplamente utilizado na legislação nacional:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007).

Reconhecendo essa importância da TA para a promoção dos direitos humanos, normativas de órgãos multilaterais destacaram a necessidade de adequação das legislações de todos os países para tratar desse recurso para a PCD. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2007) é incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949 (2009).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), assegurou os direitos fundamentais a PCD, como acessibilidade, a adaptação curricular e o atendimento

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional especializado, gerando mudanças posteriomente inseridas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394,1996).

Tais aproximações geraram políticas públicas voltadas especificamente para a TA, como o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021) que buscou articular ações intersetoriais destinadas à pesquisa, ao desenvolvimento e à ampliação do acesso a recursos e serviços. Para Galvão Filho (2022) o arcabouço legal brasileiro voltado aos direitos das PCD é reconhecido internacionalmente como uma legislação consolidada e de caráter avançado.

No campo educacional, as políticas públicas possibilitaram a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços em que o profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao identificar as necessidades específicas do estudante com deficiência, passou a desenvolver ações voltadas à seleção, produção e acompanhamento de recursos de TA, com o propósito de favorecer e potencializar o processo de aprendizagem (Bersch, 2017).

Conforme apresentado na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), o AEE disponibilizará ajudas técnicas e tecnologia assistiva na escola, sendo que esse profissional aquele que irá promover com: “programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (Ministério da Educação, 2008, p.17)”.

Dessa maneira, evidenciamos que as políticas públicas de Educação Especial, ao instituírem as SRM e definirem o papel do profissional do AEE, consolidam a TA como um elemento estruturante no processo de inclusão escolar. Assim, ao articular recursos pedagógicos, linguagens específicas e práticas voltadas às necessidades dos estudantes com deficiência, tais ações reafirmam o compromisso da escola em garantir condições equitativas de acesso ao conhecimento, fortalecendo a perspectiva da educação inclusiva como direito social historicamente conquistado.

Os estudos de Vygotsky (1930), fundamentados no materialismo histórico-dialético, evidenciam que o desenvolvimento do pensamento humano não pode ser

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreendido de forma isolada, mas como resultado das relações sociais mediadas historicamente pelo trabalho e pela linguagem. Para o autor, as funções psicológicas superiores emergem a partir da interação entre sujeito e meio social, sendo a mediação cultural e simbólica a base da constituição da consciência.

Diante do exposto, verificamos que o pensamento humano se constitui em um processo histórico, marcado pelas condições materiais de existência e pela dinâmica das práticas sociais, o que reafirma a objetividade da educação e da cultura no desenvolvimento das capacidades cognitivas e na formação integral do indivíduo.

Entendendo a necessidade dos humanos de comunicarem-se por meio da linguagem, verificamos que os recursos de TA que estreitam a comunicação são indispensáveis para o ambiente escolar. Para Vygotsky (2009) as inter-relações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/computador constituem uma aprendizagem dinâmica e colaborativo que favorece o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Nesse entendimento, o professor exerce papel de mediador, criando situações pedagógicas significativas que valorizam a aprendizagem. Portanto, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo um ambiente no qual é possível haver um entendimento dos processos comunicacionais. Da mesma forma, os pares mais experientes atuam como modelos e parceiros na construção coletiva do conhecimento.

Para atender essa necessidade comunicação entre o professor e o aluno com deficiência verificamos que a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) podem tornarem-se um recurso de TA essencial para o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, procuramos discutir sobre os avanços, os desafios e as possibilidades do uso da TA no ambiente educacional, ampliando o debate sobre práticas inclusivas que respeitem a diversidade e o direito à educação para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No campo da Educação Especial e da TA, a CAA destaca-se como uma importante estratégia para ampliar as possibilidades de expressão e interação de pessoas com dificuldades significativas de fala e linguagem.

O estudo realizado por Avila (2011) buscou verificar as contribuições da TA para a comunicação de crianças com TEA não oralizadas. Os resultados indicaram que a utilização de CAA, no caso, pranchas de comunicação, agiram positivamente ao utilizá-lo em contato com outras crianças, favorecendo a inclusão.

Para Bonotto (2016) para efetivação da CAA torna-se necessário o envolvimento de todos os participantes que interagem com a criança. Os interlocutores desempenham um papel essencial ao modelar o uso da CAA, contextualizando sua aplicação e oferecendo referências que auxiliem a criança na compreensão do ambiente ao seu redor por meio dessa forma de mediação comunicativa.

Segundo Livramento (2022) a comunicação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente no contexto escolar, já que a construção e a ampliação de conceitos dependem da compreensão da linguagem desenvolvida historicamente pela humanidade. Quando ocorrem obstáculos na compreensão por parte do receptor ou limitações na fala por parte do emissor, surgem barreiras comunicativas que comprometem o desenvolvimento da interação e da expressão de ideias.

Contudo, diante das barreiras comunicacionais presentes em indivíduos com TEA, a CAA emerge como uma ferramenta culturalmente construída que assume o papel de signo e instrumento, possibilitando a mediação e a promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação (Bonotto, 2016). Assim, a CAA se insere como uma estratégia dentro da perspectiva vygotskiana, ao permitir que mesmo na ausência da fala convencional, o sujeito possa participar das interações sociais e dos processos de aprendizagem.

Conforme exposto por Ribeiro et al (2024) a utilização de tecnologias assistivas exercem influência relevante tanto no desempenho acadêmico quanto na vida social dos estudantes com deficiência. Esses recursos tecnológicos abrangem desde ferramentas inovadoras, como dispositivos e softwares voltados à comunicação e acessibilidade, até

ISBN: 978-85-54997-33-5

materiais adaptados de forma específica e personalizada, com o objetivo de atender de maneira eficaz às particularidades de cada aluno.

Para Ribeiro *et al.* (2024) há barreiras a serem superadas para a implementação e o uso efetivo das tecnologias assistivas no contexto educacional, sendo estas: questões financeiras, técnicas e estruturais que limitam o acesso a esses recursos, bem como o treinamento adequado dos profissionais, no qual comprometem a inclusão dos estudantes que deles necessitam.

No entendimento de Livramento (2022) os recursos utilizados na CAA podem ser classificados em duas categorias: de baixa e de alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia são confeccionados com materiais simples e de baixo custo, como é o caso das pranchas de comunicação sem produção de voz. Já as CAA de alta tecnologia incluem dispositivos mais sofisticados e tecnológicos, como vocalizadores (pranchas com saída de voz), computadores e softwares específicos, que oferecem maior eficiência na mediação comunicativa e ampliam significativamente as possibilidades de interação dos usuários.

Diante disso, torna-se essencial esforços contínuos, articulados e comprometidos por parte das instituições, comunidade escolar, gestores e formuladores de políticas públicas, a fim de assegurar que essas tecnologias estejam disponíveis e acessíveis a todos os alunos, garantindo igualdade no processo educativo e o respeito ao direito à aprendizagem.

A partir do exposto, entendemos que a produção material voltada às necessidades humanas se estende à necessidade de estabelecer a linguagem e à comunicação entre os indivíduos. Nesse contexto, os recursos de CAA destacam-se no meio educacional, pois ampliam as possibilidades expressivas e interativas do aluno com deficiência, permitindo seu desenvolvimento no processo educativo.

Considerações finais

Nessa mesma perspectiva, a TA pode ser compreendida como expressão da necessidade humana de comunicação e linguagem, elementos constitutivos do

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvimento histórico e social do sujeito. Portanto, ao possibilitar que pessoas com deficiência superem barreiras na interação com o meio e com os outros, os recursos de TA ampliam a autonomia funcional e garantem o exercício da linguagem como mediadora das relações sociais.

Desse modo, a TA cumpre um papel fundamental na efetivação do direito educacional à comunicação e à participação social, reafirmando sua relevância como instrumento humanizador. Nesse sentido, a CAA é apresentada como um recurso que permitir estreitar a comunicação entre educador e aluno, possibilitando que o estudante com deficiência expresse seus pensamentos, sentimentos e necessidades de forma mais autônoma, ao mesmo tempo em que amplia as condições de participação no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que esse estudo se encontra em andamento, de modo que as reflexões apresentadas constituem um ponto de partida para análises mais amplas e aprofundadas. Assim, pretendemos avançar nessa investigação acerca das relações entre Tecnologia Assistiva, materialismo histórico-dialético e Educação Especial Inclusiva, buscando trazer reflexões ao campo educacional.

Agradecimentos

Agradecemos à Bolsa CAPES - PROEB, ao Ministério da Educação (MEC) e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fundamental à realização desta pesquisa, tornando possível o desenvolvimento acadêmico e a produção de conhecimento.

Referências

Avila, B. G. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. Assistiva Tecnologia e Educação.

Bonotto, R. C. de S. (2016). *Uso da comunicação alternativa no autismo: Um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Comitê de Ajudas Técnicas. (2007). *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Galvão Filho, T. (2022). A formação em tecnologia assistiva: Demandas e perspectivas. In T. Galvão Filho, *Tecnologia assistiva: A construção da área no Brasil*. Editora CRV.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

Livramento, M. dos S. C. (2022). *A comunicação alternativa/aumentativa para a interação de estudantes com transtorno do espectro do autismo na escola* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia].

Marx, K. (1998). *A ideologia alemã* (L. C. de Castro e Costa, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1845–1846)

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. (2021). *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva*. Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.

Ribeiro, G. C., Marinato, A. C., Malta, D. P. de L. N., Vieira, F. M., Pascoa, F. G. da, Gervásio, G. R. A., & Santos, S. M. A. V. (2024). O impacto das tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar: O papel da inovação na superação de barreiras.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10(12), 3065–3079. https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17672

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (23. ed.). Cortez.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad., 2. ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. *Varnitso, 3*, 36–44. https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformaacao_socialista_dos_homens.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



TECNOLOGIA QUE APROXIMA:
CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO NO AEE COM CRIANÇAS COM TEA

Terezinha Lurdes Mazzuco – UDESC
tere.mazzuco.udesc.t4@gmail.com
Susana Cristina Domenech – UDESC –
scdomenech@gmail.com
Marcia Seixas dos Santos –
marcia.sds@edu.udesc.br
Aline Priess da Silva Klug - UDESC –
aline.klug.udesc.t4@gmail.com
Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales - UDESC –
anneleh.sales.udesc.t4@gmail.com
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco – UDESC -
soeli.francisca@udesc.br

Resumo

O uso das tecnologias de informação (TI) está presente em todos os ambientes e na vida humana atualmente. É impossível que passe despercebido ou fique alheio a essa concepção de realidade, onde não se consegue acessar o cotidiano da vida sem que se utilizem os conceitos da cibercultura. O presente relato de experiência apresenta uma vivência pedagógica realizada em uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro autista (TEA), e teve como foco principal o uso da cultura digital como ferramenta de inclusão. A proposta de trabalho envolveu atividades interativas e adaptadas, utilizando recursos tecnológicos acessíveis com o intuito de promover a comunicação, participação e autonomia dos estudantes. Participaram das atividades 6 estudantes com idade de 7 a 14 anos, que estudavam no ensino regular e frequentavam o atendimento educacional especializado (AEE) em uma instituição de ensino pública estadual, no contraturno escolar, com duração de duas vezes por semana em períodos de 45 minutos cada, de maneira individual. A sequência didática foi planejada considerando que os resultados de pesquisas evidenciam que a tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, amplia as possibilidades de aprendizagem e inclusão no contexto escolar.

Palavras-chave: Cultura digital; Inclusão escolar; Tecnologia Assistiva; Transtorno do Espectro Autista;

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A sociedade contemporânea é marcada pela presença constante de tecnologias de informação e comunicação, que transformam modos de viver, aprender e interagir. Quando isso ocorre no ambiente escolar, este movimento exige práticas pedagógicas capazes de incluir a cultura digital e promover a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles que apresentam deficiência ou transtornos. De acordo com Lemos (2003, p. 1), a cibercultura é a "forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, cultura e novas tecnologias". Nessa perspectiva, pode-se observar que a tecnologia não é apenas um instrumento, mas se apresenta como parte integrante das práticas sociais e educativas da contemporaneidade. Com relação a isto, Kenski (2018, p.2) complementa que "a cultura digital dialoga e avança progressivamente na integração com alguns aspectos da vida popular, mas sem extingui-la integralmente". Isso reforça a sua importância no cotidiano escolar, como a possibilidade de proporcionar novas aprendizagens através daquilo que o estudante já conhece, ampliando seu nível de conhecimento através do acesso à informação digital. Assim, considera-se que a cultura digital é um fenômeno recente que passou a integrar as interações sociais a partir das décadas de 1980 e 1990, promovendo novos ambientes de comunicação e aprendizado (Kenski 2018, p.2).

No contexto educacional, no que se refere à educação inclusiva, o uso das tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis tornou-se essencial para garantir o direito à aprendizagem de todos. A ampliação do fenômeno da cultura digital aumentou vertiginosamente e mesmo assim ainda se percebe que há exclusão digital; a dificuldade de acesso ainda é observada na sociedade brasileira, pois grande parte da população ainda tem dificuldade de acesso aos meios tecnológicos necessários. Diante dessa realidade, deve-se lutar para garantir o acesso a todos (Lemos, 2003). Neste sentido, percebe-se que muito precisa ser efetuado nas escolas para ofertar acessibilidade aos

ISBN: 978-85-54997-33-5

educandos, sem distinção. As políticas públicas podem fazer parte desse movimento de apropriação dos meios de informação.

Frente a esta realidade, o presente estudo teve como objetivo principal promover a inclusão escolar dos estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da integração dos recursos digitais e do uso de tecnologias assistivas, tais como o apoio à comunicação, participação e autonomia no processo de aprendizagem. Dentre os objetivos secundários destacam-se: a utilização de recursos tecnológicos acessíveis (tablets, aplicativos educativos e pranchas de comunicação) para favorecer a expressão dos estudantes; a estimulação da autonomia dos estudantes por meio de ambientes digitais previsíveis; o uso de cronogramas visuais com intuito de contribuir para a organização da rotina e regulação emocional. O uso da tecnologia como aliada ao processo pedagógico, pode exercer o papel de conector entre o mundo simbólico e o mundo real, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Metodologia

A vivência ocorreu em uma sala de AEE em uma instituição de ensino estadual (pública), com seis estudantes (três do sexo masculino e três do sexo feminino) com idades entre 8 e 14 anos, com diagnóstico de TEA (nível de suporte 1 e 2) apresentando diferentes níveis de aprendizagem.

A proposta pedagógica foi organizada de modo a que fossem efetuados atendimentos sequenciais de duas vezes por semana, no contraturno escolar, com duração de 45 minutos cada um, de maneira individual, totalizando quatro atendimentos. As atividades foram planejadas com base em princípios da educação inclusiva e da cultura digital, utilizando recursos como tablets, notebook, pranchas de comunicação alternativa, vídeos e cronogramas visuais. O planejamento considerou as necessidades sensoriais, cognitivas e comunicacionais dos estudantes. As estratégias tiveram a fundamentação na ideia de que a tecnologia pode ser uma ferramenta fundamental no trabalho com educação inclusiva e consideraram e respeitaram as especificidades de

ISBN: 978-85-54997-33-5

cada estudante. A vivência foi efetuada por meio das seguintes etapas: em um *primeiro encontro*, o atendimento iniciou com conversa mediada com imagens e vídeos curtos sobre objetos tecnológicos. Em um *segundo encontro*, fez-se uso de aplicativos educativos. O terceiro encontro, foi planejado de modo a permitir exploração de tecnologias assistivas. O último (*quarto) encontro*, foi a proposta da construção de um mural digital, pelos estudantes.

Resultados e Discussão

A aplicação das atividades revelou avanços na interação, comunicação e autonomia dos estudantes, embora os atendimentos fossem individuais, a participação deles foi muito efetiva, pois demonstraram, muito interesse.

No *primeiro encontro* (conversa mediada com imagens e vídeos curtos sobre objetos tecnológicos), despertaram a atenção dos estudantes. Frente a esta proposta, os estudantes conseguiram relacionar os recursos apresentados às suas vivências pessoais, em casa e na escola. A este respeito, Kenski (2018, p.3) afirma que “a cultura digital rompe fronteiras, se apresenta transnacional.” Essa característica pôde ser observada na maneira como os estudantes interagiram com os objetos e conteúdos digitais, demonstrando familiaridade com os dispositivos, o que contribuiu para a participação espontânea e ativa, observando-se que por meio destes, conseguiam conectar-se com uma variedade de possibilidades de vivências e aprendizagens.

No *segundo encontro*, (uso dos aplicativos educativos) permitiu a expressão através de imagens, sons e comandos táteis. Percebeu-se uma maior intencionalidade de comunicação e da interação, aguçou a curiosidade e ampliou a participação em estudantes, principalmente aqueles que apresentavam maior rigidez cognitiva. A este respeito, Lemos (2021, p. 1) destaca que “a dataficação se dá no rastreamento das relações sociais mediadas por plataformas digitais”. Esse aspecto foi percebido na maneira em que os aplicativos sugeriam conteúdos a partir das interações dos estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No *terceiro encontro* (voltado à exploração de tecnologias assistivas), os estudantes demonstraram curiosidade e vontade de conhecer recursos que auxiliam pessoas que possuem alguma deficiência, como cadeiras motorizadas, leitores de tela e softwares de comunicação. Lemos (2003, p. 5) reforça que “a cibercultura é “recheada” de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo”, o que se confirmou na interação entre o estudante, os conteúdos e a relação que conseguiram fazer com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

No *quarto (e último) encontro*, os estudantes construíram um mural digital, reunindo os registros das atividades ao longo dos atendimentos no AEE. Cada um pôde escolher as imagens, desenho e atividades que representaram suas conquistas e vivências durante o processo. Essa organização e seleção foram realizadas com o apoio da professora, respeitando a singularidade de cada estudante. De acordo com Kenski (2018, p.4) “Novas competências se evidenciam na cultura educacional digitalmente mediada”.

Na vivência conduzida com os estudantes, observou-se que permitiu que os mesmos se expressassem de forma significativa, ampliando seu protagonismo, indicando que suas potencialidades no meio digital podem ser exploradas de forma a ampliar seu repertório de aprendizagem, e que são conhecedores da experiência digital, hoje tão presente na vida das famílias. A experiência também revelou que o uso da tecnologia no AEE pode favorecer a regulação emocional, a organização da rotina e o engajamento dos estudantes, uso de cronogramas visuais e ambientes digitais contribuiu para reduzir os comportamentos de fuga e maior tolerância às atividades

Considerações finais

A vivência pedagógica realizada demonstrou que a cultura digital, quando trabalhada com integração à sensibilidade e ao planejamento, pode se tornar uma aliada poderosa na inclusão escolar. As relações humanas não são substituídas pela

ISBN: 978-85-54997-33-5

tecnologia, mas podem ampliá-la, oferecendo novas maneiras de comunicação e expressão.

São imprescindíveis investimentos na formação docente, recursos acessíveis e políticas públicas que possam garantir o acesso à tecnologia a todos. A exclusão digital ainda é uma realidade no Brasil, como alerta Kinski (2018, p.4), “As mudanças incorporadas pela cultura digital à sociedade chegam lentamente à educação. Neste caso, está se considerando a educação formal, legalmente instituída.” Pois no dia a dia e na educação informal, há conexão em diversos dispositivos, o que faz com que as crianças tenham acesso antes mesmo de frequentarem as escolas, e muitas escolas ainda são carentes desta estrutura.

O AEE, sendo um espaço especializado, possui um papel estratégico na construção e efetivação de práticas inclusivas que valorizem cada estudante. A cultura digital, dentro deste contexto, precisa ser compreendida como direito, provendo equidade, autonomia e pertencimento a todos os estudantes.

Referências

Kenski, V. M. (n.d.). *Cultura digital*. https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL

Lemos, A. (2002). *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Sulina. https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf

Lemos, A. (2021). Datafication da vida. *Civitas: Revista de Ciências Sociais, 21*(2), 193–202. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638

ISBN: 978-85-54997-33-5



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Angela Sampaio de Deus Lima - UEM – angela.lima.uem.turma4@gmail.com
Maria Fernanda Toloy Soldan Serbai - UEM – maria.serbai.uem.turma4@gmail.com
Gesilaine Mucio Ferreira - UEM – gmferreira@uem.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância das Tecnologias Assistivas (TA) no desenvolvimento do psiquismo do aluno com deficiência. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (THC). A TA abrange um conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos e metodologias que visa assegurar que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida consiga realizar as atividades privadas e sociais com independência e autonomia. A THC compreende que o desenvolvimento do psiquismo da pessoa com deficiência segue as linhas gerais do desenvolvimento do psiquismo humano, cujas especificidades relacionadas à deficiência requerem meios alternativos, ou seja, meios diferentes daqueles comumente destinados aos sujeitos típicos. O papel da escola é identificar os meios pedagógicos capazes de compensar socialmente à deficiência. Nesse sentido, a TA se apresenta como um caminho alternativo para a compensação social da deficiência, já que ela é constituída de instrumentos produzidos histórica e culturalmente. No entanto, a tecnologia em si não é mobilizadora de aprendizagem e desenvolvimento, mas depende da mediação humana. Portanto, cabe a docente identificar o nível de desenvolvimento eminente do aluno e oferecer as TAs adequadas de modo que a atividade de ensino mobilize a aprendizagem e o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores.

Palavras-chave: Deficiência; Ensino; Tecnologias; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância das Tecnologias Assistivas (TA) no desenvolvimento do psiquismo do aluno com deficiência, à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC).

De acordo com Vigotski (2022), a criança com deficiência geralmente é concebida apenas pelas limitações oriundas das consequências sociais da deficiência, ignorando-se as potencialidades que ela pode desenvolver durante o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, se por um lado, a deficiência representa a limitação e a diminuição do desenvolvimento, por outro, "[…] precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento" (Vigotski, 2022, p. 34). Desse modo, assevera que as pesquisas sobre a criança com deficiência não devem estar restritas à identificação do nível e da gravidade das limitações, mas deve enfocar imprescindivelmente "[…] o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança" (Vigotski, 2022, p. 34).

Esta compensação, nos termos de Vigotski (2022), não é biológica, mas social. Em outras palavras, não se trata da compensa de um órgão dos sentidos por outros, por exemplo, a compensação da visão pelo tato e audição. Tendo em vista que um dos princípios gerais do desenvolvimento humano para a THC é que a formação humana ocorre do processo intrapsíquico para o intrapsíquico, ou seja, pela mediação humana auxiliada por instrumentos e signos culturais, a compensação é social e implica a identificação de caminhos alternativos para o processo de ensino e aprendizagem da criança de modo que ela possa superar as limitações impostas pela deficiência. Por exemplo, o Braille para a criança cega, a língua de sinais para a criança surda, a comunicação alternativa e ampliada para a criança com deficiência neuromotora não verbal.

Nesse sentido, Vigotski (2022) entende que a criança com deficiência pode atingir o mesmo desenvolvimento que as demais crianças, porém, de uma forma diferente, por outro caminhos e meios. Portanto, cabe ao professor ou pedagogo "[…] conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do

ISBN: 978-85-54997-33-5

menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade" (Vigotski, 2022, p. 38).

Tendo em vista que as tecnologias assistivas são definidas como produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços voltados à garantia da funcionalidade e da participação, com autonomia e independência, das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sociedade (Galvão Filho, 2012), questiona-se: qual é a importância de tais tecnologias no processo ensino e aprendizagem escolar da criança com deficiência?

Metodologia

A investigação da temática ocorre por meio de uma pesquisa bibliográfica e de uma abordagem qualitativa (Severino, 2013) fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem como principais expoentes L. S. Vigotski, A. R. Luria, e A. N. Leontiev. Considera-se que o psiquismo humano da pessoa com e sem deficiência se constitui a partir das relações sociais e da apropriação cultural. Isso significa que a pessoa com deficiência também aprende e se desenvolve, sendo diferentes os meios para que a aprendizagem e o desenvolvimento dela ocorra, a depender essencialmente da compensação social e da educação.

Resultados e Discussão

Vigotski (2021) reconhece a importância do aspecto biológico para o desenvolvimento humano, entretanto, afirma que as características tipicamente humanas, que diferenciam os homens dos animais, são produto da vida social e cultural. Nesta perspectiva, Leontiev (2004, p. 267), afirma que "[…] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes". Esta apropriação se refere à apropriação dos fenômenos e dos objetos criados ao longo da história, resultante de relações reais

ISBN: 978-85-54997-33-5

do sujeito com o mundo, "[...] determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a vida se forma nestas condições" (Leontiev, 2004, p. 275).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções típicas do psiquismo humano como atenção voluntária, imaginação, autocontrole, abstração, capacidade de generalização e de planejamento, pensamento teórico, ocorre, primeiramente, nas relações interpsíquica, isto é, nas interações entre as pessoas, para depois, tornarem-se intrapsíquicas, ou seja, serem interiorizadas. Essas interações são mediadas culturalmente por meio de instrumentos e signos. Enquanto os instrumentos têm uma característica material e possibilitam a intermediação entre o homem e o seu objeto de trabalho, como um martelo, um lápis, os signos são instrumentos não materiais que possibilitam a representação mental da realidade e a mediação das atividades psicológicas (Vigotski, 2001). A linguagem é um sistema de signos simbólico que permite a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente, de geração em geração, sendo um elemento fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem e na formação das capacidades humanas (Leontiev, 2004).

O desenvolvimento psíquico de qualquer pessoa depende da apropriação dos instrumentos e signos culturais. Porém, como afirma Vigotski (2021), a produção e o acesso à cultura geralmente estão voltados para o ser humano típico, desconsiderando-se as particularidades da pessoa com deficiência. Destarte, o problema não é a deficiência em si, mas os limites impostos pela sociedade uma vez que a cultura é padronizada para um público típico.

Nesse sentido, a promoção de acessibilidade via TA "[...] seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (Galvão Filho, 2012, p. 69). Como afirma Vigotski (2022, p. 31), "[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo". Desse ponto de vista, a TA não eliminará a deficiência, mas as

ISBN: 978-85-54997-33-5

dificuldades oriundas delas por se constituir em outros modos produzidos socialmente que permitem a pessoa com deficiência se apropriar da cultura e desenvolver as suas funções psíquicas superiores.

Nesse processo, a escola "[…] tem papel central no desenvolvimento de seus estudantes, na medida em que cria condições para que se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade por meio de mediações culturais planejadas e intencionais" (Asbahr, 2017, p. 37). Cabe a escola não apenas identificar o nível de desenvolvimento real do aluno, mas, sobretudo, o seu nível de desenvolvimento iminente, pois é este último que pode explicitar o "[…] estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. [...]" (Vigotski, 2001, p.480), para promover a mediação adequada à mobilização de novas formações psíquicas.

Quando se trata da escolarização de crianças com deficiência, ao conhecer os processos psíquicos em via de desenvolvimento, assim como as peculiaridades de desenvolvimento dessas crianças, é possível selecionar os tipos de TA mais adequados às necessidades delas. Por exemplo, pranchas de comunicação alternativa, lápis, caderno, teclados ou mesa adaptados, leitores de tela, ampliadores, livros em Braille, software de tradução de Libras, dentre outros. Como afirma Galvão Filho (2012), a disponibilização de recursos de TA, muitas vezes bem simples, representam "[…] a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas (Galvão Filho, 2012, p. 68).

Embora a TA seja importante, é imprescindível considerar que o objetivo da escola é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento científico. Este conhecimento não é apropriado na relação direta do aluno com a TA, mas na mediação feita pelo professor. A TA não mobiliza o aluno para o estudo. É papel do professor criar estratégias que integrem a tecnologia ao processo ensino e aprendizagem de forma planejada, consciente e significativa para o aluno. Para tanto, o motivo do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares devem estar claros, tanto para os professores como para os alunos. As crianças não desenvolvem sozinhas a necessidade de aprender os conteúdos

ISBN: 978-85-54997-33-5

escolares. Esta necessidade é adquirida culturalmente. Assim, é essencial que o professor possibilite a criança compreender o motivo pelo qual determinados conteúdos são ensinados. A consciência da razão pela qual o estudo de um dado conteúdo é relevante para a sua vida, faz com que a criança atribua sentido no processo ensino e aprendizagem e direcione sua atenção e seu comportamento voluntariamente para a atividade escolar proposta (Leite; Tuleski, 2011). Portanto, a TA é um meio de compensar socialmente as limitações causadas pela deficiência, mas o êxito do processo ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência não depende apenas dela, mas fundamentalmente de como o conteúdo escolar é organizado e ensinado.

Considerações Finais

A partir dos estudos da THC, compreende-se que a forma como a criança com deficiência pensa e organiza sua vida é resultado das interações que estabelece com outras pessoas ao longo de sua vida. Além disso, as condições socioculturais desempenham um papel importante, permitindo que ações mais complexas sejam desenvolvidas, com base na mediação cultural.

No processo ensino e aprendizagem, a TA é uma produção humana e cultural fundamental para a compensação social das limitações oriundas da deficiência, ao atender às peculiaridades das crianças com deficiência. Assim, é papel da escola/professor conhecer as características gerais do desenvolvimento do psiquismo humano, assim como as especificidades das crianças com deficiência, o seu nível de desenvolvimento real, mas sobretudo as funções psíquicas em processo de formação. A partir do conhecendo tais elementos e tendo clareza dos motivos do ensino de determinados conteúdos escolares, cabe ao professor organizar o ensino, por meio de TA mais adequadas às necessidades educacionais especiais de cada criança com deficiência.

Entretanto, a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores pela criança com deficiência não depende apenas

ISBN: 978-85-54997-33-5

da utilização de TA, mas do seu uso planejado e consciente pelo professor de modo que o conteúdo escolar tenha significado social e sentido para a criança de modo a mobilizá-la para a aprendizagem.

Referências

Asbahr, F. S. F. (2017). *Por que aprender isso, professora?* Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. UNESP.

Galvão Filho, T. A. (2012). Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In Claudia R. M. Giroto, Rosimar B. B. Poker, & Sadão Omote (Orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.* (pp. 65-92). Cultura Acadêmica.

Leite, H. A. & Tuleski, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 111–119.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2022). *Fundamentos de Defectologia.* EDUNIOESTE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eromi Izabel Hummel – UNESPAR –
eromi.hummel@ies.unespar.edu.br
Denis Loureiro de Jesus – UNESPAR –
denis.loureirodejesus.unespar.t4@gmail.com

Resumo

A crescente presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem promovido transformações significativas no campo educacional, especialmente na Educação Infantil. Elas oferecem recursos multimodais que estimulam a ludicidade, a comunicação e a autonomia das crianças, incluindo aquelas público da Educação Especial. Este trabalho tem como objetivo identificar de que forma as Tecnologias Digitais Educacionais (TDEs) colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças da Educação Especial na Educação Infantil, propondo estratégias didático-pedagógicas que orientem sua aplicação. A pesquisa, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória (ES), adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória (Gil, 2002), descritiva e classificatória (Bardin, 2016), com base na análise de conteúdo (Minayo, 2001). A investigação buscou compreender como as TDEs são utilizadas no cotidiano pedagógico e quais impactos geram no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que o uso planejado e sensível das tecnologias digitais favorece a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças da Educação Especial, ampliando suas possibilidades de expressão, interação e construção de conhecimento. Professores que incorporam esses recursos em suas práticas pedagógicas relatam maior engajamento dos alunos e avanços na autonomia e na comunicação. Em conclusão, destaca-se a importância de promover formações continuadas para educadores, bem como o desenvolvimento de um guia pedagógico que auxilie na implementação das TDEs com foco na ludicidade e na inclusão. A pesquisa reforça que, quando bem utilizadas, as tecnologias digitais podem ser poderosas aliadas na promoção de uma educação infantil mais equitativa, criativa e significativa.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Educação Infantil; Educação Especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir da vivência acadêmica e profissional do autor, especialmente durante estágios e atividades de extensão na Educação Infantil, onde se observou o impacto das tecnologias digitais no cotidiano das crianças, inclusive daquelas atendidas pela Educação Especial. A experiência em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Vitória (ES), em 2013, evidenciou o potencial pedagógico de recursos como computadores, lousas digitais e softwares educativos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para crianças com deficiência intelectual.

A temática central da pesquisa é o uso das Tecnologias Digitais Educacionais (TDEs) como ferramentas de apoio à aprendizagem de crianças da Educação Especial na Educação Infantil. A problemática reside na necessidade de compreender como essas tecnologias podem ser efetivamente utilizadas como recursos didático-pedagógicos, considerando os desafios de formação docente, infraestrutura escolar e acessibilidade. Justifica-se, portanto, a relevância do estudo ao reconhecer que as TDEs, articuladas à Tecnologia Assistiva, favorecem a autonomia, a comunicação e a ludicidade, elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Jesus, Oliveira, & Silva, 2014; Fiocruz, 2025).

O objetivo principal da pesquisa é identificar como as TDEs colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Especial na Educação Infantil, propondo estratégias de orientação didático-pedagógica. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de natureza exploratória (Gil, 2002), descritiva e classificatória (Bardin, 2016), fundamentada na análise de conteúdo (Minayo, 2001).

A discussão teórica se apoia em autores como Vygotsky (1997/2022), que destaca a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento de crianças com deficiência. Também são considerados Lévy (2010) e Bacich e Moran (2017), que discutem o papel das tecnologias digitais na construção de ambientes de aprendizagem interativos e inclusivos. Assim, a pesquisa busca contribuir para práticas pedagógicas mais inovadoras e sensíveis às singularidades das crianças da Educação Especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

A pesquisa está sendo aplicada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Vitória, Espírito Santo. Ela se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, descritiva e classificatória, conforme os referenciais de Gil (2002), Bardin (2016) e Minayo (2001). A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao uso das Tecnologias Digitais Educacionais (TDEs) no processo de aprendizagem de crianças da Educação Especial na Educação Infantil.

Participaram da pesquisa professoras de referência dos grupos 5 e 6 (crianças de 4 a 6 anos) e especialistas em Educação Especial, atuantes em regime parcial e integral. A seleção dos participantes considerou critérios de atuação direta com crianças da Educação Especial e disponibilidade para colaborar com o estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por 13 perguntas que abordaram aspectos como formação docente, práticas pedagógicas, percepção sobre o uso das tecnologias digitais, tipos de recursos utilizados, desafios enfrentados, estratégias de inclusão e sugestões para aprimorar o uso das TDEs com crianças da Educação Especial. As entrevistas ocorreram em ambiente reservado, com gravação em áudio mediante autorização dos participantes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR (Parecer nº 7.063.001).

Os dados estão sendo analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com apoio nos procedimentos de codificação e categorização descritos por Minayo (2001). Essa análise permitirá identificar padrões e estratégias pedagógicas envolvendo TDEs, subsidiando a elaboração de um guia pedagógico como produto educacional da pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil e especialistas em Educação Especial revelou três categorias principais: (1) uso das Tecnologias Digitais Educacionais (TDEs) no cotidiano pedagógico; (2) percepções docentes sobre inclusão e acessibilidade; e (3) barreiras enfrentadas na implementação das TDEs.

Na primeira categoria, observou-se que as TDEs são utilizadas de forma pontual e, em muitos casos, dependem da iniciativa individual dos professores. Falas como “as crianças adoram quando usamos os jogos educativos com som e imagem” evidenciam entusiasmo com recursos digitais adaptados, especialmente aqueles que promovem ludicidade e interação. No entanto, o uso ainda não é sistematizado, o que limita seu potencial pedagógico.

A segunda categoria revelou que os docentes reconhecem o papel das TDEs na promoção da inclusão, mas apontam a falta de formação específica como um obstáculo. Uma das entrevistadas afirmou: “A gente tenta usar, mas não teve formação para isso. Aprendemos na prática.” Essa percepção reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à capacitação docente, como defendem Moran (2013) e Kenski (2012), que destacam o papel transformador das tecnologias na educação inclusiva.

Na terceira categoria, as barreiras estruturais foram recorrentes nos relatos. A ausência de equipamentos adequados, a conexão instável à internet e a falta de suporte técnico foram apontadas como fatores que dificultam a implementação efetiva das TDEs. Essa tensão entre a intenção pedagógica e a realidade institucional revela um descompasso entre o discurso da inclusão digital e sua prática cotidiana.

Os principais achados indicam que, embora as TDEs sejam vistas como facilitadoras da aprendizagem, sua aplicação ainda é limitada. A inclusão digital exige mais do que acesso aos dispositivos: requer planejamento, formação continuada e políticas públicas efetivas. A pesquisa confirma que o uso das tecnologias pode ampliar

ISBN: 978-85-54997-33-5

as possibilidades de aprendizagem das crianças da Educação Especial, desde que integrado de forma intencional e estruturada à prática pedagógica.

A relevância da pesquisa reside na contribuição para o debate sobre a inclusão digital na Educação Infantil, especialmente no contexto da Educação Especial. Como vantagem, destaca-se a produção de um guia pedagógico que poderá orientar professores na utilização das TDEs com foco na ludicidade e acessibilidade. Como limitação, reconhece-se que o estudo foi realizado em uma única instituição, o que restringe a generalização dos resultados. No entanto, os dados obtidos oferecem subsídios importantes para futuras pesquisas e ações formativas.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstra que as Tecnologias Digitais Educacionais (TDEs) são ferramentas de grande potencial para a inclusão de crianças da Educação Especial, pois ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e interação na Educação Infantil. No entanto, a análise dos dados revelou que, apesar de reconhecido, seu uso ainda é limitado e pontual, muitas vezes dependendo unicamente da iniciativa e do esforço individual dos professores, o que impede uma aplicação mais ampla e sistemática.

Para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva e estruturada, o estudo aponta para a necessidade de ir além do simples acesso aos dispositivos. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam intencionais e bem planejadas, incentivando a participação ativa dos alunos. Nesse contexto, a formação continuada dos docentes emerge como um pilar essencial para capacitá-los a explorar o potencial didático das TDEs. Paralelamente, a melhoria da infraestrutura escolar, incluindo equipamentos adequados e conexão estável, é imprescindível para eliminar as barreiras físicas e técnicas. A integração entre tecnologia assistiva e o ensino não deve ser vista como um acessório, mas como um elemento central na criação de ambientes de aprendizagem que sejam mais acessíveis e equitativos para todas as crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Em suma, este estudo reforça a importância de políticas públicas inclusivas que não se restrinjam à mera aquisição de equipamentos, mas que priorizem a capacitação profissional e o suporte técnico. O uso consciente e planejado das TDEs pode, de fato, promover a equidade na educação, transformando a sala de aula em um espaço onde as singularidades de cada criança são valorizadas. Valorizar essas singularidades é o caminho fundamental para garantir uma inclusão com dignidade e qualidade para todos.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela força e a todos que me apoiaram nesta jornada.

À UNESPAR e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, pelo acolhimento e formação. Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Eromi Izabel Hummel, pela dedicação e incentivo.

Sou grato à CAPES pelo apoio financeiro e à minha família, especialmente a Denise Maria de Jesus, Dermir Honório de Jesus (*In Memoriam*) e Saulo Birchler Boeck, pelo suporte incondicional.

Por fim, agradeço aos amigos e professores que marcaram minha trajetória e fortaleceram minha vocação para a docência.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Fiocruz. (2025). *Tecnologia: glossário TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*. Fundação Oswaldo Cruz. https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas
.

Jesus, D. L., Oliveira, J. S., & Silva, M. A. (2014). *As novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem* [Monografia, Faculdade Capixaba da Serra – Multivix].

ISBN: 978-85-54997-33-5



Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus.
Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3ª ed.). Editora 34.

Manrique, A. L., & Viana, E. A. (2020). *Educação matemática e educação especial: Diálogos e contribuições*. Autêntica Editora.

Minayo, M. C. S. (2001). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (8ª ed.). Hucitec–Abrasco.

Moran, J. M. (2013). *Tecnologias na educação – educação transformadora*. https://moran.eca.usp.br/?page_id=20

Vygotsky, L. S. (2022). *Fundamentos de defectologia* (Obras Completas – Tomo Cinco) (Obra originalmente publicada em 1997). EDUNIOESTE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE SURDO

Vagner Morais dos Santos – UEMA – vagner.morais.uema.t5@gmail.com
Ana Claudia Furtado Rocha – UEMA – anaclaudia.furtado.uema.t5@gmail.com
Rosangela Vieira Batista – UEMA – rosangela.vieira.uema.t5@gmail.com

Resumo

Este artigo analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir para a inclusão educacional dos estudantes surdos, destacando as potencialidades e limitações desses recursos na promoção de uma educação inclusiva. A metodologia adotada é qualitativa, com caráter bibliográfico e descritivo, sendo realizada uma revisão de literatura dos últimos 10 anos com análise de 10 revisões bibliográficas. A escolha por essa abordagem permite uma análise aprofundada das contribuições mais recentes sobre o tema. Esta pesquisa se justifica pela crescente necessidade de adaptação do sistema educacional às necessidades específicas dos alunos surdos, uma vez que a inclusão efetiva depende da integração de tecnologias que favoreçam o aprendizado desses estudantes de forma equitativa. Os resultados da pesquisa indicam que, embora as TDIC ofereçam ferramentas valiosas para a inclusão, sua aplicação exige formação contínua dos profissionais da educação e a adaptação dos recursos às necessidades específicas dos alunos surdos. A pesquisa conclui que o uso das TDIC pode ser um elemento transformador na educação inclusiva, mas depende de uma implementação cuidadosa e de estratégias pedagógicas adequadas.

Palavras-chave: Estudante Surdo; Inclusão Educacional; Tecnologias Digitais.

Introdução

A inclusão educacional de estudantes surdos representa um dos maiores desafios para a educação contemporânea, exigindo transformações significativas nas práticas pedagógicas e no uso de recursos tecnológicos. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) emergem como ferramentas promissoras,

ISBN: 978-85-54997-33-5

capazes de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais equitativa e acessível.

Este trabalho, intitulado “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Processo de Inclusão Educacional do Estudante Surdo”, parte da seguinte problemática: como as TDIC podem contribuir para a inclusão educacional do estudante surdo? O estudo visa compreender as potencialidades e limitações dessas tecnologias no fortalecimento de uma educação inclusiva, especialmente em contextos que demandam práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir para a inclusão educacional dos estudantes surdos, destacando as potencialidades e limitações desses recursos na promoção de uma educação inclusiva. Para atingir esse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: (I) compreender a evolução da educação de surdos e o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); (II) investigar a formação docente e a aplicação das TDIC nas práticas inclusivas; e (III) analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva mediada por tecnologias digitais. A análise envolveu 10 revisões bibliográficas relacionadas ao tema, fundamentando-se em autores como Souza e Quadros (2019), Oliveira (2023), Giamlourenço (2021) e Mantoan (2015), entre outros, que discutem as práticas inclusivas e o uso das tecnologias digitais na educação de surdos.

Metodologia

A metodologia adotada é qualitativa, com caráter bibliográfico e descritivo, com base na revisão de literatura dos últimos 10 anos.

A educação de surdos no Brasil tem avançado nas últimas décadas, com a implementação de políticas públicas e avanços legislativos, como a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Apesar desses avanços, persistem

ISBN: 978-85-54997-33-5

desafios significativos, especialmente relacionados à formação dos professores que, muitas vezes, não estão devidamente preparados para atender adequadamente às necessidades desses alunos.

As TDIC possuem o grande potencial para promover a inclusão educacional de estudantes surdos, oferecendo recursos que podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto psicossocial e cultural. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam aplicadas de maneira planejada, respeitando as especificidades de cada aluno e o contexto educacional, a fim de garantir a efetiva participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada dos professores se configura como uma necessidade para garantir que os educadores estejam preparados para incorporar as TDIC de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. A ausência de capacitação adequada impacta diretamente a qualidade do ensino, prejudicando a construção de práticas inclusivas que atendam plenamente às necessidades dos alunos surdos. A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, envolvendo tanto a atualização sobre novas tecnologias quanto a aprendizagem sobre metodologias específicas para a educação de surdos.

A pesquisa será estruturada em quatro seções principais: (1) A evolução histórica da educação de surdos, (2) O impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação de surdos, (3) A formação docente e a aplicação das TDIC nas práticas inclusivas, e (4) Análise dos dados. O estudo tem como objetivo não só oferecer uma análise crítica sobre a utilização dessas tecnologias no contexto educacional, mas também fornecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do estudante surdo.

Resultados e Discussão

Com o objetivo de obter informações concretas sobre a produção científica relacionada ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no

ISBN: 978-85-54997-33-5

processo de inclusão educacional de estudantes surdos, foi realizada uma revisão de literatura com um marco temporal de 2018 a 2024. Ao todo, foram identificados 10 estudos. É importante ressaltar que apenas fontes bibliográficas acessíveis digitalmente foram consultadas.

A análise dos resultados das pesquisas sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de estudantes surdos revela tanto semelhanças quanto divergências entre os estudos, refletindo o desenvolvimento gradual e as mudanças ocorridas na aplicação dessas tecnologias ao longo do tempo.

Semelhanças

Uma constante nas pesquisas é o reconhecimento das TDICs como ferramentas primordiais para promover a inclusão educacional de estudantes surdos. A pesquisa de Albuquerque (2023), por exemplo, destaca que a utilização das TDICs contribui para dinamização das aulas e promove a inclusão do estudante surdo, uma ideia também compartilhada por Silva et al. (2024), que afirmam que as tecnologias digitais oferecem a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos surdos. Ambas as pesquisas corroboram que a utilização de recursos multimídia e tecnologias assistivas facilita o acesso ao conteúdo, promovendo a superação das barreiras linguísticas e cognitivas.

Os estudos analisados são unânimes em dar ênfase à ideia de que a falta de formação específica dos docentes para o uso das TDICs é um desafio recorrente. Santos e Honorato (2024) afirmam que a educação de surdos ainda enfrenta desafios relacionados à falta de profissionais especializados e recursos adequados. Da mesmo forma, Santos (2022) relata como um desafio significativo a ausência de formação específica para os docentes que trabalham com estudantes surdos. Dessa forma, o sucesso da implementação das tecnologias está atrelado à capacitação docente para utilizar as ferramentas de maneira eficaz e sensível às necessidades dos estudantes surdos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

As pesquisas convergem, ainda, na percepção de que o uso de TDICs pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes surdos. Araújo et al. (2020) apontam que os softwares educativos e as TDICs podem desempenhar um papel importante na educação dos surdos, o que é corroborado por Santos (2018), que indica que as tecnologias digitais, especialmente aquelas com elementos visuais como vídeos, aplicativos de LIBRAS, e outros recursos digitais, têm apontado potencial para aperfeiçoar a compreensão e a aprendizagem dos estudantes surdos.

Divergências

No que se refere às divergências, algumas pesquisas destacam ferramentas específicas que surgiram ou se tornaram mais acessíveis com o decorrer do tempo. Santos (2018) menciona a utilização de Hand Talk, um aplicativo de LIBRAS, como um dos recursos para engajar alunos surdos na EJA. Já Santos (2022) destaca o uso do WhatsApp como ferramenta facilitadora no processo de comunicação, de envio de informações e da realização de videochamadas entre intérpretes e surdos. Estas ferramentas não eram citadas nas pesquisas anteriores, como a de Oliveira Júnior (2018), que apresenta soluções educacionais clássicas, como o uso de vídeos e glossários em LIBRAS para trabalhar a Geometria Descritiva.

Além disso, vale ressaltar a pesquisa de Oliveira Júnior (2018) que destaca a participação ativa dos surdos na criação do conteúdo, como a participação dos estudantes surdos na criação do glossário em LIBRAS e a validação do conteúdo através de audiências públicas. Essa abordagem colaborativa, abrangendo diretamente a comunidade surda na construção dos materiais didáticos, é um ponto inovador em relação a outras pesquisas analisadas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

O presente artigo, intitulado “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Processo de Inclusão Educacional do Estudante Surdo”, teve como questão central a investigação de como as TDICs podem contribuir para a inclusão educacional dos estudantes surdos, com o objetivo de compreender suas potencialidades e limitações em um contexto que exige práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas. A pesquisa permitiu observar uma trajetória evolutiva no uso dessas tecnologias, destacando tanto os avanços quanto as barreiras persistentes, especialmente no que se refere à formação dos docentes e à adequação das ferramentas tecnológicas.

Dessa forma, fica evidente que as TDICs se apresentam como ferramentas significativas para a promoção da inclusão, ampliando o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos sistemáticos e facilitando a interação entre eles e os professores. No entanto, desafios ainda se apresentam, especialmente em relação à resistência de alguns educadores e à falta de formação adequada, o que compromete a efetividade da utilização dessas tecnologias.

A análise documental dos trabalhos levantados revelou a necessidade urgente de formação continuada, que permitirá a integração produtiva das TDICs nas práticas pedagógicas. Os entraves observados na formação dos professores destacam que, apesar do avanço das tecnologias digitais, a inclusão educacional está diretamente ligada à capacitação dos profissionais da educação.

Portanto, mesmo com os avanços alcançados nas últimas décadas, a inclusão educacional dos alunos surdos ainda depende de fatores interligados. A efetiva utilização das TDICs no processo de ensino-aprendizagem exige uma reformulação constante das práticas pedagógicas, com ênfase na formação dos educadores. Assim, a inclusão digital deverá ser vista como um processo que transforma o ensino e consequentemente, a aprendizagem, possibilitando uma educação mais igualitária e acessível para os estudantes surdos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Albuquerque, C. L. de. (2023). *As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino de química para estudantes surdos no ensino médio* (Trabalho de conclusão de curso de licenciatura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca).

Araújo, N. F. M. de, Freitas, T. N., Araújo, T. W. G. de, & Soares, L. da S. (2020). Educação dos estudantes surdos e o uso das TDICs: Uma análise na perspectiva da BNCC. In *CONEDU – Congresso Nacional de Educação*.
Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências*.

Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Documento de referência para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Educação inclusiva: Contributos e desafios*. Editora.

Oliveira, A. M. (2023). Reflexões sobre tecnologias digitais da informação e comunicação sob a perspectiva da educação hacker. In *EDUCOMP 2023 – Congresso Brasileiro de Informática na Educação: Workshop de Informática na Educação*.

Oliveira Júnior, E. M. de. (2018). Projeto Salles e o uso das TDICs na inclusão de alunos surdos no ensino da geometria descritiva. In *I SIES*.

Santos, E. H. N. dos. (2018). Inclusão de alunos surdos através do uso das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. *Revista Educação e (Trans)formação, 3*(1).

Santos, M. A. R. D., & Favero, E. L. (2014). MCHQ-Alfa: Uma proposta de ferramenta para aprendizagem da língua portuguesa na educação de surdos utilizando o potencial das histórias em quadrinhos mediada por mapa conceitual. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação, 12*(1).

Santos, G. F. dos, & Honorato, J. (2024). Usos de tecnologias educacionais na educação de estudantes surdos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 11*(1), e0240007.

Santos, P. M. S. dos. (2022). *O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos no ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, C. L. da, Santos, V. L. O. dos, Soares, L. da S., Braga, J. da S. M., Melo, L. C., & Serra, D. C. (2024). Uso das tecnologias digitais de informações no processo ensino e aprendizagem de estudantes surdos. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos, 7*(17).

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E A INCLUSÃO ESCOLAR DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Caroline Lemes Feliciano – Unesp Presidente Prudente - caroline.lemes@unesp.br
Guilherme Caetano Stanzani – Unesp Presidente Prudente -
- caetano.stanzani@unesp.br

Resumo

Este relato de experiência aborda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na inclusão escolar de crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em uma unidade educacional da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir do trabalho colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores do ensino comum, conforme as Diretrizes de Ações Inclusivas (Goiânia, 2025). O objetivo foi refletir sobre a influência da cultura digital e da cibercultura, próprias da sociedade em rede, nas práticas pedagógicas inclusivas, considerando a inteligência coletiva e a cultura da vigilância como elementos centrais. A experiência evidenciou que recursos digitais e tecnologias assistivas, quando alinhados a princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), podem ampliar o engajamento, favorecer aprendizagens significativas e possibilitar maior participação das crianças e estudantes. Exemplos como o uso de teclado expandido em atividades lúdicas e do jogo Minecraft em aulas de Matemática mostraram o potencial das TDIC para estimular criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas. Também foram identificados desafios relacionados à carência de infraestrutura tecnológica nas escolas e à necessidade de formação docente contínua e crítica, tanto no AEE quanto no ensino comum. Assim, verifica-se que a inclusão digital exige intencionalidade pedagógica, investimentos em políticas públicas e ampliação da formação docente, para que as tecnologias deixem de ser utilizadas de forma pontual e passem a integrar, de maneira crítica e emancipatória, o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Relato de Experiência.

Introdução

A cultura digital e a cibercultura, produtos da chamada sociedade em rede, vem modificando os modos de comunicação, relações sociais e o acesso ao conhecimento. No contexto educacional, essa transformação se desdobra em novas possibilidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógicas e em desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à Educação Inclusiva. Este trabalho tem como objetivo refletir criticamente sobre dois aspectos centrais da sociedade em rede, a inteligência coletiva e a cultura da vigilância, e suas implicações para os ambientes educacionais, com ênfase na inclusão digital e escolar de crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). A discussão se fundamenta nos textos de Miranda (2021), Villela, Prado e Borges (2023), Carvalho et al. (2024); Alves e Hummel (2024) e Montagnoli, Oliveira e Novaes (2023), os quais abordam de maneira complementar as potencialidades e riscos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), da tecnologia assistiva e da cultura digital em contextos educacionais. A abordagem pretende construir uma articulação entre os conceitos apresentados e situações vivenciadas na prática docente, especialmente em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores na rede municipal do município de Goiânia.

Metodologia

Adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem cibercultura, tecnologias digitais e inclusão (Miranda, 2021; Villela, Prado e Borges, 2023; Carvalho et al., 2024; Alves e Hummel, 2024; Montagnoli, Oliveira e Novaes, 2023), articulada à análise reflexiva de práticas pedagógicas observadas na Rede Municipal de Educação de Goiânia, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um relato de experiência que busca descrever e interpretar situações concretas de uso das TDIC e da tecnologia assistiva em contextos escolares, tendo como exemplos como o teclado expandido e o jogo Minecraft em atividades pedagógicas.

A metodologia ancora-se na articulação entre teoria e prática docente, integrando referenciais acadêmicos, como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), às vivências de professores do AEE em diálogo com professores do ensino comum. Assume caráter descritivo e analítico, voltado à compreensão de

ISBN: 978-85-54997-33-5

implicações, potencialidades e desafios das TDIC para a inclusão escolar, sem pretensão de generalização, mas priorizando a reflexão crítica e formativa acerca das práticas observadas.

Resultados e Discussão

O texto parte de uma revisão bibliográfica articulada ao trabalho realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, desenvolvem práticas em diálogo com os docentes do ensino comum. Essa interação busca assegurar a inclusão das crianças e estudantes público da Educação Especial, em conformidade com as Diretrizes de Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação (Goiânia, 2025).

No contexto da sociedade em rede, Lévy (1999), citado por Miranda (2021), destaca a ciberdemocracia como um de seus aspectos centrais, fundamentada na inteligência coletiva. Essa inteligência é concebida como conhecimento distribuído, que valoriza a participação cidadã e promove a cooperação entre sujeitos, ampliando as possibilidades de democratização do saber por meio do compartilhamento de informações e da construção colaborativa do conhecimento.

Na educação, a inteligência coletiva se expressa nas interações mediadas por tecnologias digitais, mas Miranda (2021) e Lyon (2015) advertem que esse potencial é contrabalançado por mecanismos de vigilância e controle. Tais mecanismos transformam os usuários em produtos e fazem da exposição uma forma de controle político e econômico, revelando os riscos da hiperconectividade contemporânea.

Diante desse cenário, Miranda (2021) defende que a educação assuma uma postura crítica e emancipatória. Educar para a cibercidadania não se limita ao ensino de habilidades técnicas, mas envolve o estímulo à consciência política, à vigilância ativa e à defesa de direitos fundamentais. Como reforça Lyon (2015, p. 138), as tecnologias digitais “não são práticas neutras”, o que exige um compromisso pedagógico voltado à contravigilância e à formação ética de crianças e estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Esse debate se mostra ainda mais relevante quando se trata do público-alvo da Educação Especial (PAEE), por se encontrarem em condição de vulnerabilidade ampliada. O uso das TDIC nesse contexto requer acompanhamento constante, tanto pela mediação dos professores do AEE e do ensino comum na escola quanto pelo apoio das famílias. Para que a tecnologia seja significativa, é necessário articular práticas dentro e fora do espaço escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

No cenário brasileiro, entretanto, o uso das TDIC na Educação Inclusiva ainda enfrenta barreiras estruturais, formativas e culturais. Villela, Prado e Borges (2023) enfatizam que, embora essas tecnologias potencializem a aprendizagem, sua eficácia depende de mediação docente, políticas públicas e formação continuada, uma vez que sua mera presença não assegura inclusão. Carvalho et al. (2024) reforçam que muitas escolas permanecem presas a uma lógica tradicional, limitada ao livro didático, restringindo o uso criativo das TDIC. Alves e Hummel (2024) apontam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como recurso estratégico para ampliar a participação de todos, ao propor múltiplos meios de envolvimento, representação e expressão. Esse princípio é exemplificado por Montagnoli, Oliveira e Novaes (2023), que evidenciam a eficácia do teclado multifuncional para um estudante com paralisia cerebral apenas quando articulado a uma mediação pedagógica intencional, ao respeito ao ritmo individual e à compreensão das funções psicológicas superiores.

Montagnoli, Oliveira e Novaes (2023), ao retomarem os estudos de Vigotski (1997), destacam a importância do ambiente no desenvolvimento de pessoas com deficiência. A defesa de uma educação que promova relações sociais significativas é essencial para o desenvolvimento pedagógico de crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, a inclusão efetiva no ensino comum é benéfica não apenas para o público da Educação Especial, mas para todos, ao favorecer a convivência, a diversidade e o aprendizado mútuo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Imagem 1 – Estudante utilizando teclado expandido e jogo digital no AEE - A fotografia mostra um estudante em atividade pedagógica com teclado expandido e colorido, recurso de tecnologia assistiva que amplia a acessibilidade. O uso do jogo digital desenvolve habilidades cognitivas, raciocínio lógico e criatividade, além de promover aprendizagens lúdicas ligadas à cidadania e sustentabilidade. A prática conecta a tecnologia assistiva aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, favorecendo diferentes formas de desenvolvimento para todos.



Imagem 2 – Estudante em sala de aula comum utilizando tablet com o jogo Minecraft - A fotografia mostra um estudante em atividade matemática com o jogo *Minecraft*, utilizado para o estudo de áreas e volumes. O recurso promove engajamento, criatividade e favorece competências como resolução de problemas, raciocínio espacial e pensamento lógico. A prática evidencia como o uso intencional das TDIC torna a aprendizagem mais significativa, contextualizada e inclusiva.

Nesse cenário, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel relevante ao minimizar barreiras de aprendizagem enfrentadas por crianças e estudantes público da Educação Especial. Contudo, é fundamental ressaltar que o trabalho articulado com o professor do ensino comum é essencial, uma vez que é na sala regular que se dá o acesso ao currículo e a maior parte das vivências escolares. Assim, a sala comum se configura como o principal espaço de inclusão e de desenvolvimento pedagógico.

Apesar disso, a experiência cotidiana nas escolas municipais revela que a inclusão digital ainda está distante de ser uma realidade universal. Muitas crianças e estudantes com deficiência não têm acesso a recursos pedagógicos, digitais ou não, em razão da falta de equipamentos, infraestrutura, conectividade ou formação adequada dos professores. A cultura digital, longe de ser naturalizada, se apresenta como uma nova barreira que exige da gestão pública investimentos estruturais, formação continuada e mudança nas concepções pedagógicas.

Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, as Diretrizes de Ações Inclusivas (Goiânia, 2025) incentivam o diálogo entre professores do AEE e do ensino comum nas Articulações, espaços de troca de saberes e experiências sobre acessibilidade e tecnologias assistivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ainda assim, a formação docente demanda avanços, já que a complexidade das especificidades atendidas pelo AEE exige aperfeiçoamento contínuo. Oliveira e Pietro (2020) destacam a concepção de um professor multicategorial, responsável por atender a diferentes deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação.

Essa multiplicidade pode justificar o uso mais efetivo das TDIC por parte desses profissionais, em comparação ao professor do ensino comum, mas tal hipótese requer investigação empírica mais aprofundada.

Assim, é indispensável ampliar a formação dos professores do ensino comum, por meio de políticas públicas, para que estes também possam integrar recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas às práticas pedagógicas cotidianas. Quando o professor da sala regular domina e incorpora tais recursos em seu planejamento, a inclusão deixa de ser restrita a momentos especializados e se expande para todo o currículo, garantindo acessibilidade, participação e protagonismo discente. Essa formação precisa ser contínua, crítica e conectada às demandas reais das escolas e dos estudantes.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi alcançado ao relacionar os conceitos da sociedade em rede com práticas pedagógicas inclusivas, destacando a inteligência coletiva e a cultura da vigilância como elementos centrais para compreender os desafios da inclusão digital. A análise mostrou que a efetiva integração das TDIC na escola depende de infraestrutura, formação docente e intencionalidade pedagógica, sobretudo no ensino comum, para que as tecnologias assistivas não sejam subutilizadas, ou utilizada sem a supervisão adequada.

Como reflexão futura, ressalta-se a importância de investir em programas de formação continuada, capazes de transformar as tecnologias digitais em instrumentos de emancipação e cidadania. Somente assim a escola poderá não apenas acompanhar

ISBN: 978-85-54997-33-5

as transformações da sociedade em rede, mas tornar-se protagonista na construção de uma cultura digital crítica, democrática e acessível a todos.

Referências

Alves, T. J., & Hummel, E. I. (2024). Contribuições da tecnologia assistiva para o planejamento pedagógico no Desenho Universal para Aprendizagem. In L. A. Vieira & R. M. B. Cirino (Orgs.), *Tecnologias digitais da informação e comunicação: Inovação e inclusão na educação* (pp. 47–59). UNESPAR. https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf

Carvalho, H. P. de, et al. (2024). Aprendizagem significativa por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação. In L. A. Vieira & R. M. B. Cirino (Orgs.), *Tecnologias digitais da informação e comunicação: Inovação e inclusão na educação* (pp. 47–70). UNESPAR. https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf

Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. (2025). *Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia: 2025* (L. M. P. Gusmão et al., Orgs.). Secretaria Municipal de Educação.

Miranda, A. L. (2021). Cibercultura e educação: Pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. *Trans/Form/Ação, 44*(1), 45–68. https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45

Montagnoli, G. A., Oliveira, L. P. de, & Novaes, V. (2023). A tecnologia assistiva no processo de educação inclusiva. In K. Schulüzen Junior et al. (Orgs.), *Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: Contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2: Inovação tecnológica e tecnologia assistiva*. Autografia. https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linha-2.pdf

Oliveira, A. A. S. de, & Prieto, R. G. (2020). Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(2), 343–360. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186

Villela, A. P., Prado, J. V. do, & Borges, R. A. S. (2022). Tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. *Anais do CIET: CIESUD 2022*. https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/282

ISBN: 978-85-54997-33-5



TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOMICILIAR E HOSPITALAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA E COLABORATIVA

Laura Caroline Almeida – UPE-
laura.calalmeida@upe.br
Juanita Marilia Alves dos Santos – UPE –
juanita.marilia@upe.br
Rosiane Maria de Oliveira - UPE-
rosiane.mariaoliveira@upe.br
Evanilson Landim – UPE-
evanilson.landim@upe.br

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar a experiência formativa e colaborativa com professores, na utilização de tecnologias educacionais digitais, destacando seu papel na promoção da acessibilidade curricular no atendimento educacional domiciliar e hospitalar. Essa Formação Continuada presencial teve como foco o uso de Tecnologias Educacionais Digitais como ferramentas de acessibilidade curricular, integrando etapas expositivas, reflexivas e práticas, sob uma perspectiva crítica e inclusiva. Foram abordadas práticas e propostas pedagógicas inclusivas, diferenciando-se Tecnologias Educacionais Digitais e Tecnologias Assistivas, com exploração colaborativa de plataformas digitais, e socialização de experiências de práticas na vertente da inclusão. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e reflexivo, que sistematiza e analisa a formação docente sobre o uso de Tecnologias Educacionais Digitais como recurso de acessibilidade no ATEDH. Os resultados, analisados a partir da Análise de Conteúdo, evidenciaram engajamento docente, construção coletiva de estratégias e impacto positivo das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular; Atendimento educacional domiciliar e hospitalar; Tecnologias educacionais digitais; Trabalho colaborativo

Introdução

O processo de inclusão, em um longo percurso histórico, tem conquistado seu lugar no âmbito da educação nacional, finalmente reconhecido por força da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/1996), que passou a lhe dar maior ênfase, fosse na escola, seja em outros espaços – como o domicílio ou hospitais, considerando estudantes que estão em processo de tratamento de saúde. Para estes últimos, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

referida normativa assegura o atendimento educacional para estudantes da Educação Básica internados, por motivos de saúde, em regime hospitalar ou domiciliar, por um período prolongado de tratamento, conforme regulamentação do poder público. Este atendimento visa à garantia e continuidade da educação; porém não na forma de ensino remoto, mas sim presencialmente, objetivando retorno do educando à escola, sem prejuízo dos conhecimentos abordados com os colegas em sala de aula.

Diante desse cenário, entende-se que a inclusão de estudantes que estão em processo de hospitalização ou em tratamento de saúde domiciliar reflete um avanço nas políticas públicas educacionais. Nessa direção, Opertti (2016) afirma que Educação Inclusiva se estende para além das escolas como um projeto multidimensional e contínuo.

Desse modo, compreender o processo inclusivo no Atendimento Educacional Domiciliar e Hospitalar (ATEDH) é essencial, pois as condições de saúde dos estudantes demandam acessibilidades curriculares e metodológicas que devem atender a suas necessidades físicas, cognitivas, socioemocionais e subjetivas, assegurando sua plena participação na vida escolar. Nesse mote, Heredero (2010) enfatiza que as adaptações curriculares visam garantir a equiparação de oportunidades de acesso ao currículo, sendo entendidas como ações pedagógicas que flexibilizam conteúdos e metodologias para responder às necessidades especiais dos alunos.

Nessa perspectiva, é imprescindível que os professores que atuam em tal contexto conheçam e utilizem diferentes métodos e ferramentas para tornar os conteúdos acessíveis, respeitando o comprometimento do estudante em razão de sua condição de saúde quando matriculados no ATEDH.

Entre os diversos recursos que podem contribuir nesse processo de inclusão, enxerga-se nas Tecnologias Educacionais um importante instrumento que, quando utilizado para ampliar as habilidades dos estudantes com deficiência pode ser considerado Tecnologia Assistiva. Segundo Moran (2012), as Tecnologias Educacionais (TIs) não são apenas ferramentas, são instrumentos mediadores que ampliam os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, de forma dinâmica, colaborativa

ISBN: 978-85-54997-33-5

e conectada à realidade dos estudantes, transformam a educação. Quanto à Tecnologia Assistiva, Bersch (2017) define como um conjunto de recursos e serviços utilizados para oportunizar aprendizado, aprimoramento e ganhos de novas habilidades para as pessoas com deficiência, promovendo autonomia e inclusão.

Com base nesses esclarecimentos, o presente relato de experiência oportuniza conhecer as práticas educativas do Atendimento Educacional Domiciliar e Hospitalar em Jaboatão dos Guararapes-PE, município que tem se destacado na promoção da inclusão. Esse reconhecimento foi evidenciado em 2021, quando a cidade foi indicada ao prêmio, da ONU, pelo desenvolvimento do Projeto Unir para Incluir, em parceria com o Instituto *Hands Free,* a partir do uso da Tecnologia Assistiva *Home School,* que possibilitou a participação e a continuidade escolar de estudantes com adoecimento crônico, promovendo sua inclusão e manutenção de sua autonomia.

Em consonância com a LDB e outros dispositivos legais, o referido município, por meio da Instrução Normativa SME/JG nº 03/2021, regulamenta o ATEDH, assegurando a continuidade da escolarização de estudantes da rede municipal que, por motivo de adoecimento grave, permanente ou temporário, estejam em tratamento ambulatorial ou permanência domiciliar, por um período superior a 90 dias. Atualmente, o serviço atende onze estudantes, matriculados em nove escolas distintas, e conta com dez professores mediadores que atuam diretamente na residência/hospital na qual os educandos realizam o seu tratamento de saúde.

Ademais, é importante refletir acerca dos saberes docentes dos professores que atuam neste espaço, em relação às Tecnologias Educacionais Digitais. Desse modo, este relato de experiência tem por objetivo analisar a experiência formativa e colaborativa com professores na utilização dessas tecnologias, destacando seu papel na promoção da acessibilidade curricular no atendimento educacional domiciliar e hospitalar.

Essa experiência evidencia a relevância da Formação Continuada como estratégia essencial para o aprimoramento e fortalecimento das práticas pedagógicas, ao possibilitar que os professores ressignifiquem seus saberes, ampliem a percepção sobre o uso das tecnologias e promovam reflexão crítica sobre suas práticas. Quando

ISBN: 978-85-54997-33-5

realizada sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa, a Formação se torna ainda mais significativa, pois estimula a interação, a troca de conhecimento e a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos os envolvidos. Neste sentido, conforme afirma Vygotsky (1998), o conhecimento é construído inicialmente no plano social e, posteriormente, interiorizado no plano individual, tornando a interação com o outro condição fundamental no processo de aprendizagem. Assim, a Formação Continuada fundamentada na colaboração configura-se como um espaço de construção compartilhada do conhecimento, em que a cooperação coletiva favorece práticas pedagógicas mais significativas, transformadoras e inclusivas.

Metodologia

O presente estudo é um relato de experiência de natureza qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, que sistematiza e analisa a formação de professores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes sobre o uso de Tecnologias Educacionais Digitais como ferramentas de acessibilidade curricular no ATEDH. A Formação incluiu reflexões teóricas, discussões coletivas e oficinas práticas, com foco em Tecnologias Educacionais Digitais e Tecnologias Assistivas, e teve como sujeitos, além dos professores citados, uma formadora atuante no Atendimento Educacional Especializado e Mestranda em Educação Inclusiva, juntamente com a Coordenadora Pedagógica do Programa pesquisado.

Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo organizar os registros de forma temática, a partir das seguintes categorias: uso das TIs como acessibilidade curricular, níveis de colaboração, lacunas na formação inicial e reflexão crítica sobre tecnologias, com a finalidade de identificar tendências, desafios e potencialidades dessas tecnologias na prática docente, contribuindo para a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas.

O momento formativo foi vivenciado em etapas, iniciando-se pela acolhida da equipe e fomento inicial sobre práticas pedagógicas inclusivas. Houve a apresentação teórica sobre as Tecnologias Educacionais Digitais e a Tecnologia Assistiva, enfatizando-

ISBN: 978-85-54997-33-5

se características que as diferenciam, permitindo que o grupo avaliasse imagens e as distinguisse. Em seguida, houve a exploração e manuseio de recursos tecnológicos a partir do uso de plataformas digitais, como *Matific, Teachy*, Escola Games e Ludo Educativo – todos gratuitos e acessíveis *online*, sem necessidade de instalação em dispositivos. E, por fim, uma oficina prática para exploração dessas plataformas, seguida de debate sobre a experiência e o uso intencional das tecnologias em conjunto, considerando as potencialidades e fragilidades educacionais dos estudantes do ATEDH.

Resultados e Discussão

Na análise das experiências que geraram este relato, foram evidenciadas as contribuições da Tecnologias Educacionais Digitais para a acessibilidade curricular, durante uma Formação colaborativa para os professores que atuam no ATEDH, a partir da discussão e exploração dos recursos apresentados durante o encontro. Neste sentido, reforça-se que “a formação contínua é fundamental, especialmente em um contexto em constante transformação, onde surgem inovações tecnológicas, mudanças curriculares e novas abordagens pedagógicas” (Tardif, 2014, p. 55).

Este momento formativo buscou não apenas apresentar ferramentas, mas incentivar a construção coletiva de propostas de intervenção pedagógica capazes de contemplar as necessidades dos estudantes em situações de atendimento fora da sala de aula convencional. Conforme Damiani (2008, p. 225), o trabalho colaborativo entre professores tem o potencial de ampliar suas formas de reflexão, ação e resolução de problemas, favorecendo novas oportunidades de êxito diante dos desafios da prática pedagógica, possibilitando a superação de práticas individualistas.

Inicialmente, foi realizado um momento expositivo dialogado sobre acessibilidade curricular e metodológica no ATEDH, no qual se discutiram os tipos de currículos e os elementos que os compõem. Em seguida, foi abordada a relação entre Tecnologias Educacionais Digitais e Tecnologia Assistiva.

Na Formação, foram demonstrados os recursos digitais *Matific, Teachy*, Escola Games e Ludo Educativo. Em seguida, os 10 professores organizaram-se em grupos

ISBN: 978-85-54997-33-5

para explorar os aplicativos de forma colaborativa e, posteriormente, refletiram sobre o conhecimento prévio desses recursos, suas contribuições para a acessibilidade curricular no ATEDH bem como as limitações e potencialidades de sua aplicação pedagógica. Constatou-se que todos reconheceram o potencial das plataformas para uso com seus estudantes; entretanto, seis docentes apontaram como dificuldade a necessidade de conhecimentos prévios para o manuseio dos recursos digitais, tanto por parte deles quanto dos estudantes.

O desafio acerca do uso de tecnologias como ferramenta pedagógica tem se revelado recorrente em diversos estudos, conforme destacam Lima, Valério e Pereira (2024). Segundo esses autores, a formação de professores no campo das tecnologias digitais ainda é fragilizada, tornando o letramento digital cada vez mais importante para repensar as práticas pedagógicas, visto que atualmente a escola ainda não parece se alinhar ao uso desses recursos.

A análise evidenciou que a Formação possibilitou melhor compreensão sobre como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para adaptar conteúdos, metodologias e recursos, promovendo a inclusão e o aprendizado de estudantes em tratamento de saúde. Observaram-se, também, diferentes níveis de colaboração, desde o compartilhamento de experiências e práticas inclusivas até a construção coletiva de propostas pedagógicas, fortalecendo o trabalho colaborativo.

Em conclusão, embora a maior parte dos professores do ATEDH tenha confirmado lacunas na formação inicial sobre o uso das Tecnologias em discussão, reconheceram suas potencialidades e importância na incorporação contextualizada na prática pedagógica do ATEDH, evidenciando sua pertinência na inclusão dos estudantes em ambiente domiciliar e hospitalar**.** O engajamento dos docentes mostrou que a integração entre teoria, prática e uso intencional de tecnologias pode fortalecer a prática docente e promove a inclusão, contribuindo para a autonomia e participação ativa dos estudantes do ATEDH.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

A análise da experiência formativa com os professores do ATEDH evidencia a relevância de se integrarem reflexão teórica, práticas colaborativas e exploração de recursos digitais em momentos de Formação Continuada. O caminho percorrido enfatizou que o trabalho coletivo entre os professores envolvidos fortalece a construção de saberes, a troca de experiências e amplia a criação de estratégias pedagógicas inclusivas, as quais devem considerar as necessidades específicas dos estudantes em situações de adoecimento com tratamento prolongado.

Verificou-se que o uso intencional das Tecnologias Educacionais Digitais, associado à sua utilização como tecnologia assistiva, constitui um importante recurso para se promover a acessibilidade curricular no ATEDH. A oficina prática e a socialização das propostas mostraram que o conhecimento adquirido era de fato aplicável e despertaram maior envolvimento, engajamento dos profissionais e incentivo à utilização das ferramentas apresentadas.

Desta forma, o relato desta experiência formativa revelou a importância de se ampliarem formações que privilegiem a colaboração entre professores que fomentem o letramento digital e incentivem o uso intencional e criativo das tecnologias como ferramentas de inclusão escolar, de forma que promovam a autonomia e a aprendizagem dos estudantes bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa, cujo apoio tem sido fundamental para a consolidação de práticas investigativas comprometidas com a Educação Inclusiva. Estendemos nosso reconhecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinaridade (PROPEGI), pelo incentivo acadêmico e científico que possibilitou a realização deste estudo. Manifestamos, ainda, nossa gratidão aos representantes do município de Jaboatão dos Guararapes e à Gerência de Educação Inclusiva pela abertura e apoio

institucional, que viabilizaram o desenvolvimento da experiência formativa junto aos professores do Atendimento Educacional Domiciliar e Hospitalar, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo uso de Tecnologias Educacionais Digitais.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. Assistiva/Tecnologia e Educação.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista, 31*, 213–230.

Heredero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education, 32*(2), 193–208.

Lima, Z. de A., Valério, C. L. L., & Pereira, M. A. (2024). Desafios e perspectivas do letramento digital na atuação pedagógica do professor. *Revista Signos, 45*(2). https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3930

Moran, J. M. (2012). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (11ª ed.). Papirus.
Operetti, R. (2016). *15 clues to support the Education 2030 agenda: Current and critical issues in the curriculum*. UNESCO-IBE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1978)

ISBN: 978-85-54997-33-5



TRANSIÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA: PRÁTICAS QUE FUNCIONAM A PERPETUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Leticia Colita – UNESPAR/UV –
brunacolitaunespart5@gmail.com
Everton Carlos Crema – UNESPAR/UV –
everton.crema@unespar.edu.br

Resumo

As dificuldades encontradas anualmente na transição escolar entre professores e alunos com dificuldades no processo de adaptação levaram a essa pesquisa na tentativa de através do produto educacional desenvolvido: um Portfólio Digital de Acompanhamento, diminuir as barreiras e propor uma educação inclusiva com equidade. A partir da experiência vivenciada na docência do Ensino Fundamental, especialmente com as trocas de turmas, anualmente no processo de seriação, observa-se que os alunos e professores enfrentam dificuldades mútuas no processo de socialização e que consequentemente ocorrem atrasos de aprendizagens devido ao tempo de adaptação. O produto educacional proposto consiste na melhoria de ferramentas de acessibilidade, por meio de um catálogo digital, previamente chamado de Portfolio Digital de Acompanhamento, em que serão disponibilizadas informações quanto a: saúde, aprendizagem, socialização, restrições e particularidades específicas dos alunos. Dessa forma, professores e equipe pedagógica poderão acessar informações relevantes antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um elo direto com recursos que potencializam a construção do conhecimento e promovem o sentimento de pertencimento desses sujeitos. A pesquisa adota uma abordagem dialética e de pesquisa-ação, fundamentando-se em dados já existentes, disponibilizados nos Planos Educacionais Individualizados (PEI). Os resultados parciais obtidos até o presente momento confirmam as expectativas dos docentes e apontam para um planejamento pedagógico mais alinhado às realidades escolares.

Palavras-chave: Inclusão; Tecnologia Digital; Educação.

Introdução

Todos podemos aprender e temos os mesmos direitos perante à Lei. Como professores vivenciamos diferentes desafios no “chão de sala de aula” sendo assim, conseguir alcançar a compreensão dos conteúdos pelos alunos devido as dificuldades de acompanhamento e aos rigores dos processos avaliativos vem sendo o foco deste

ISBN: 978-85-54997-33-5

projeto. O mundo contemporâneo nos desafia como docentes pelo fato de que recebemos alunos com diagnósticos inclusivos específicos e variados, mas muitas vezes não temos as condições assertivas de lidar e desenvolver as habilidades de cada um, por desconhecimento e grande tempo em fase de adaptação com os alunos. Neste sentido, a tecnologia assistiva tem apresentado bons resultados em pesquisas contemporâneas, no que se refere a acessar as individualidades e perceber integralmente os alunos, dando acesso aos conteúdos estruturantes de forma qualitativa, dentro de seus ritmos de desenvolvimentos pessoais.

A tecnologia educacional disponível por meios diversos, podem ser utilizadas como um elo entre o ser humano a partir dos processos de socialização e escolarização e a capacidade individual de aprendizagem, já que oferecem recursos para personalizar a partir de situações chave as dificuldades de sinapse na construção do conhecimento. A pesquisa propõe o desenvolvimento de um recurso personalizado chamado: Portfólio Digital de Acompanhamento, que atenderá o conhecimento do grau de dificuldade específico dos alunos, para oferecer um olhar exclusivo em cada situação de desenvolvimento ao decorrer do ciclo de Ensino Fundamental no Núcleo Educacional Frei Deodato, no município de Porto União em Santa Catarina.

Este Portfólio Digital de Acompanhamento será disponibilizado a partir de um drive alimentado pela equipe escolar com os dados disponibilizados pelo PEI assim como as observações dos professores e familiares dos alunos afim de diminuir o tempo de adaptação nas mudanças de níveis assim como utilizar os recursos evidentes de bons resultados. O produto será de grande valia para a comunidade escolar pois diretamente beneficiará o acompanhamento e planejamento continuado dos recursos que assessoram aos alunos desde o início de sua jornada escolar, ou seja, facilitará a retomada e adaptação do currículo, como testes de ferramentas que funcionem para os estudantes em si, as ferramentas os acompanharão em seu desenvolvimento, alcançando assim maior acessibilidade até mesmo para os professores que irão receber esses materiais, podendo sugerir e alterar conforme a evolução das aprendizagens.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O desenvolvimento desta ferramenta tecnológica resulta do trabalho e experiência desenvolvida junto a alunos inclusivos e professores de crianças em condições inclusivas, pois as mudanças são inerentes aos seres humanos, entretanto em graus e demandas individuais e distintas, exigindo adaptações e mudanças continuadas.

Com base nestas perspectivas, o objetivo central da pesquisa tem o problema central: como uma plataforma de apoio digital em forma de Portfólio poderá diminuir as disparidades de acesso aos métodos educacionais em sala de aula nos anos básicos do Ensino Fundamental? Para responder essa questão e encaminhar a pesquisa é necessário pesquisas bibliográficas sobre o uso de ferramentas de aplicativos personalizados na educação, para isso, o procedimento se desenvolverá a partir de leituras e fichamentos selecionando de acordo com o tema proposto e que bem se relacione com o recorte pretendido, assim como aplicar em forma de um drive de acesso à equipe escolar com a alimentação dos dados necessários.

Metodologia

A pesquisa acontece dentro de uma perspectiva metodológica dialética e de pesquisa-ação, de acordo com Gil (2019), assim como de caráter bibliográfico, para que haja um embasamento referencial que assegure a aplicabilidade dos quesitos sugeridos pela BNCC (2018), que impulsiona o desenvolvimento das tecnologias em ambientes escolares e que ocorra um movimento para que os alunos atuem como protagonistas centrais de um replanejamento educacional inclusivo, valorizando a cultura nativa digital. Aplicar teoria e prática de acordo com o entendimento das necessidades individuais dos discentes. Importante ressaltar que os espaços sociais estão sendo conquistados e ocupados pelas pessoas que demandam de recursos exclusivos, sendo garantidos e ampliados por leis que vão em direção a pesquisas de educação tecnológica e processos de desenvolvimento inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: 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. (...) os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil,2015).

Incentivadas por metodologias assertivas, as crianças com deficiências poderão experienciar de forma exclusiva suas próprias habilidades, sendo assim protagonistas do processo educacional.

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2018).

Quando se fala em diferentes linguagens pelo próprio documento da BNCC, podemos entender que a Inteligência Artificial vem a ser protagonista neste momento de abertura tecnológica como ferramenta de comunicação, já que é perceptível que o uso de celulares faz parte da grande maioria das famílias hoje, ou seja, as crianças já convivem com tecnologia que disponibilizam esse acesso no mundo digital.

> Os sistemas de inteligência artificial (IA) e as máquinas aprendentes (ML)constituem um tipo de tecnologia muito diferente das tecnologias de primeira geração, que são manejadas pelo homem para complementar suas capacidades. As tecnologias de segunda geração são sistemas de outra ordem, substituem as capacidades humanas e só estarão a serviço do homem se formos capazes de as enquadrar no nosso modo de vida (Parreira, 2021).

As tecnologias de segunda geração são sistemas de outra ordem, substituem as capacidades humanas e só estarão a serviço do homem se formos capazes de as enquadrar no nosso modo de vida. Nesta pesquisa, percebe-se essa ferramenta

ISBN: 978-85-54997-33-5

tecnológica como uma aliada, pois os professores poderão ter acesso aos dados do Produto educacional em seus aparelhos a partir do link de acesso, assim como a inserção de dados sobre os alunos envolvidos (Parreira, 2021).

As maneiras inclusivas para a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, são pensadas a partir de uma pedagogia reflexiva, abrangente (Freire,1999), cotidiana e repleta de metodologias ativas, sendo oportunidades que ampliam o acesso do conhecimento de maneiras plurais, que podem ser adaptadas conforme a realidade do público. Sendo as Metodologias Ativas como um conjunto de ações e práticas que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco encontra-se no estudante, para que seja protagonista da sua aprendizagem, ou seja, o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo (Parreira, 2021).

O recurso será aplicado incialmente na turma de regência, no prazo de um mês, anotando questões como: medicação dos educandos, tipos e horários de alimentação, preferências pessoais, como por exemplo em alunos autistas com hiperfoco, restrições alimentares, ferramentas de aprendizagem que trazem melhores resultados, etc. para que a partir dessa visão piloto, os demais níveis das turmas de Ensino Fundamental sejam contempladas. A avaliação da funcionalidade do produto será a partir deste primeiro momento e em reunião com a equipe escolar.

Resultados e Discussão

A partir do levantamento bibliográfico, mapeamento da pesquisa, reconhecimento e aprofundamento das discussões e o desenvolvimento do recurso tecnológico na escola, é possível perceber as possibilidades de integração de aspectos relacionados a saúde, alimentação, desenvolvimento social e educacional de alunos inclusivos a partir da proposta da pesquisa dentro do ciclo de Ensino Fundamental para a comunidade escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Como a pesquisa está em fase de andamento, ainda não existem resultados empíricos que comprovem sua eficácia, porém, percebe-se a contribuição potencial que a Tecnologia Assistiva do Portfólio Digital de Acompanhamento oferece nos espaços educativos é significativamente resolutiva, aliada a métodos funcionais, como o DUA, podem ser aplicadas em grupo ou individualmente dentro das salas de aula, valorizando o desenvolvimento da aprendizagem e a integração escolar, tanto em alunos como um todo e sentidas grandes expansões intelectuais nos alunos com laudos, reunindo as sensibilidades de cada discente e oferecendo detalhes que ao chegarem nos professores podem ser ferramentas chave para uma oferta dirigida que funcione dos conteúdos estruturantes. A proposta do desenvolvimento da pesquisa apresenta-se relevante a partir do pressuposto da facilitação de comunicação continuada entre os períodos do ciclo escolar do Ensino Fundamental e a comunidade escolar.

O uso do drive como ponto de partida para armazenamento dos dados do Portfólio Digital de Aprendizagem se justifica pelo fato de que os acessos podem ser restritos, assim permitindo maior segurança dos dados que muitas vezes são pessoais e sigilosos. A expectativa da criação desse produto educacional vem como uma brisa esperançosa de que as diferenças e barreiras educacionais diminuam pelo acesso de ferramentas que já tragam um histórico de funcionalidade e que possam ser replicadas e expandidas para outras realidades escolares.

Considerações finais

O recurso inclusivo oferecido a partir da construção da pesquisa, objetiva aumentar as possibilidades de compreensão / integração do universo dos alunos com dificuldades aos processos e escolarização melhorando e acelerando a inclusão e desenvolvimento educacional.

Até o presente momento as referências bibliográficas dão suporte para a estruturação da escrita do texto e início da formulação do produto educacional. Ainda que esteja em fase inicial, é animador desenvolver uma forma de oferecer mais qualidade

ISBN: 978-85-54997-33-5

para a comunidade escolar, incluindo os alunos com humanidade já que o alívio das disparidades serão a recompensa de todo esse movimento.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio da concessão da bolsa de pesquisa, que possibilitou a realização e o desenvolvimento deste estudo.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. (2015). *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)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Galvão Filho, T., & Miranda, T. (2011). Tecnologia assistiva e paradigmas educacionais: Percepção e prática dos professores. In *Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*. ANPEd. http://www.galvaofilho.net/Artigo_34_ANPEd.pdf

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Parreira, F. (2021). Tecnologias e metodologias ativas na educação inclusiva. *Revista Educação Contemporânea*, número especial, 45–58.

ISBN: 978-85-54997-33-5



UMA MANEIRA DIFERENTE DE LER COM APOIO DO LEGO BRAILLE BRICKS

Aline Priess da Silva Klug - UDESC – aline.klug.udesc.t4@gmail.com
Marcelo da Silva Hounsell - UDESC – marcelo.hounsell@udesc.br
Anneleh Janynii Lima de Almeida e Sales - UDESC – ajanynii@gmail.com
Terezinha Lurdes Mazzuco – UDESC – tere.mazzuco.udesc.t4@gmail.com
Susana Cristina Domenech – UDESC – scdomenech@gmail.com
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco – UDESC - soeli.francisca@udesc.br

Resumo

A inclusão de estudantes com deficiência visual ou baixa visão na rede regular de ensino tem-se expandido progressivamente. Nesse contexto, possibilitar que esses alunos aprendam de forma equitativa constitui um desafio significativo, sobretudo quando se busca assegurar uma aprendizagem de qualidade, pautada no respeito às habilidades, potencialidades e ritmos individuais de cada estudante. A utilização de práticas pedagógicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem visa garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das competências relacionadas à aquisição do alfabeto e ao processo de leitura. O presente relato de experiência teve como objetivo evidenciar a relevância do sistema de comunicação Braille como forma de representação da linguagem escrita para pessoas com deficiência visual ou baixa visão. Para esse fim, utilizou-se o recurso educacional Lego Braille Bricks (LBB), a fim de apoiar a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula, especificamente no estudo dos encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato). A estratégia lúdica mostrou-se eficaz ao estimular habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Observou-se que a aplicação do LBB contribuiu significativamente para a melhoria da compreensão dos estudantes quanto ao uso do alfabeto Braille, favorecendo o reconhecimento das letras e promovendo avanços no processo de aquisição da leitura por parte de alunos com deficiência visual ou baixa visão.

Palavras-chave: Lego Braille Bricks; Inclusão Escolar; Tecnologia Assistiva

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa pressupõe a criação de ambientes de aprendizagem que despertem o interesse dos estudantes, motivando-os a explorar, refletir e construir o próprio conhecimento. Nesse sentido, ao considerar uma turma composta por estudantes com baixa visão, torna-se necessário refletir sobre a utilização de recursos educacionais que instiguem e contribuam para a alfabetização desses alunos, em articulação com o Plano de Intervenção Estratégico (PIE), elaborado no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A utilização de materiais concretos, como o Lego Braille Bricks (LBB), favorece a contextualização dos conteúdos de alfabetização e do desenvolvimento da leitura, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem não apenas dos estudantes com deficiência visual ou baixa visão, mas da turma como um todo. A metodologia que envolve o uso do LBB como recurso educacional na resolução de exercícios e situações-problema apresenta significativa relevância para a aprendizagem, uma vez que promove a ludicidade, contribui para o desenvolvimento da autonomia e possibilita maior acesso às informações, tornando o conhecimento mais significativo (Schlünzen, 2000).

A abordagem é considerada significativa porque estabelece relações com a prática pedagógica, integrando os interesses dos estudantes e considerando a realidade em que estão inseridos. No caso descrito, o recurso foi aplicado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em que, embora o processo formal de alfabetização já tenha ocorrido, alguns estudantes com baixa visão ainda apresentam dificuldades na aquisição da leitura.

Diante dessa realidade, a inserção do LBB mostra-se essencial, pois o recurso apresenta um sistema de escrita em pontos em relevo, que pode ser lido pelo tato, possibilitando também a escrita mediante o uso de impressoras específicas. Assim, atende-se à necessidade de criação de um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, definido por Schlünzen (2000, p. 82) como:

> [...] um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a

ISBN: 978-85-54997-33-5

> explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (Schlünzen, 2000, p. 82).

Conforme Schlünzen (2005), essa abordagem pedagógica possibilita instigar os estudantes a explorar, pesquisar e refletir sobre os temas propostos no PIE. Nesse contexto, o presente relato de experiência descreve a utilização do Lego Braille Bricks em uma turma do 4º ano, com o objetivo de possibilitar que os estudantes manuseassem o material, construíssem palavras em estudo e reconhecessem o Braille como forma de comunicação.

Metodologia

O presente relato de experiência foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por 31 estudantes, de uma escola municipal do sul do Brasil, entre os meses de junho e julho de 2025. A instituição atende, ao todo, quatro estudantes com deficiência visual, sendo que na turma participante havia um aluno com baixa visão.

A proposta consistiu na introdução do Lego Braille Bricks (LBB) como recurso pedagógico complementar às atividades da disciplina de Língua Portuguesa, ministradas pela professora regente. A maioria dos estudantes não possuía familiaridade com o sistema Braille; alguns relataram já ter observado a escrita em espaços públicos, mas desconheciam sua funcionalidade.

Ao apresentar o Lego Braille, para a turma escolhida, turma essa que possui um estudante com baixa visão, além do conhecimento do sistema de comunicação, juntou-se o conteúdo de Língua Portuguesa, sobre encontros vocálicos, que estava sendo trabalhado pela professora de sala.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Inicialmente, foi apresentada à turma uma explicação introdutória sobre o sistema Braille, destacando seu uso como forma de comunicação escrita para pessoas com deficiência visual ou cegueira. Em seguida, foi exibido um vídeo educativo disponível no YouTube (“A história de como foi criado o Braille”), que apresenta, de maneira lúdica, a origem e a importância do sistema. Após a exibição, promoveu-se um diálogo com os estudantes, conduzido por meio de questionamentos, tais como: *“Vocês já viram o Braille em algum lugar?”* e *“Somente pessoas com deficiência visual podem utilizar o Lego Braille Bricks?”*.

Além do LBB, foram apresentados outros recursos relacionados à escrita Braille, como o dominó Braille, a reglete e a punção, possibilitando que os alunos conhecessem diferentes instrumentos de leitura e escrita.

Posteriormente, a turma foi dividida em quatro grupos, com sete a oito estudantes cada, e assistiu ao vídeo “A invenção do Lego Braille Bricks”. Após a exibição, questionou-se os grupos sobre a possibilidade de qualquer criança brincar com o LBB e quais tipos de criações poderiam ser realizadas com o material.

Na sequência, os estudantes foram convidados a explorar o LBB por meio de um roteiro de atividades elaborado para a ocasião, que incluiu: separação das peças por cores; separação por letras e símbolos; montagem de palavras; escrita dos próprios nomes e atividade livre de construção com o Lego.

Os recursos didáticos empregados para a realização da experiência foram o Lego Braille Bricks (LBB) e um projetor multimídia.

Resultados e Discussão

Para o desenvolvimento das atividades, a turma foi organizada em quatro grupos. Inicialmente, o Lego Braille Bricks (LBB) foi apresentado aos estudantes, que tiveram a oportunidade de observar e manusear o material. Nesse primeiro contato, foram estimulados a identificar as características diferenciadas das peças e orientados a

ISBN: 978-85-54997-33-5

separá-las por cores, além de observar as letras nelas inscritas, comparando-as a um cartaz confeccionado previamente pela turma.

Durante a exploração, as professoras conduziram reflexões que orientaram a aprendizagem, propondo questões como: *"É possível brincar e escrever palavras com o Lego Braille Bricks?"* e *"Será que somente pessoas com deficiência visual podem brincar com esse recurso?"*. Em resposta, as crianças reconheceram a potencialidade do material, afirmando que era possível escrever palavras e construir brincadeiras a partir das peças.

Observou-se que, mesmo antes da orientação formal das docentes, alguns estudantes demonstraram iniciativa ao utilizar as peças para escrever seus próprios nomes. Essa ação espontânea evidenciou não apenas a facilidade de manuseio do recurso, mas também o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Em pouco tempo, os grupos passaram a registrar os nomes completos dos colegas e a elaborar listas coletivas, revelando uma apropriação lúdica e colaborativa do material.

Na sequência, a professora propôs a aplicação do LBB na consolidação de conteúdos curriculares relacionados à disciplina de Língua Portuguesa. Foi solicitado que cada estudante montasse uma palavra com hiato, uma com ditongo e outra com tritongo, retomando os conceitos previamente trabalhados em sala de aula. Após a montagem, os grupos selecionaram uma das palavras para compor frases oralmente, demonstrando a articulação entre o recurso lúdico e o conteúdo formal da alfabetização.

A etapa final da atividade consistiu no uso livre do LBB, em que as crianças puderam explorar o material de acordo com sua imaginação. A motivação e a alegria manifestadas pelos estudantes durante esse momento revelaram o caráter inclusivo e prazeroso da proposta, funcionando como um importante indicativo de sucesso da experiência.

Esses resultados corroboram a concepção de Schlünzen (2000), segundo a qual ambientes de aprendizagem construcionistas, contextualizados e significativos despertam o interesse dos estudantes, estimulando-os a refletir e a construir conhecimento a partir da prática. Estudos recentes também evidenciam que o uso de

ISBN: 978-85-54997-33-5

recursos lúdicos e concretos, como jogos e materiais adaptados, potencializa o processo de alfabetização e amplia a autonomia dos alunos com deficiência visual (Castro; Lopes, 2018; Silva; Martins, 2021). Além disso, conforme apontam Moreira e Manzini (2020), a inserção de ferramentas pedagógicas inclusivas contribui não apenas para a aprendizagem do estudante com deficiência, mas também para a sensibilização da turma como um todo, promovendo valores de respeito e empatia. Nesse sentido, a utilização do Lego Braille Bricks revelou-se eficaz não apenas como recurso de apoio ao ensino da Língua Portuguesa, mas também como ferramenta de inclusão, socialização e valorização da diversidade no espaço escolar.

Considerações finais

“Há sempre algo mais além dos males e das deficiências que a vida nos apresenta. Para além da dúvida, existe a fé. Para além do sol, existe o calor e a energia quando a luz apaga. Para além da vida, a eternidade.” (Dorina Nowill).

A experiência de introdução do sistema Braille por meio do Lego Braille Bricks (LBB) configurou-se como uma prática pedagógica significativa e inclusiva. Constatou-se que, independentemente das condições físicas ou cognitivas, o recurso lúdico estimulou a curiosidade, o interesse e o engajamento dos estudantes. Durante a construção de nomes, palavras e no manuseio livre das peças, observou-se a motivação em explorar o material e a valorização do aprendizado coletivo. Para muitos alunos, a atividade representou o primeiro contato com o Braille, aspecto que reforça a importância de proporcionar vivências pedagógicas que ampliem a compreensão da diversidade e favoreçam atitudes de respeito e empatia no ambiente escolar. Os resultados indicam que o ensino não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e significativa. Nesse sentido, a aplicação do LBB no ensino dos encontros vocálicos evidenciou a pertinência da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disciplina de Língua Portuguesa, promovendo práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-

ISBN: 978-85-54997-33-5

se que a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa mostrou-se adequada ao planejamento educacional, em consonância com o Plano de Intervenção Estratégico (PIE). A utilização do Lego Braille Bricks revelou-se um recurso eficaz para possibilitar que estudantes com baixa visão ou cegueira desenvolvam competências de forma integrada com toda a turma, fortalecendo a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

Aprendizagem lúdica. (n.d.). https://drive.google.com/file/d/1YKKV8MdhVeffjAi8waWlnob6WBeAtOJh/view

Castro, R. S., & Lopes, A. P. (2018). Recursos lúdicos no processo de alfabetização de estudantes com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 6*(2), 45–60.

Jac Chaves. (2021, 20 de agosto). *Louis Braille – O cego que mudou o mundo* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=JhJm7G6iGv8

LEGO Foundation. (2020). *LEGO Braille Bricks*. https://legobraillebricks.com/

Moreira, L. B., & Manzini, E. J. (2020). Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa, 46*, e229456. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229456

Schlünzen, E. T. M. (2000). *O ambiente construcionista contextualizado e significativo e a formação de professores: Uma proposta para a integração entre a educação presencial e a educação a distância* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista).

Schlünzen, E. T. M. (2005). *Ambientes de aprendizagem significativos: A construção de conhecimentos por meio de projetos*. Papirus.

Schlünzen, E. T. M. (2005). A tecnologia para inclusão de pessoas com necessidades especiais (PNE). In N. M. C. Pellanda, E. T. M. Schlünzen, & K. Schlünzen Junior (Orgs.), *Inclusão digital: Tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 195–210). DP&A.

Schlünzen, E. T. M. (n.d.). *Abordagem construtivista, contextualizada e significativa (CCS)* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/embed/0as0b2vuRvc?si=3AT4zuoxl_WXcU0_

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, M. A., & Martins, V. C. (2021). Materiais concretos e jogos educativos como mediadores da aprendizagem de alunos com deficiência visual. *Revista de Educação Especial, 34*, e25. https://doi.org/10.5902/1984686X49251

ISBN: 978-85-54997-33-5



O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO APERFEIÇOAMENTO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Luzia Araujo Fervença Buzinaro – UNESPAR – luzia.buzinaro.unespar.t5@gmail.com
Pierangela Nota Simões – UNESPAR – pierangela.simoes@unespar.edu.br

Resumo

A Inteligência Artificial desponta como uma das principais inovações tecnológicas do século XXI, com impacto significativo na educação, especialmente no contexto da inclusão escolar. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente a produção científica sobre a integração da IA em metodologias ativas voltadas à educação inclusiva, identificando desafios, possibilidades e tendências para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A busca foi realizada nas bases de dados ERIC, SCOPUS, PubMed, BVS e Google Acadêmico, utilizando descritores em português, inglês e espanhol relacionados à Inteligência Artificial, Educação Inclusiva, crianças e necessidades educacionais especiais. Foram incluídos artigos científicos em qualquer idioma e data, com exclusão de editoriais, cartas, resenhas e estudos que não abordassem diretamente a temática. O processo de triagem e seleção dos artigos foi realizado com o auxílio do software *Rayyan*©. A busca resultou em 324 referências, com predominância de publicações entre 2020 e 2025. A análise preliminar aponta que a Inteligência Artificial tem potencial para personalizar o ensino, adaptar conteúdos, oferecer *feedbacks* em tempo real e promover avaliações formativas, favorecendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Destacam-se ainda o uso de assistentes virtuais, sistemas de tutoria inteligente e plataformas adaptativas como recursos para estimular a autonomia e participação dos estudantes. Entretanto, desafios como a formação continuada dos professores e a necessidade de políticas públicas para uso ético da IA permanecem. Conclui-se que a IA pode representar uma estratégia promissora para o aprimoramento da educação inclusiva, desde que acompanhada de investimento em formação docente e infraestrutura adequada.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inteligência artificial, Revisão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das mais relevantes inovações tecnológicas do século XXI, impactando diversos setores da sociedade, inclusive a educação. O potencial da IA para transformar práticas pedagógicas e promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido objeto de crescente interesse acadêmico e institucional. A educação inclusiva, fundamentada em princípios de equidade, diversidade e justiça social, busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma aprendizagem significativa e de qualidade.

No contexto educacional, as metodologias ativas têm se destacado como estratégias capazes de favorecer a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A integração da IA a essas metodologias pode potencializar a personalização do ensino, a adaptação de conteúdos e a oferta de feedbacks em tempo real, contribuindo para a superação de barreiras que historicamente dificultam a inclusão escolar. Estudos como os de Zhang & Zhang (2024) destacam que a IA pode influenciar positivamente diversas dimensões do ensino, desde a gestão da sala de aula até o fortalecimento do processo de inclusão no ambiente de aprendizagem. Para esses autores, a IA não apenas auxilia na personalização do ensino, mas também pode fortalecer o relacionamento entre professores e alunos, contrariando percepções iniciais de distanciamento promovido pela tecnologia.

Apesar do crescimento exponencial do acesso a ferramentas de IA nos últimos anos, é importante ressaltar que tais tecnologias vêm sendo desenvolvidas e aprimoradas há décadas, e sua presença cada vez mais marcante na sociedade impacta direta e indiretamente todos os indivíduos. No campo educacional, torna-se imprescindível transcender as fronteiras tradicionais do conhecimento, incorporando o uso ético e construtivo da IA, sempre fundamentado em uma perspectiva científica do

ISBN: 978-85-54997-33-5

processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de integrar ferramentas tecnológicas, como a IA, na educação inclusiva é justificada pela busca por práticas pedagógicas mais qualificadas, coerentes com os princípios da educação emancipadora e voltadas à formação integral dos sujeitos.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão norteadora: Qual o potencial da Inteligência Artificial para suprir as demandas da educação inclusiva, segundo a literatura científica recente? Este trabalho tem como objetivo principal analisar criticamente a produção científica sobre a integração da IA em metodologias ativas no contexto da educação inclusiva, visando identificar desafios, possibilidades e tendências para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que permite mapear, sintetizar e analisar criticamente a produção científica sobre determinado tema, abrangendo tanto estudos empíricos quanto teóricos, artigos de opinião e documentos de políticas públicas (Lubbe; Ham-Baloyi; Smit, 2020). A escolha pela revisão integrativa justifica-se por sua amplitude e flexibilidade, sendo especialmente adequada para responder a questões complexas e multifacetadas, como a aplicação da IA na educação inclusiva.

O percurso metodológico cumpriu as etapas propostas por Hassunuma et al. (2024): (1) identificação do tema e formulação da questão de pesquisa; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (3) análise e interpretação dos resultados; (4) apresentação da síntese do conhecimento.

Foi utilizada uma combinação de descritores em português, inglês e espanhol: "inteligência artificial" AND "educação inclusiva" AND crianças AND "necessidades educacionais especiais" OR "artificial intelligence" AND "inclusive education" AND children AND "special educational needs" OR "inteligencia artificial" AND "educación inclusiva" AND niños AND "necesidades educativas especiales" foi utilizada para as

ISBN: 978-85-54997-33-5

estratégias de busca em cada uma das bases de dados: ERIC, SCOPUS, PubMed, BVS e no Google Acadêmico, como representante da literatura cinzenta.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: (a) artigos científicos publicados em qualquer data; (b) qualquer idioma; (c) presença dos termos de pesquisa no título, resumo ou palavras-chave; (d) foco na aplicação da IA em contextos de educação inclusiva. Como critério de exclusão, foram desconsiderados editoriais, cartas ao editor, resenhas, resumos de anais e estudos que não respondiam diretamente à questão norteadora após leitura completa.

A triagem dos títulos, resumos e seleção final dos artigos será realizada por meio do software *Rayyan*©, que se destaca por sua eficiência e segurança no processo de seleção de estudos (Dos Reis et al., 2023).

Resultados e Discussão

A busca resultou em 324 referências, sendo 29 duplicadas, com predominância de artigos publicados entre 2020 e 2025.

Após as etapas de seleção dos artigos e leitura dos textos na íntegra, os dados serão sintetizados em quadros com informações sobre autor, anos de publicação, país do estudo, desenho do estudo, metodologia, tecnologias empregadas e desfecho.

Uma análise preliminar revelou que a IA tem sido empregada em diferentes níveis e modalidades de ensino, com destaque para sua capacidade de personalizar o processo de aprendizagem, adaptar conteúdos às necessidades dos alunos e promover avaliações formativas dinâmicas. Zhang e Zhang (2024) enfatizam que a IA pode atuar como mediadora do ensino, favorecendo a adaptação de materiais didáticos, a oferta de feedbacks imediatos e o monitoramento do progresso dos estudantes, aspectos fundamentais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Há expectativa de que os desfechos confirmem o uso de assistentes virtuais, sistemas de tutoria inteligente e plataformas adaptativas baseadas em IA como um recurso para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimula a participação ativa nas atividades e reduz as barreiras de aprendizagem. Tais recursos podem permitir

ISBN: 978-85-54997-33-5

que alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem sejam contemplados, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. Além disso, o uso da IA em metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, pode potencializar a colaboração, a resolução de problemas e o protagonismo dos estudantes (Noor et al., 2025).

Por outro lado, espera-se que as publicações apontem que os desafios para a efetiva integração da IA na educação inclusiva são diversos. Destaca-se a necessidade de formação continuada dos professores, tanto em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas quanto à compreensão dos princípios da inclusão como apontado em trabalhos como os de Bekdemir (2024) e Kusmawan (2023). Além disso, as disparidades sociais e a disponibilidade de tecnologias para os alunos, conforme apontado por Ahmed (2025), é um fator preocupante ao se levar em conta a necessidade de que a garantia da educação seja para todos.

Considerações finais

Como resultados preliminares a revisão integrativa realizada demonstrou o potencial da IA para contribuir com o aperfeiçoamento das metodologias ativas no contexto da educação inclusiva. Espera-se que os estudos descrevam a efetividade dessas práticas na perspectiva da formação continuada dos professores, da adequação da infraestrutura escolar e da existência de políticas públicas que promovam o uso ético e responsável da IA.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio da concessão de bolsa de mestrado, fundamental para a realização deste estudo.



Referências

Ahmed, S. (2025). Beyond Human Teachers: Post-Humanist Perspectives on AI, Cultural Inequities, and Educational Transformation. *Journal of Posthumanism*. https://doi.org/10.63332/joph.v4i3.1816.

Bekdemir, Y. (2024). The Urgency of AI Integration in Teacher Training: Shaping the Future of Education. *Journal of Research in Didactical Sciences*. https://doi.org/10.51853/jorids/15485.

Dos Reis, A. H. S., de Souza, R. F., de Carvalho, G. L., & et al. (2023). Usefulness of machine learning softwares to screen titles of systematic reviews: A methodological study. Systematic Reviews, 12(1), 68. https://doi.org/10.1186/s13643-023-02205-8

Kusmawan, U. (2023). Redefining Teacher Training: The Promise of AI-Supported Teaching Practices. *Journal of Advances in Education and Philosophy*. https://doi.org/10.36348/jaep.2023.v07i09.001.

Lubbe, W., Ham-Baloyi, W., & Smit, K. (2020). The integrative literature review as a research method: A demonstration review of research on neurodevelopmental supportive care in preterm infants. Journal of Neonatal Nursing, 26, 308–315. https://doi.org/10.1016/j.jnn.2020.04.006

Noor, S., Hashim, A., Mahzan, S., Baharudin, S., Sharom, K., Zaidi, M., Farah, N., Nazim, S., Wahono, Z., & Nordin, M. (2025). Exploring AI's Impact on Student Active Participation: Strategies for Engagement in Virtual Flipped Classrooms. *Panamerican Mathematical Journal*. https://doi.org/10.52783/pmj.v35.i3s.3776.

Zhang, J., & Zhang, Z. (2025). AI in teacher education: Unlocking new dimensions inteaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40, 1871–1885. https://doi.org/10.1111/jcal.12988.

ISBN: 978-85-54997-33-5



USO DA MESA EDUCACIONAL ALFABETO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Eliane Rodrigues de Souza Lopes – UDESC
eliane.lopes.udesc.t4@gmail.com
Lidiane Goedert – UDESC –
lidiane.goedert@udesc.br

Resumo
Este estudo parte do princípio de que a inclusão digital na escola deve ir além do mero acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), buscando a apropriação crítica e autônoma desses artefatos da cultura digital. Além da exploração do potencial pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, a apropriação dessas tecnologias no contexto da escola deve possibilitar a participação cidadã e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar o resultado de uma revisão sistemática de literatura sobre o uso que se tem dado à mesa educacional alfabeto no contexto da escolarização, como um recurso pedagógico digital. Logo, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa e exploratória, utilizando-se a pesquisa bibliográfica como método condutor. Os principais achados desta pesquisa revelam que o futuro da tecnologia digital nas escolas depende da abordagem dos desafios de infraestrutura, do aprimoramento das práticas pedagógicas, da oferta de formação sólida para professores e do estabelecimento de políticas públicas de apoio. Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão do impacto da MEA no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e letramento digital, oferecendo subsídios para aprimorar a formação docente e a apropriação de tecnologias digitais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Mesa Educacional Alfabeto; Inclusão Digital; Escola; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Introdução

O desejo de compreender melhor e contribuir com práticas pedagógicas que potencializem a inclusão digital na escola tem sido constante, especialmente por meio do uso pedagógico da Mesa Educacional Alfabeto (MEA) que integra o contexto escolar

ISBN: 978-85-54997-33-5

da autora. De acordo com Oliveira e Silva (2019), a MEA é uma tecnologia que oferece possibilidades para uma prática pedagógica inovadora e que integra atividades interativas multimídia e de realidade aumentada (RA), elementos de hardware como o módulo eletrônico de processamento, materiais manipuláveis – blocos e marcadores (tags) e volumes de orientações. Ela é um recurso pedagógico que ajuda as crianças no processo de alfabetização de forma interativa e lúdica, facilitando o aprendizado das letras e da linguagem de uma forma divertida e interativa. Ela auxilia as crianças a reconhecerem as letras, entenderem suas formas e sons e a desenvolverem habilidades iniciais de leitura e escrita. Além disso, promove a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, tornando o processo educativo mais envolvente e prazeroso.

Entendemos que o uso desse recurso tecnológico pode/deve acontecer associado a outras tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e contribuir para gerar processos de inclusão digital, melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interativas, colaborativas, reflexivas e engajantes. Nesse sentido, partimos do entendimento de que “processos de inclusão digital pressupõem uma apropriação crítica e social das tecnologias digitais de rede, reconhecendo seu potencial participativo, criativo e comunicacional” (Marcon, 2015, p. 7). Sendo assim, a escola e os professores precisam incorporar importantes mudanças para criar oportunidades de apropriação das TDIC, que englobam recursos como computadores, internet e ferramentas virtuais (Teixeira, 2010). Através da apropriação tecnológica, é possível ter acesso a recursos e ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de forma inclusiva, ampliando as oportunidades educacionais e promovendo igualdade de oportunidades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes e uma participação mais consciente na cultura contemporânea.

Dentre as muitas TDIC existentes, a mesa educacional alfabeto é um recurso que pode proporcionar benefícios para o processo educativo, notadamente ao processo de alfabetização. De acordo Gaelzer (2012) a MEA,

ISBN: 978-85-54997-33-5

> [...] compõe-se de um computador acoplado com uma mesa, a qual possui um painel eletrônico que faz a leitura dos blocos coloridos quando a criança os encaixa. Esses blocos acompanham a mesa e possuem letras, números, personagens, formas geométricas que são utilizados conforme a atividade realizada. (Gaelzer, 2012, p.19)

Faz parte da MEA (Figura 1), também, um conjunto de 3 banquetas, cada uma comportando 2 estudantes, além de um microfone e uma lupa, objetivando o desenvolvimento das atividades de realidade aumentada. A MEA possui blocos com letras e etiquetas em braile, animações em Libras, regulagem de altura e recurso de lupa.

Figura 01 – Mesa Alfabeto



Fonte: Arquivo da Autora (2025).

A MEA é um hardware educativo que comporta softwares educacionais que estimulam o desenvolvimento de diversas habilidades. Um dos seus objetivos é enriquecer e expandir a experiência de aprendizagem, em um ambiente colaborativo, o qual permite, também, o desenvolvimento de habilidades cognitivas na área de datilologia (alfabeto manual), da linguagem brasileira dos sinais (Libras) e da leitura em Braile. Devido ao seu potencial no desenvolvimento da alfabetização das crianças, o uso da MEA no contexto escolar também pode se aliar a processos de inclusão digital e educacional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Para esse estudo, realizamos uma revisão sistemática de literatura (RNL) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CTC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando localizar e analisar publicações cujo tema estivesse relacionado ao uso da mesa educacional alfabeto no contexto escolar, especificamente na educação básica.

Diante dos resultados apresentados, procedemos à leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos, buscando realizar uma primeira triagem no sentido de identificar se o trabalho tinha ou não relação com o objetivo da RNL, assim como a existência de duplicidade de trabalhos. Trabalhos que resultaram em dúvida sobre tal relação, partiu-se para a leitura de outros elementos textuais, como a introdução e a metodologia. Após o processo de refinamento da análise dos trabalhos, a revisão resultou em 5 dissertações que discutem a relação da MEA com o contexto da escolarização, as quais apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações resultantes da busca na BDTD e CTC/CAPES

Dissertações		
Título	**Autor**	**Ano**
O conflito cognitivo docente nas relações didáticas com a mesa educacional alfabeto	Alves, Juliana Aparecida da Silva	2019
Mediações sociais e tecnologias em interações na educação infantil o uso da Mesa Educacional Alfabeto Positivo em uma creche de Recife - PE	Silva, Aunia Heyde Candy Dantas da	2019
Tecnologia na educação - a formação de professores para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula	Lacerda, Ana Flávia Correia de	2017
A tecnologia da mesa educacional alfabeto a serviço da aquisição da leitura na educação infantil	Nascimento, Maria do Socorro do	2015
Entre o lápis, o papel e a tela - a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes - MG.	Santos, Ana Paula Cordeiro dos	2013

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A RNL é definida como um tipo de revisão que busca, analisa e descreve o conhecimento disponível sobre um determinado tema, sem seguir critérios sistemáticos rigorosos. Por esse motivo, ela é considerada mais flexível e menos formalizada, possibilitando uma escolha mais arbitrária das fontes de coleta com grande interferência da percepção subjetiva. Além disso, a RNL é útil para descrever o estado da arte de um tema específico sob o ponto de vista teórico ou contextual (Casarin *et al.,* 2020).

Resultados e Discussão

A pesquisa de Alves (2019) aponta que os docentes, ao se depararem com “novos elementos” em seu cenário didático, tinham dificuldades que não eram superadas para a construção de uma prática tecnológica com a mesa alfabeto. O docente sente conflito com o uso da mesa alfabeto, percebido nas observações no momento de intervenção no espaço escolar, como também passa por conflitos na relação de mudança de posição dos alunos no espaço com as mesas interativas que têm a inclinação para atividades colaborativas.

Em “Mediações sociais e tecnologias em interações na Educação infantil: o uso da mesa educacional alfabeto positivo em uma creche de Recife-PE”, Silva (2019), foi evidenciado que a mediação da professora interfere no modo como as crianças lidam com a TIC, naquele contexto institucional. As crianças em muitos momentos estão se regulando, pedindo para o outro se sentar ou fazer algo na ordem do comportamento. Expressam sua autonomia, mas em muitos momentos também esperam que o adulto faça alguma coisa em relação à regulação do comportamento do outro.

Lacerda (2017) observou o desenrolar das aulas realizadas com a ferramenta tecnológica Mesa Educacional Alfabeto, adquirida para fins educacionais. A partir de algumas contribuições dos educadores, verificou-se que as formações recebidas por eles para o trabalho com as Mesas Educacionais não passam de “treinamentos”, ou seja,

ISBN: 978-85-54997-33-5

ensina-se o professor a manipular a máquina e usá-la para determinados fins. Os educadores relataram outras situações que contribuem para dificultar o seu trabalho pedagógico com a MEA: problemas como infraestrutura, quantitativo de estudantes na sala e falta de pessoal de apoio são alguns dos mais citados.

O trabalho de Nascimento (2015) traz como cerne a implementação de um projeto de intervenção desenvolvido com crianças de cinco anos de idade. O resultado obtido mostra que o lúdico presente nos jogos digitais pedagógicos das MEA contribuiu de forma significativa para a aprendizagem, devido, principalmente, à motivação e à interação propiciadas pelo artefato. O resultado satisfatório tornou-se ainda mais evidente, a partir da constatação de que o conhecimento adquirido pelos integrantes do projeto foi superior em relação aos que não participaram, pois estes permaneceram durante o mesmo período sem identificar letras e ler palavras, enquanto as que participaram passaram a ter essa competência.

Para finalizar, Santos (2013) focalizou as práticas desenvolvidas em ambiente educacional contempladas com a Mesa Educacional Alfabeto (MEA). Os resultados dessa pesquisa apontam que a MEA atende ao aspecto mecânico do processo de alfabetização por meio de sua interface lúdica e dos elementos próprios da multimídia. Porém, a ausência de uma continuidade na capacitação dos professores para sua utilização e reconhecimento das demais propriedades da MEA (Mesa Educacional Alfabeto) sinaliza as necessidades para que o uso se dê de forma mais efetiva.

No Quadro 2, sintetizamos alguns exemplos de situações desafiantes como também benefícios relatados pelos pesquisadores.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 2 – Desafios e benefícios acerca do uso da MEA relatados pelos pesquisadores

DESAFIOS
Infraestrutura da sala de aula: diz respeito principalmente ao tamanho da sala e das condições de iluminação e de ventilação
Manuseio das mesas alfabetizadoras – falta de conhecimento técnico/pedagógico
Falta de manutenção nas mesas
Formações: desenvolvidas em um período curto e que não passam de treinamentos básicos, favorecendo um uso da MEA de forma meramente instrumental
Desconhecimento de atividades e da relação técnica de ligar a máquina
Dificuldade em manter a turma atenta e disciplinada - as crianças apresentam comportamento inquieto e impaciente diante de uma nova dinâmica de aula
BENEFÍCIOS
Caráter lúdico - contribui de forma significativa para a aprendizagem, pois são os elementos que mais chamam a atenção das crianças e contribuem de forma positiva para o processo de alfabetização
Relação direta com o planejamento – o docente pôde visualizar um significativo progresso, mesmo que parcial, ou seja, atendeu ao conteúdo determinado pela professora para as aulas dadas
Alguns professores desconheciam as possibilidades que poderiam ser desenvolvidas com a MEA, o que gerou curiosidade e iniciativa de conhecerem o objeto sozinhos, até mesmo quem nunca tinham usado as mesas nem participado de formações
Permite um trabalho interdisciplinar, desenvolve a capacidade de aprender a aprender, garantindo a autonomia necessária dos alunos na busca e na construção do próprio conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Por fim, com a revisão narrativa foi possível conhecer produções acadêmicas e científicas relacionadas ao tema de pesquisa e estabelecer algumas conexões entre as dissertações, tais como: todos os textos analisados abordam o uso da MEA em contextos educacionais; a maior parte dos estudos apontam para a problemática da formação de professores para o uso eficaz da MEA, com relatos de formações superficiais e insuficientes; problemas de infraestrutura e pessoal nas escolas, como espaço físico inadequado e falta de pessoal de apoio técnico. A questão da interação dos alunos com a MEA e os desafios relacionados ao comportamento e à disciplina em sala de aula são temas recorrentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações Finais

Entendemos que ainda persistem desafios significativos no processo de integração das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) às práticas pedagógicas. Conforme já observamos anteriormente, refletir sobre a inclusão digital se tornou necessário, porém são perceptíveis alguns desafios, como a insuficiência e/ou ausência de infraestrutura tecnológica na escola, dificuldades no acesso à internet e a necessidade de formação docente para o uso pedagógico das TDIC. É relevante que o docente tenha a possibilidade de dedicar parte de sua jornada de trabalho a tais ações, de modo a se tornar letrado e, dentro do possível, fluente digitalmente. Ter os instrumentos tecnológicos e saber utilizar esses recursos não é suficiente para estar incluído digitalmente. Cabe às instituições de ensino e às secretarias ligadas à educação criar um ambiente que valorize o trabalho dos professores, oferecendo formação e apoio para que possam se desenvolver cada vez mais. É importante que os professores tenham liberdade para usar recursos digitais e, por isso, precisam de preparo e atualização constantes. Ao se concentrarem nessas áreas, as instituições de ensino podem preparar melhor os alunos para um mundo digitalmente integrado, garantindo, ao mesmo tempo, que todos os alunos tenham acesso equitativo aos recursos educacionais.

Esta pesquisa proposta pode gerar novos conhecimentos sobre o uso desse recurso no processo de apropriação das TDIC na escola e fornecer dados e informações relevantes para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão digital, com vistas a garantir que todos os educandos tenham acesso a uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Referências

Alves, J. A. S. (2019). *O conflito cognitivo docente nas relações didáticas com a Mesa Educacional Alfabeto* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Casarin, S. T., Porto, A. R., Gabatz, R. I. B., Bonow, C. A., Ribeiro, J. P., & Mota, M. S. (2020). Tipos de revisão de literatura: Considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. *Journal of Nursing and Health, 10(número especial). https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/19924/11995*

Gaelzer. (2012). *O uso da Mesa Educacional Alfabeto e suas possibilidades no processo de alfabetização* (Trabalho de conclusão de curso de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39543

Marcon, K. (2015). *A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal.*

Oliveira, A. P. A., & Silva, I. M. M. (2019). Mesas educacionais: Recursos tecnológicos para práticas de letramentos digitais na educação básica*. In Anais do SIMELP. https://simelp.com.br/anais-simelp/publicacoes/AT191/PDF-trab-3881-1.pdf*

Positivo Grupo. (n.d.). *Mesas Educacionais Alfabeto. https://educacional.com.br/mesas-educacionais/*

Santos, A. P. C. (2013). *Entre o lápis, o papel e a tela: A presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes-MG* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto).

Silva, A. H. C. D. (2019). *Mediações sociais e tecnologias em interações na educação infantil: O uso da Mesa Educacional Alfabeto Positivo em uma creche de Recife-PE* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco). *http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_-aunia_heyde_candy_dantas_da_silva-_cd.pdf*

Silva, D. F. F. da, & Oliveira, R. F. V. de. (2022). A importância da inclusão digital no sistema educacional. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 1(2), 69–78. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-da-inclusao*

Teixeira, E. C. A. (2010, 24 de julho). Educação e novas tecnologias: O papel do professor diante desse cenário de inovações. *WebArtigos. https://www.webartigos.com/artigos/educacao-e-novas-tecnologias-o-papel-do-professor-diante-desse-cenario-de-inovacoes/43328*

ISBN: 978-85-54997-33-5



O USO DE JOGOS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Daiani Lopes da Silva – UNESPAR –
daiani.lopes.unespar.t5@agmail.com
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva – UNESPAR –
rosetms2000@yahoo.com.br

Resumo

A inclusão de crianças com autismo e deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda estratégias pedagógicas que garantam acesso, participação e aprendizagem significativa. Nesse cenário, os jogos digitais e as plataformas educacionais interativas vêm se consolidando como recursos eficazes para ampliar o engajamento e favorecer o desenvolvimento cognitivo e social. O objetivo deste estudo é analisar o impacto do uso de jogos digitais na aprendizagem inclusiva de estudantes do 1º ao 5º ano, atendidos em salas de recursos multifuncionais. Para isso, a pesquisa propõe a utilização de ferramentas já consolidadas no contexto escolar, como Khan Academy, Matific, Quizizz e ABCya, que oferecem atividades gamificadas e adaptáveis a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo; Deficiência intelectual; Jogos Digitais; Inclusão escolar.

Introdução

A utilização de recursos digitais no contexto escolar tem se consolidado como uma estratégia relevante para potencializar o ensino e a aprendizagem. Entre esses recursos, os jogos digitais ocupam lugar de destaque, pois unem aspectos lúdicos e pedagógicos, favorecendo a motivação, o engajamento e a construção de conhecimentos. No âmbito da educação inclusiva, tais ferramentas podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação de estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo práticas que respeitam a diversidade e estimulam o desenvolvimento integral.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda há lacunas significativas na efetivação de metodologias que assegurem aprendizagem significativa

ISBN: 978-85-54997-33-5

a crianças com autismo e deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Professores enfrentam dificuldades para adaptar estratégias e garantir equidade em sala de aula, o que torna urgente a busca por recursos inovadores que favoreçam a mediação pedagógica. Nesse cenário, os jogos digitais e as plataformas interativas apresentam-se como alternativas capazes de enriquecer o processo educativo, oferecendo atividades acessíveis e adaptáveis a diferentes perfis de estudantes.

Autores como Prensky (2001) e Gee (2003) destacam que os jogos digitais criam ambientes de aprendizagem interativos, nos quais os estudantes aprendem por meio da prática, desenvolvendo raciocínio lógico e autonomia. Vygotsky (2001), ao discutir a importância da mediação, sustenta que o aprendizado é potencializado por ferramentas culturais e interações sociais, princípios que dialogam diretamente com o uso de jogos digitais em ambientes inclusivos. Pesquisas recentes no Brasil também apontam para essa direção: Araújo (2022) identificou ganhos no engajamento de alunos com deficiência intelectual, enquanto Lima, Sena e Serra (2024) destacaram melhorias cognitivas e sociais com o uso de jogos em contextos de inclusão. Rocha, Correia e Santos (2021) reforçam que o caráter interativo desses recursos amplia a participação de estudantes que, muitas vezes, encontram barreiras nas metodologias tradicionais.

Diante desse quadro, a problemática que orienta esta investigação é: de que maneira os jogos digitais podem contribuir para promover a aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades especiais nos anos iniciais do ensino fundamental municipal?

O objetivo deste trabalho é analisar o impacto da utilização de plataformas educacionais amplamente presentes no cotidiano escolar das turmas da sala de recursos que abrange de 1° aos 5° anos, como *Khan Academy*, *Matific*, *Quizizz* e *ABCya*, na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que estimulem a participação ativa, fortaleçam habilidades cognitivas e sociais e tornem o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e significativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Este estudo adota a abordagem mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, a fim de compreender tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos do fenômeno investigado (Gil, 2008; Triviños, 1987).

A pesquisa será realizada com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede municipal, atendidos em salas de recursos multifuncionais, e contará com a colaboração de professores responsáveis pelo processo inclusivo.

Serão utilizadas plataformas digitais amplamente presentes no contexto escolar, como Khan Academy, Matific, Quizizz e ABCya, por possibilitarem atividades gamificadas e adaptáveis aos diferentes ritmos de aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados compreenderão: a) observação direta das interações em sala; b) entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes; c) questionários estruturados, voltados à análise do engajamento e do desempenho.

Os dados serão tratados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e de procedimentos estatísticos descritivos, possibilitando a triangulação dos resultados.

A opção metodológica justifica-se pela necessidade de verificar o impacto pedagógico dos jogos digitais e, ao mesmo tempo, captar as percepções dos sujeitos envolvidos, assegurando maior consistência às conclusões.

Resultados e Discussão

Embora a pesquisa ainda esteja em fase inicial, os resultados parciais já indicam o potencial dos recursos digitais na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de plataformas gamificadas tem favorecido a motivação dos estudantes, ampliado sua participação nas atividades propostas e estimulado a resolução de problemas de forma mais autônoma.

Na prática observada até o momento, alunos com autismo e deficiência intelectual demonstraram maior engajamento em atividades de matemática e linguagem mediadas

ISBN: 978-85-54997-33-5

pelas plataformas Khan Academy, Matific, Quizizz e ABCya. Professores relataram que os recursos digitais facilitaram a adaptação de conteúdos, permitindo que os estudantes avançassem em seu próprio ritmo e se envolvessem mais ativamente nas tarefas. Também se notou melhora nas interações sociais em sala de recursos, com aumento da cooperação entre colegas.

Esses achados dialogam com estudos anteriores que destacam o potencial dos jogos digitais. Para Prensky (2001), eles criam condições de aprendizagem baseadas na experimentação e na interação. Gee (2003) ressalta que tais recursos possibilitam a construção de significados por meio da prática, aproximando teoria e vivência. No campo da inclusão, Araújo (2022) identificou ganhos relevantes no uso de jogos com alunos com deficiência intelectual, enquanto Lima, Sena e Serra (2024) observaram melhorias em atenção e raciocínio lógico. De forma semelhante, Rocha, Correia e Santos (2021) reforçam que o caráter interativo desses recursos amplia a participação de estudantes que encontram barreiras nas metodologias tradicionais.

Apesar das potencialidades, algumas limitações também foram evidenciadas, como o acesso desigual a equipamentos, a necessidade de formação docente específica para o uso pedagógico das tecnologias e a infraestrutura heterogênea das escolas. Tais fatores podem impactar a efetividade das práticas e deverão ser considerados na continuidade da análise.

Assim, mesmo em caráter parcial, os resultados apontam para contribuições significativas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, reforçando o papel dos jogos digitais como instrumentos pedagógicos inclusivos e inovadores.

Considerações finais

O estudo reforça a relevância dos jogos digitais no apoio à aprendizagem inclusiva. As ferramentas digitais favorecem engajamento, participação e motivação dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes. Observa-se potencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A pesquisa aponta possibilidades de ampliar a cooperação e a interação em sala de aula. Entre as limitações destacam-se a desigualdade de acesso tecnológico e a necessidade de formação docente. Espera-se que os achados contribuam para práticas pedagógicas mais inovadoras e equitativas.

O trabalho busca oferecer subsídios concretos para a integração de recursos digitais ao currículo escolar.

Agradecimentos

A autora agradece ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela oportunidade de desenvolvimento da pesquisa.

Agradece, também, à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) pelo apoio institucional.

Por fim, expressa gratidão aos professores e colegas que contribuíram com reflexões e sugestões no processo inicial do estudo.

Referências

Alves, A. G., Hostins, R. C. L., & Magagnin, N. M. (2021). Autoria de jogos digitais por crianças com e sem deficiências na sala de aula regular. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0079. https://www.scielo.br/j/rbee/a/VqCSCFqR9yp78RQf8bhYr8S

Araújo, J. M. (2022). *Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). https://repositorio.ufrn.br

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bottentuit Junior, J. B. (2020). Gamificação na educação: Revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.



Temática, 16(3), 285–301. https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/50871/29737

Coelho, V. M. (2010). *O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria). https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1485

Figueiredo, T. C. S. (2022). *Uso de jogos digitais para a inclusão de alunos com deficiência visual* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Semi-Árido). https://repositorio.ufersa.edu.br/

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Lima, S. M., Sena, L. S., & Serra, I. M. R. S. (2024). Jogos digitais e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: Uma revisão de literatura (2015 a 2023). *Revista Contemporânea, 4*(4), e3950. https://doi.org/10.56083/RCV4N4-224

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Rocha, J. S., Correia, P. C. H., & Santos, J. Z. (2021). Jogos digitais na/para educação inclusiva. *Revista Pedagógica, 23*, 1–25. https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5662

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Zucoloto, C., & Silveira, C. (2017). A melhoria cognitiva de alunos deficientes intelectuais com o uso de jogos digitais. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 10*(2), 123–137. http://evidosol.textolivre.org

ISBN: 978-85-54997-33-5



USO DE PODCASTS INTEGRADOS ÀS TDIC NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E COMUNICATIVAS INCLUSIVAS A PARTIR DO GÊNERO CONTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Duarte Sutil – UDESC –
amanda.duarte.sutil.udesc.t5@gmail.com
Carmem Maria Cipriani Pandini – UDESC –
carmen.pandini@udesc.br

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência referente a uma pesquisa em andamento que tem como objetivo geral, investigar como o uso de podcasts, integrados às TDIC, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do município de Celso Ramos – Santa Catarina, como estratégia de inclusão. A investigação será desenvolvida em uma escola municipal, tendo como público alvo os alunos, buscando assim compreender melhor o tema em questão. A pesquisa mencionada insere-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, envolvendo aplicação de revisão de literatura integrativa, diário de campo, portifólio e questionários ou fichas de avaliação. Embora não iniciada, a pesquisa busca compreender de que maneira a produção de podcasts baseados no gênero conto, integrando as TDIC, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, narrativas e comunicativas dos estudantes do 8º ano do município de Celso Ramos? Sendo assim, esse relato destaca a importância da pesquisa aplicada em contextos reais, haja vista que aproxima o pesquisador do meio onde a problemática se encontra e favorece uma resolução consistente e bem fundamentada. Conclui-se que a experiência em andamento já demonstra pontos positivos, agregando conhecimentos técnicos e uma preparação adequada para sua iniciação.

Palavras-chave: Competências; Gênero Conto; Inclusão.

Introdução

O projeto de pesquisa pretende investigar como o uso de podcasts, integrados às TDIC, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas inclusivas dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do município de Celso Ramos. Em uma era cada vez mais conectada, torna-se essencial compreender

ISBN: 978-85-54997-33-5

como essas tecnologias podem enriquecer e diversificar as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular, que sirva como estratégia de inclusão no seu sentido mais amplo.

A relevância deste tema para a área de educação e para a sociedade é indiscutível, haja vista que se trata de ferramentas digitais aliadas à comunicação, as quais fazem parte do cotidiano dos estudantes, e podem estar articuladas ao ensino, pois contribuem para a aquisição linguística e oratória e auxiliam no desenvolvimento de todas as áreas do aprendizado. As TDIC oferecem recursos dinâmicos e interativos, capazes de promover aprendizagem contextualizada e personalizada, além de deixar a aula mais atrativa e rica em ferramentas de interação. Nesse sentido, Segundo Bonilla e Pretto (2011, p. 10), “a inclusão digital é a possibilidade de os sujeitos sociais terem acesso e se apropriarem das tecnologias digitais como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida”.

Com base neste pressuposto, o uso de podcast, como recurso aliado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, se torna uma ferramenta versátil e dinâmica para o desenvolvimento das atividades na área das linguagens, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa e a opção neste projeto é trabalhar com o “gênero conto”.

Por meio desta metodologia de ensino, além de integrar a leitura, a escrita e oralidade em um mesmo processo de aprendizagem, os alunos terão espaço livre para exercitar a criatividade e imaginação durante as interações e produções.

Importante salientar que o Gênero Conto, possui uma grande influência no processo formativo, estimulando a idealização. Por isso, ao trabalhar esse gênero aliado a produção de podcast, o professor tem a autonomia de aguçar nos estudantes o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, favorecendo o letramento digital e contribuindo para a oralidade. Como afirma Kenski (2012, p. 45), “as tecnologias, quando bem integradas ao ensino, contribuem para a autonomia e a construção de novos

ISBN: 978-85-54997-33-5

saberes pelos alunos". Assim, esse projeto visa, aliar um gênero textual as tecnologias digitais que permeiam a vida dos estudantes, promovendo a formação de alunos mais críticos, criativos e preparados para os desafios comunicacionais do mundo.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se de abordagem qualitativa, de caráter interventivo, uma vez que busca investigar como o uso de podcasts, integrados às TDIC, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do município de Celso Ramos – Santa Catarina.

Trata-se de trazer uma abordagem científica com base em um estudo de caso interventivo como estratégia de pesquisa que vai além da descrição da realidade onde o problema investigado se encontra. Nesse estudo, o pesquisador atua diretamente no ambiente em que está inserido, aplicando intervenções pedagógicas, metodologias e ao mesmo tempo em que desenvolve esses métodos, tem a possibilidade de analisar os efeitos e implicações. Com isso, vai além de conhecer o problema, mas sim atuar de maneira ativa na resolução do mesmo.

Segundo o autor Godoy (1995, p. 25):

> O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder as questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando a pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Diante disso, o estudo de caso interventivo fortalece ainda mais o vínculo entre o problema, o ambiente e o pesquisador fazendo com que a realidade estudada seja transformada pela análise e pesquisa desenvolvida. Assim, segundo o autor a partir de uma temática será possível articular a teoria e prática para que posteriormente haja uma reflexão quanto aos resultados obtidos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A pesquisa será desenvolvida em uma escola pública municipal do município de Celso Ramos – SC, envolvendo uma turma do 8º ano de aproximadamente 15 estudantes. Como procedimentos metodológicos, prevê-se inicialmente a realização de levantamento bibliográfico acerca do uso das TDIC, podcasts e gênero conto no ensino da Língua Portuguesa, bem como a elaboração de uma sequência didática como roteiro de planejamento para a realização posterior das atividades em sala.

Por conseguinte, corroborando com essa estratégia de pesquisa, o diário de campo se faz essencial. Como o próprio nome já aborda, ele se trata de um instrumento para registrar impressões, dados, situações vividas e falas ocorridas durante o processo de intervenção da pesquisa. Através deste método é permitida tanto a sistematização dos dados coletados, quanto a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

Como ressalta Minayo (2014, p. 70)**,** “o diário de campo é um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, porque nele o pesquisador registra fatos, interpretações e sentimentos, que posteriormente serão analisados em conjunto com outros dados da investigação”. Com isso, o diário de campo permite a compreensão detalhada do contexto estudado, atrelado as vivências do pesquisador.

Vale ressaltar, que além do diário de campo, o portifólio é um instrumento de grande relevância para o estudo de caso interventivo, pois é usado de maneira a arquivar as produções, reflexões e planejamentos desenvolvidos durante a intervenção. Conforme afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 67)**,** “o portfólio é um instrumento de reflexão que permite acompanhar o processo de aprendizagem, valorizando tanto os resultados quanto o percurso trilhado”. Com isso, o pesquisador se depara com uma coleção de registros que vem a colaborar não somente com o produto final, mas sim com o percurso formativo de todos os envolvidos durante o processo.

Outro instrumento a ser utilizado na pesquisa será o questionário ou fichas de autoavaliação. Esses meios permitem ao pesquisador uma análise detalhada das percepções, opiniões e reflexões dos sujeitos envolvidos e do trabalho executado durante a pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 121), “o questionário é um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa social, devido à sua capacidade de obter

ISBN: 978-85-54997-33-5

informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas dos sujeitos pesquisados". Com isso, sejam elas impressas ou por meio de aplicativos on-line, as fichas avaliativas incentivam também os próprios participantes para que contribuam ainda mais na pesquisa, se autoavaliando no processo de aprendizagem e desenvolvimento, levando-os a reflexão durante este percurso formativo.

Diante dessas etapas mencionadas, por se tratar de uma pesquisa em andamento, a etapa de aplicação prática ainda não foi realizada, estando assim juntamente com a orientadora em fase de planejamento e organização das atividades pedagógicas a serem aplicadas na escola, em paralelo ao trabalho de revisão bibliográfica.

Resultados e Discussão

Por se tratar de um relato de experiencia de uma pesquisa que ainda está em andamento, os resultados finais ainda não foram consolidados. No entanto na etapa de planejamento e organização, leituras tem evidenciado a relevância do uso das TDIC ao ensino, como apontam os autores Rojo e Moura (2012, p. 45): "o uso de tecnologias digitais amplia as práticas de linguagem e favorece novos letramentos", o que sustenta a expectativa de impacto positivo dessa proposta.

Como discutido e repensado durante as aulas, a inclusão digital é um processo que aproxima a formação de alunos mais críticos e criativos, sendo autores e adquirindo de forma livre repertório de escrita e oralidade. Nesse sentido, a expectativa é que o uso de podcasts aliado ao gênero conto propicie não apenas competências linguísticas, mas também a motivação e uma outra visão frente ao uso da tecnologia e seu uso a favor do ensino aprendizagem e aquisição de conhecimento.

Considerações finais

ISBN: 978-85-54997-33-5



A pesquisa mesmo em andamento, evidencia pontos positivos em relação da articulação das TDIC com o uso de podcasts e o gênero conto, haja vista a potencialidade de estimular a criatividade, autonomia e protagonismo dos estudantes.

Os estudos preliminares apontam para o potencial do uso das tecnologias na educação e o uso do podcast como ferramenta relevante para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também como estratégia para a ampliação da inclusão no seu sentido mais amplo – digital, social e cultural e cientifico, haja vista as possibilidades de interação entre pares, a relação e o estudo de temas e conteúdos abordados.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, minha força e meu guia. Sua presença em meus dias reflete que minha fé é maior que meus medos e minha determinação maior que qualquer obstáculo.

À Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pela oportunidade de compartilhar esta pesquisa e contribuir nas apresentações acadêmicas. Agradeço a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), também ao Centro de Educação a Distância (CEAD) e ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pelo suporte formativo e científico que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores, em especial à minha orientadora, Profª Drª Carmen Maria Cipriani Pandini, pelo acompanhamento atento e encorajador. Estendo também meus agradecimentos, a minha família e amigos que fiz durante as aulas do mestrado, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho e participação acadêmica neste congresso muito valioso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Portfólio na educação infantil: documentação pedagógica e avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. L. (2011). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29. https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (8ª ed.). Campinas: Papirus.

Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA EDUCACIONAL COMO RECURSO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDAH

Fernanda Cristina Florencio de Melo – UNESPAR - fernanda.florencio.unespar.t5@gmail.com
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR – Campus Apucarana – eromi.hummel@unespar.edu.br

Resumo

Apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão, a lacuna entre teoria e prática ainda persiste nas salas de aula, necessitando de estratégias diferenciadas como práticas pedagógicas. O uso de recursos tecnológicos como ferramentas educacionais tem modificado o ambiente escolar, que por muitos anos adotou métodos tradicionais de ensino em um espaço mais ativo. Desta forma surge o questionamento: De que forma o uso de recursos de tecnologia assistiva educacional pode contribuir no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? Neste sentido, o objetivo da pesquisa consiste em investigar como o uso da tecnologia assistiva educacional pode contribuir no processo de aprendizagem de estudantes com TDAH. Para e responder ao objetivo da pesquisa adotar-se-á a pesquisa bibliográfica, visando a revisão sistemática dos estudos que versam a respeito da temática, a pesquisa-ação com experimento didático. O estudo será realizado em uma escola municipal de ensino da cidade de Londrina – Paraná, sendo os participantes estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Inclusão; ensino e aprendizagem; transtornos.

Introdução

O espaço escolar, os sujeitos de sua composição, são alvo de estudos há tempos. As pesquisas, tem como objetivo evitar a dicotomia teoria e prática que possam favorecer o sistema educacional. Várias pesquisas assinalaram a importância da inclusão no âmbito escolar, onde leis foram criadas para possibilitar à sociedade um olhar real para muitas crianças que viviam a margem dela. Atualmente, muitos esforços são produzidos para que alunos com transtornos diversos, dentre eles TDAH, possam vivenciar a escola como todos os outros. Segundo Barkley (2008, p. 45), “o TDAH não é apenas um

ISBN: 978-85-54997-33-5

transtorno de atenção, mas um transtorno da autorregulação do comportamento, afetando diretamente a forma como a pessoa controla impulsos e planeja suas ações".

Neste ambiente temos o professor, que na maioria das vezes desprovido de estrutura adequada, sem auxílio e material de apoio, sem contribuição das próprias famílias dos alunos tem o dever de garantir uma aprendizagem significativa para cada um, considerando a grande diversidade e singularidade dos mesmos. Como professora da rede pública de ensino, afirmo que educadores reconhecem a individualidade de cada criança, porém, no cotidiano nos deparamos com fatores negativos como estrutura e tempo. O TDAH é sinônimo de fracasso escolar, onde a criança é culpada por não aprender, não analisando o contexto escolar e social em que se incluem. No entanto, o professor não possui técnicas específicas e nem conhecimento do problema em questão, sendo assim a criança, concebe-se sozinha neste ambiente, pouco propício à sua aprendizagem e interação social.

É evidente a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, sendo a intervenção adequada fundamental para garantir o sucesso de alunos frequentemente marginalizados pelo sistema escolar. O TDAH, embora amplamente estudado, ainda carece de definições claras sobre suas causas.

Compreender como o cérebro de uma criança com TDAH aprende é essencial para promover uma educação inclusiva e eficaz. Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, a aprendizagem deve ocorrer de forma gradual e com aplicação prática no cotidiano do aluno. É importante permitir múltiplas abordagens, buscando um resultado satisfatório sem exigir foco exclusivo em uma única tarefa. A tecnologia surge como aliada nesse processo, ao proporcionar um ambiente dinâmico que rompe com o ensino tradicional e favorece o engajamento contínuo desses alunos. Este trabalho tem como foco alunos do 5º ano com TDAH, de uma escola municipal de Londrina (PR).

Portanto, faz-se necessário o uso de novas metodologias que favoreçam esse trabalho e, auxiliem esses alunos em seu processo de aprendizagem e evolução social, considerando seu contexto complexo o uso de tecnologia adequada em sala de aula é um aliado forte e eficaz.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A metodologia de pesquisa adotará a revisão de literatura científica**,** "A pesquisa científica é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo principal objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o uso de procedimentos científicos" (Marconi; Lakatos, 2010, p. 43), com objetivo pontual, utilizando uma abordagem sistemática para localizar, avaliar e interpretar estudos relevantes, de modo a reunir e sintetizar os principais resultados. Além disso, será realizado um experimento didático com alunos com TDAH da turma do 5º ano da Escola Municipal Suely Ideriha, em Londrina (PR), aplicando um plano de ensino baseado no auxílio da Tecnologia Assistiva, que segundo Bersh (2017, p.25) "é um conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social", com a finalidade de analisar e relacionar os resultados obtidos com os estudos identificados na revisão

Resultados e Discussão

A pesquisa encontra-se em andamento e será apresentado a seguir um breve recorte teórico do levantamento bibliográfico realizado até o momento.

De acordo com Barclay (2001), a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar deve ser entendida não apenas como suporte, mas como ferramenta mediadora que promove a participação ativa e a autonomia do aluno no processo educativo.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que a pesquisa de caráter experimental, tal como será desenvolvida, permite observar, registrar e analisar fenômenos pedagógicos, contribuindo para a formulação de práticas mais consistentes no contexto da sala de aula. Nesse sentido, a coleta e análise sistemática dos dados sobre a participação dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos nas atividades propostas possibilitará construir subsídios para a elaboração de um banco de recursos pedagógicos.

Segundo Bersin (2004), a inovação didática precisa estar alinhada ao planejamento estratégico educacional, sendo fundamental oferecer aos professores instrumentos de apoio que integrem novas metodologias e recursos digitais, favorecendo a aprendizagem significativa. Isso se torna especialmente relevante quando tratamos de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, identificados e descritos no DSM-5 (APA, 2014), os quais muitas vezes demandam intervenções diferenciadas, apoio individualizado e o uso de recursos alternativos para acompanhar as demandas do processo escolar.

Complementando essa visão, Rui Fava (2011) enfatiza que a educação inovadora deve estar pautada na integração entre conteúdo, método e tecnologia, de forma que o ensino não seja apenas transmissivo, mas interativo e centrado na experiência prática.

Por fim, Blanco Rodrigues (2018) aponta que a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas depende de uma articulação entre teoria e prática, de modo que a aplicação de planos de ensino com suporte da tecnologia assistiva deve ser continuamente avaliada, analisada e ajustada de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Considerações finais

O espaço escolar e seus sujeitos têm sido foco de pesquisas que buscam superar a distância entre teoria e prática, destacando a importância da inclusão. Leis e esforços recentes têm garantido a participação de alunos com transtornos, como o TDAH, no ambiente escolar. Entretanto, os professores enfrentam desafios devido à falta de estrutura, apoio e tempo, o que muitas vezes resulta na responsabilização da criança pelo fracasso escolar.

O TDAH, mais do que um transtorno de atenção, envolve dificuldades de autorregulação, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas. É necessário compreender

ISBN: 978-85-54997-33-5

como essas crianças aprendem para promover uma educação inclusiva. A tecnologia surge como aliada, oferecendo múltiplas abordagens e ambientes dinâmicos que favorecem o engajamento.

Este estudo, voltado para alunos do 5º ano com TDAH em uma escola municipal de Londrina (PR), ressaltará a importância do uso de metodologias inovadoras e da tecnologia em sala de aula como recursos eficazes para apoiar a aprendizagem e a inclusão.

Referências

Barkley, R. A. (2008). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento. Artmed.

Bersch, R. de C. (2017). Introdução à tecnologia assistiva. CEDI.

Blanco Rodrigues, Z. (2009). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. PUC-SP.

Fava, R. (2018). Trabalho, educação e inteligência artificial: A era do indivíduo versátil. Penso.

Gabriel, M. (2014). Educação na era digital. Atlas.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). Fundamentos de metodologia científica (7ª ed.). Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O USO DO MULTIPLANO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE INTERVALOS REAIS

Cristiane Flores de Medeiros - PROFEI UEM – crisflorme@hotmail.com
Giovani Guerin dos Santos - PROFEI UEM – giovani.santos.uem.turma5@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar como o multiplano contribuiu para o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, especificamente do conceito de intervalos reais, de uma aluna cega do primeiro ano de Ensino Médio de um colégio público do estado de Santa Catarina, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um relato de experiência pedagógica indagados a partir de um estudo bibliográfico e de uma abordagem qualitativa. O multiplano foi utilizado com a aluna cega descrita para explorar o conceito de intervalos reais, permitindo a visualização e a representação tátil de conceitos que, em geral, se mostram desafiadores para os estudantes com deficiência visual, destacando como materiais manipulativos potencializam a compreensão de conceitos abstratos. Embora a experiência relatada tenha partido da necessidade da aluna cega, o multiplano foi utilizado com toda a turma do primeiro ano do Ensino Médio como um recurso acessível a todos os estudantes indistintamente, possibilitando uma prática pedagógica comum e inclusiva. Portanto, a experiência reforça a relevância da utilização de recursos acessíveis, que promovam participação e aprendizagem significativa, reafirmando o compromisso da escola com a educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Conceitos matemáticos; Deficiência visual; Inclusão escolar; Recursos didáticos.

Introdução

Este trabalho, caracterizado por um relato de experiência, tem como objetivo demonstrar como o multiplano contribuiu para o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, especificamente do conceito de intervalos reais, de uma aluna cega do primeiro ano de Ensino Médio de um colégio público do estado de Santa Catarina, na perspectiva da educação inclusiva.

O trabalho docente, no contexto contemporâneo, enfrenta o desafio de articular o ensino de conteúdos curriculares à promoção da equidade e da inclusão escolar. No

ISBN: 978-85-54997-33-5

caso da Matemática, esse desafio se intensifica, uma vez que a disciplina é, muitas vezes, marcada pela abstração e pela distância em relação à experiência cotidiana dos estudantes. Nesse sentido, a busca por recursos pedagógicos acessíveis e significativos torna-se uma prioridade para a efetivação de práticas inclusivas.

O multiplano é um recurso didático que possibilita a construção de representações geométricas e numéricas por meio de pinos e elásticos, favorecendo tanto a visualização quanto a exploração tátil de conceitos matemáticos. Sua versatilidade permite aplicá-lo em diferentes níveis de ensino e conteúdos, tornando-o uma ferramenta de grande potencial inclusivo. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo discutir as contribuições do uso do multiplano para o ensino e a aprendizagem da Matemática, com foco nos intervalos reais, na perspectiva da educação inclusiva.

Na área de Educação Matemática, diversos autores reforçam a relevância de recursos concretos na promoção de aprendizagens significativas. Lorenzato (2006), ao discutir a importância dos Laboratórios de Ensino de Matemática, evidencia que materiais manipulativos devem integrar a prática docente, pois contribuem para ampliar a compreensão e despertar o interesse dos estudantes. Da mesma forma, Dante (2010) aponta que o uso de recursos auxiliares torna os conteúdos matemáticos mais acessíveis, facilitando a passagem do concreto ao abstrato.

O Multiplano, foi criado pelo professor Rubens Ferronato, no início dos anos 2000, a partir da necessidade de ensinar Matemática a um estudante cego em Cascavel (PR). O material foi desenvolvido inicialmente de forma artesanal, com uma placa perfurada, pinos e elásticos, possibilitando a representação tátil e visual de conceitos matemáticos que, até então, eram acessíveis apenas de forma abstrata. Sua multifuncionalidade permite desde a construção de formas geométricas até a representação de funções, gráficos cartesianos e intervalos numéricos, entre outros conteúdos matemáticos.

Ao longo dos anos, o recurso foi aprimorado e ampliado, alcançando diferentes contextos educacionais e demonstrando grande potencial para favorecer práticas inclusivas. Além disso, sua característica de recurso tátil-visual o torna especialmente

ISBN: 978-85-54997-33-5

acessível para estudantes com deficiência visual, ao mesmo tempo em que beneficia também os demais alunos.

Nesse contexto, este relato pretende demonstrar de que forma o multiplano se configura como um recurso pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem de conceitos matemáticos, sobretudo no estudo dos intervalos reais, definidos como subconjuntos da reta real entre dois números, podendo ser abertos, fechados ou semifechados (Iezzi, Dolce, Degenszajn, 2013).

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência pedagógica realizada com uma aluna cega da turma do 1º ano do ensino médio de um colégio público do estado de Santa Catarina. O recurso didático utilizado foi o multiplano, aplicado no ensino do conteúdo de intervalos reais. A proposta surgiu da necessidade de tornar acessível um conceito abstrato - intervalos reais - e, muitas vezes, desafiador, por meio da manipulação concreta e da representação visual/tátil. Os resultados de tal experiência foram inquiridos a partir de estudo bibliográfico e de uma abordagem qualitativa, ancorados (Minayo, 2010; Gil, 2008).

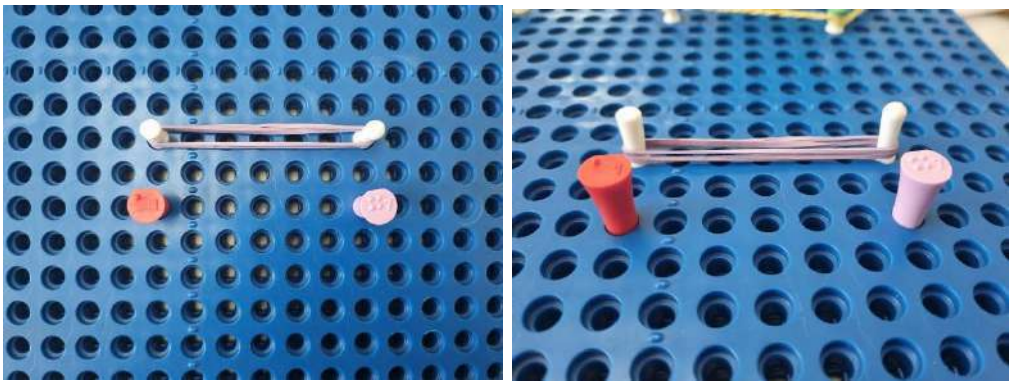
Resultados e Discussão

Um aspecto de grande relevância do multiplano (Figura 1) é sua dimensão tátil-visual, que possibilita o uso tanto por estudantes videntes quanto por estudantes com deficiência visual. Segundo Bersch (2017), recursos de tecnologia assistiva (TA) e materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades, permitindo que conceitos abstratos sejam compreendidos de maneira significativa. A TA, de acordo com Galvão Filho (2012), envolve um conjunto de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços cuja finalidade é assegurar a funcionalidade, a autonomia e a independência de pessoas com deficiência (Galvão

ISBN: 978-85-54997-33-5

Filho, 2009). Para a aluna cega, o multiplano se constituiu como um recurso de TA que via mediação pedagógica adequada, possibilitou a apropriação do conhecimento científico, no caso da experiência relatada, dos conceitos matemáticos de intervalos reais.

Figura 1: Multiplano com representação de intervalo real



Fonte: Arquivo dos autores.

Durante a ação com o multiplano, foi possível observar o interesse e a concentração da estudante, que explorava os pinos e elásticos com curiosidade, fazendo perguntas e relacionando o que via e sentia com o conteúdo estudado. Isso evidencia a aprendizagem significativa, como apontam Ausubel (2003) e Novak (2010), ao conectar novas informações a conceitos já compreendidos, permitindo que a estudante percebesse diferenças entre intervalos abertos e fechados e compreendesse noções de limites de maneira prática.

Do ponto de vista da educação inclusiva, o multiplano favorece a equidade, pois garante meios alternativos de representação e permite que estudantes com diferentes perfis participem de forma ativa do processo ensino e aprendizagem. Compreendendo-se que a escola deve assegurar acesso e aprendizagem de qualidade a todos, observou-se que por meio do multiplano, a estudante cega não apenas entendeu os intervalos reais, mas também consolidou outros conteúdos matemáticos, como operações básicas e noções de conjuntos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A utilização do multiplano, fundamentada em princípios da aprendizagem significativa e da educação inclusiva, contribui para a compreensão de conceitos abstratos e para a participação equitativa de estudantes com deficiência visual, evidenciando seu potencial como recurso pedagógico formativo e inclusivo.

Pesquisas de Lima e Silva (2014) e Pires (2017) destacam que o recurso favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança dos estudantes com deficiência visual. Destarte, a utilização do multiplano dialoga diretamente com a proposta freireana de uma prática pedagógica transformadora, centrada no sujeito e em sua realidade. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à diversidade e compromisso com a formação integral dos estudantes. Assim, ao recorrer ao multiplano, o professor não apenas facilita a compreensão conceitual da Matemática, mas também reafirma sua responsabilidade ética e política em promover uma educação inclusiva e equitativa.

Dessa forma, o Multiplano contribui, não apenas para a compreensão conceitual da Matemática, mas também para a promoção de uma prática pedagógica orientada pelos princípios da inclusão e da equidade, ao permitir uma forma de ensino que atende tanto a alunos com deficiência visual como a alunos videntes. Esta ferramenta insere-se nesse cenário como um recurso pedagógico multifuncional.

Considerações Finais

O uso do multiplano no ensino de Matemática constitui uma prática pedagógica que alia, acessibilidade e equidade. Ao permitir que conceitos abstratos, como os intervalos reais, sejam representados de forma concreta e tátil, amplia-se o acesso de todos os estudantes ao conhecimento matemático, fortalecendo o compromisso da escola com a inclusão. Essa experiência ressalta a importância de o professor ter o domínio teórico do conteúdo a ser ensinado, bem como de recursos didáticos diversos, suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Ausubel, D. P. (2003). *A aprendizagem significativa*. Editora Moraes.

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. CEDI.

Dante, L. R. (2010). *Matemática: Contexto & aplicações*. Ática.

Ferronato, R. (2022). *Multiplano: Um recurso inclusivo para o ensino de Matemática*. Editora Gráfica Uno.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Galvão Filho, T. A. (2012). Tecnologia assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In C. R. M. Giroto, R. B. B. Poker, & S. Omote (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp. 65–92). Cultura Acadêmica.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Iezzi, G., Dolce, O., & Degenszajn, D. (2013). *Fundamentos de matemática elementar: Conjuntos e funções*. Atual.

Lima, M. A. V. P., & Silva, M. C. F. R. (2014). *Educação inclusiva e tecnologias assistivas*. Autêntica.

Lorenzato, S. (2006). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores*. Autêntica.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Novak, J. D. (2010). *Aprendizagem significativa e mapas conceituais*. Artmed.

Pires, C. M. C. (2017). *Educação matemática e inclusão: Reflexões e práticas*. Mercado de Letras.

ISBN: 978-85-54997-33-5



UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EFETIVA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA RURAL

Marcelo Mâncio Assis Soares – PROFEI – marcelo.mancio.unespar.t5@gmail.com
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva– UNESPAR – rosetms2000@yahoo.com.br

Resumo
Este estudo tem por objetivo investigar a utilização da Tecnologia Assistiva (TA) como recurso para a efetiva inclusão de alunos com deficiência em uma escola rural do estado de São Paulo. A pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva objetiva compreender como a T.A pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, considerando as particularidades do contexto rural, marcado por carência de infraestrutura, recursos e formação docente específica. A metodologia inclui estudo de caso, observação participante com a estudante e análise documental. Pretende-se, como produto educacional, desenvolver um guia didático digital (e-book) com estratégias inclusivas adaptadas à realidade das escolas rurais. A pesquisa está em andamento, mas espera-se identificar os recursos disponíveis na escola pesquisada, elencar os desafios enfrentados e destacar possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para políticas públicas e para o fortalecimento da equidade educacional.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Educação Inclusiva; Escola Rural

Introdução

A efetivação da Educação Inclusiva na Educação Básica ainda é um desafio no Brasil, especialmente nas escolas rurais. Apesar de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o acesso e a permanência de estudantes com deficiência não asseguram sua plena participação e aprendizagem. A Tecnologia Assistiva (TA) surge como um recurso fundamental para promover acessibilidade, autonomia e equidade, permitindo superar barreiras e favorecer a comunicação, interação e desenvolvimento dos alunos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Contudo, o uso efetivo da TA é incipiente em muitas escolas, sobretudo nas zonas rurais, onde há limitações de infraestrutura, formação docente e acesso a recursos tecnológicos. Diante do exposto esta pesquisa tem por objetivo investigar a utilização da Tecnologia Assistiva como recurso para a efetiva inclusão de alunos com deficiência em uma escola rural do estado de São Paulo. A metodologia é qualitativa, exploratória e descritiva objetiva compreender e inclui estudo de caso, observação participante com a estudante e análise documental. A relevância do estudo está na necessidade de evidenciar as potencialidades da TA para a inclusão de alunos com deficiência e propor estratégias que fortaleçam as políticas públicas e práticas inclusivas no campo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa adotará abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e estudo de caso em uma escola rural na cidade de Jacupiranga localizada no Vale do Ribeira em São Paulo. As técnicas de coleta de dados incluirão: Observação participante sobre a aluna de inclusão com o uso da T.A. e Análise documental (registros escolares e planos de aula); Roteiro de acompanhamento do aluno público-alvo da Educação Especial. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). A pesquisa seguirá as diretrizes éticas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os adultos e Termo de Assentimento para o aluno participante.

Referencial Teórico

A Tecnologia Assistiva (TA) é compreendida como um campo interdisciplinar que reúne produtos, serviços e estratégias para promover independência e inclusão de pessoas com deficiência (Bersch, 2017; CAT, 2007). No contexto educacional, a TA contribui para o acesso ao currículo, participação efetiva, autonomia e interação social

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Mantoan, 2006; Moran, 2015). As políticas brasileiras de educação inclusiva (Lei nº 10.172/2001; Política Nacional de Educação Especial, 2008; Decreto nº 7.611/2011) garantem o direito à educação em todos os níveis, mas sua implementação enfrenta lacunas, especialmente no campo (Palma e Carneiro, 2017).

Neto e Bezerra (2017), destacam que as escolas rurais demandam estratégias contextualizadas que considerem sua cultura, infraestrutura e os desafios de acesso aos recursos tecnológicos. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central na mediação do uso da TA, porém, muitas vezes, enfrenta ausência de recursos e falta de formação específica. São exemplos de TA: Auxílios para mobilidade (Cadeiras de rodas, andadores, bengalas, próteses) Tecnologias de acesso ao computador e à comunicação, bem como Softwares leitores de tela (NVDA, DOSVOX), teclados adaptados, mouses alternativos, pranchas de comunicação, comunicadores eletrônicos. Recursos para baixa visão e cegueira (Lupa eletrônica, impressora Braille, máquinas Perkins, regletes e punções, materiais táteis e ampliados), Recursos para surdez (Aparelhos auditivos, sistemas FM, legendas, intérprete de Libras, alarmes visuais), Ajudas para vida diária (Adaptadores de talheres, utensílios com pegadores, sistemas de alimentação automatizada), Recursos educacionais acessíveis(Livros em Braille, audiolivros, jogos adaptados, materiais pedagógicos com contraste, símbolos pictográficos), Tecnologias móveis e digitais (Aplicativos educacionais acessíveis, tablets com funções de acessibilidade, softwares de comunicação alternativa), dentre outros.

Portanto a tecnologia assistiva contribui de forma significativa para acesso ao currículo onde permite que o aluno com deficiência participe de atividades escolares com autonomia numa participação efetiva, favorecendo a interação com colegas e professores, rompendo barreiras comunicacionais. Contribui também no desenvolvimento da autonomia do aluno promovendo a independência em tarefas diárias escolares reforçando o princípio de que todos podem aprender, cada um com seus recursos e apoios assim valorizando a diversidade. Segundo Mantoan (2006), Bersch (2017) e Moran (2015) destacam que a TA não substitui o papel do professor,

ISBN: 978-85-54997-33-5

mas amplia as possibilidades de atuação pedagógica, ao oferecer meios acessíveis de ensinar e aprender.

O Decreto nº 7.611/2011 declara que é dever do estado garantir um sistema de educação escolar inclusiva em todos os níveis com oportunidades iguais para todos os alunos, para eles devem ser ofertados todo apoio necessário, material ou profissional. A inclusão escolar para (Ainscow, M) deve ser ancorada em três aspectos: a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço de socialização e aprendizagem; a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de estímulos de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e a construção de conhecimentos, função primordial da escola, é a meta a ser perseguida durante o processo de inclusão escolar.

No ano de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n 10.172/2001, discorre o que deveria avançar na educação na década descrita: “[...] a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana” (BRASIL, 2001). Já em 2008 um documento importante é criado, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde vemos que o seu início já se traz retratado em seu título onde a educação especial é um dos meios e instrumentos que vão auxiliar para a fecundação da educação inclusiva. Passados três anos, em 2011 o decreto nº 7.611 declara que é dever do estado garantir um sistema de educação escolar inclusiva em todos os níveis com oportunidades iguais para todos os alunos, para eles devem ser ofertados todo apoio necessário, material ou profissional.

Este fato é importante, pois ao se tratar de escolas rurais Palma e Carneiro (2017) destacam que a realidade educacional do campo precisa levar em consideração a cultura campesina, a trajetória de luta pela terra e a perspectiva que esses habitantes têm de continuar nela em posse de conhecimentos científicos, tornando viável o sustento da família e a relação com o meio ambiente. De acordo com Leite (1999), a escola no campo será apenas um arremedo de um processo que,

ISBN: 978-85-54997-33-5

na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção.

Negar a escola é também negar a cidadania, a participação social, política, cultural e o acesso ao conhecimento. No Decreto 7352/2010 está definindo as populações do campo como: Art. 1º: “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”. Neste cenário da escola que tem o dever de ser inclusiva, onde as leis que garantem o acesso dos alunos, e a promoção do seu ensino com qualidade, consideramos que estas leis garantem os direitos de todos os alunos sejam eles os que estudam na cidade ou no campo.

Na perspectiva de uma educação inclusiva em escolas do campo aparece sua garantia em uma legislação específica voltada a educação do campo, que é a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008), na qual está afirmado no § 5º:

> Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008).

Observa-se que a falta de se colocar em prática as devidas políticas públicas de educação em nosso país faz com que a inexistência da educação inclusiva seja refletida no que se refere ao ambiente escolar seja ele na área urbana ou rural. É necessário reavaliar essas formas de inserção do educando especial nas escolas, sejam elas do campo ou da cidade, pois a perspectiva inclusiva, quando não atendida às premissas mínimas, pode comprometer nos rendimentos desses educandos e ainda por cima os desmotivam a integração. Por fim, tal prática seria uma agressão a eles e não um papel inclusivo e igualitário a todos os estudantes com necessidades especiais.

Considerações Finais

ISBN: 978-85-54997-33-5

A presente pesquisa em andamento, evidencia que a utilização da Tecnologia Assistiva (T.A) constitui um recurso fundamental para a efetiva inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola rural investigada. Apesar das limitações estruturais e tecnológicas enfrentadas, observou-se que práticas pedagógicas criativas e a mobilização de recursos simples, como pranchas de comunicação, imagens visuais, materiais recicláveis e textos impressos, contribuem significativamente para a aprendizagem, a autonomia e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

O comprometimento da gestão escolar e o engajamento dos professores são fatores decisivos para que a T.A seja incorporada no cotidiano pedagógico, ainda que de forma improvisada. Contudo, persistem desafios relacionados à carência de infraestrutura, à necessidade de formação continuada para os docentes e à ausência de políticas públicas que considerem as especificidades das escolas do campo.

Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de ampliar os investimentos em recursos tecnológicos acessíveis, promover capacitação docente e incentivar a criação de estratégias contextualizadas para o meio rural. Conclui-se que a T.A, quando utilizada de maneira consciente e articulada às necessidades dos alunos, não apenas favorece a inclusão, mas também fortalece o direito à educação de qualidade, contribuindo para a equidade educacional e para a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil.

Referências

Ainscow, M. (2014). *O que significa inclusão?* Centro de Referência em Educação Mário Covas. http://www.crmariocovas.sp.gov.br

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).*https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado*. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2015). *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).* https://www.planalto.gov.br

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. (2007). *Tecnologia assistiva: Produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Moran, J. M. (2015). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 15–38). Penso.

Neto, J. A. de F., & Bezerra, C. A. (2017). Educação inclusiva em áreas rurais: Desafios e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12*(3), 1524–1542.

Palma, M. da C., & Carneiro, V. L. (2017). Políticas públicas e educação inclusiva no campo: Tensões e perspectivas. *Revista Educação em Questão, 55*(44), 234–258.

ISBN: 978-85-54997-33-5



WORDWALL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ESPECTRO DO AUTISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Antonia Zilmara Mesquita da Costa Paiva –
zilmara.paiva.ifce.t5@gmail.com
Andrea Moura da Costa Souza -IFCE –
andrea.souza@ifce.edu.br

Resumo

O presente trabalho versa sobre uma pesquisa em desenvolvimento que investiga como a integração da plataforma Wordwall e de recursos de Inteligência Artificial pode atuar como ferramenta mediadora no ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, com foco na Síndrome de Asperger, em aulas de Educação Física no Ensino Médio. O estudo busca ampliar a participação, a motivação e o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais desses estudantes. Entre os objetivos específicos estão analisar como as funcionalidades do Wordwall, aliadas à Inteligência Artificial, podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos alunos, identificar estratégias pedagógicas interativas que fortaleçam competências motoras e socioemocionais, e avaliar o impacto da ferramenta na motivação e engajamento, considerando desafios e benefícios de sua implementação em sala de aula com tecnologias assistivas. A pesquisa segue abordagem qualitativa, com estudo de caso, incluindo observações, registros de atividades e entrevistas com professores. Espera-se que a investigação forneça subsídios sobre o potencial dessas tecnologias como instrumentos de aprendizagem inclusivos, reforçando a importância da formação docente e do planejamento adaptativo. Ao final, pretende-se apresentar evidências sobre como essas ferramentas podem contribuir para práticas inovadoras em Educação Física inclusiva, promovendo engajamento, desenvolvimento integral e integração social de alunos com TEA.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão; Tecnologias Digitais; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço em debates acadêmicos, legislativos e pedagógicos, refletindo a urgência de garantir o direito de

ISBN: 978-85-54997-33-5

todos os estudantes ao acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa na escola (UNESCO, 2020; BRASIL, 2015). Entre os grupos que mais demandam estratégias inovadoras estão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), público heterogêneo, cujas características variam desde dificuldades de interação social até limitações de comunicação e comportamentos repetitivos (APA, 2013; Schwartzman; Araújo, 2011).

Apesar dos avanços na legislação brasileira, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a prática pedagógica ainda apresenta lacunas, especialmente na Educação Física, disciplina que envolve movimento, interação em grupo, regras, cooperação e habilidades motoras. Muitos professores não se sentem preparados para planejar atividades adaptadas às necessidades específicas de alunos com TEA (Falkenbach; Ormezzano, 2015; Goodwin, 2019). Ademais, o modelo tradicional de ensino, centrado no professor como único transmissor de conhecimento, limita o protagonismo do aluno, especialmente aqueles com estilos de aprendizagem diferenciados, como os estudantes com TEA (Mantoan, 2015; Hattie, 2017).

Nesse contexto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de propor práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, capazes de ampliar a participação, engajamento e desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos estudantes. A escolha do tema surgiu por uma inquietação pessoal e professional taravés da observação da realidade escolar, das experiências profissionais vivenciada por mim e das lacunas identificadas na formação de professores de Educação Física, que muitas vezes limitam as atividades a adaptações pontuais ou resultam em exclusão velada. Soma-se a isso o fato de que os recursos tradicionais frequentemente não despertam interesse ou não conseguem manter o foco dos alunos com TEA, que podem se sentir desmotivados ou ansiosos diante de tarefas pouco atrativas ou desconsiderando suas particularidades.

Para enfrentar essas dificuldades, propõe-se investigar a utilização articulada da plataforma Wordwall e de recursos de Inteligência Artificial (IA) como ferramenta

ISBN: 978-85-54997-33-5

mediadora da aprendizagem. O Wordwall permite transformar conteúdos didáticos em atividades interativas, dinâmicas e adaptáveis, combinando elementos visuais, auditivos e lúdicos. Quando associado à IA, possibilita personalização de tarefas, acompanhamento do progresso individual e coleta de dados relevantes para o replanejamento pedagógico (Prensky, 2012; Kapp, 2012; Holmes et al., 2019). Diante disso, surge a problemática desta pesquisa: como a utilização combinada da plataforma Wordwall e de recursos de Inteligência Artificial pode contribuir para a inclusão, engajamento e desenvolvimento integral de alunos com TEA nas aulas de Educação Física do Ensino Médio?

O estudo tem como objetivo geral investigar de que forma a utilização integrada do Wordwall e da IA pode atuar como instrumento mediador no ensino-aprendizagem de alunos com TEA, com foco na Síndrome de Asperger, visando ampliar participação, motivação e desenvolvimento de habilidades motoras e socioemocionais. Para isso, propõem-se os seguintes objetivos específicos: analisar como as funcionalidades do Wordwall integradas à IA podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos; identificar estratégias pedagógicas interativas que fortaleçam habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais; e avaliar o impacto do uso da plataforma na motivação, engajamento e desenvolvimento dos estudantes, identificando desafios e benefícios da implementação de tecnologias assistivas.

O projeto também se articula de forma programática, contemplando diagnóstico inicial das turmas, aplicação de oficinas formativas para professores, desenvolvimento de atividades gamificadas, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Essa abordagem visa não apenas gerar evidências sobre a eficácia das ferramentas digitais e gamificadas, mas também fornecer subsídios práticos para a formação docente e políticas de educação inclusiva.

A relevância social da pesquisa está em oferecer caminhos viáveis e baseados em evidências para professores que buscam inovar em suas práticas, fortalecendo a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física e inspirando a exploração de recursos digitais em outras áreas do currículo. Em síntese, a investigação parte do

ISBN: 978-85-54997-33-5

princípio de que todos os alunos são capazes de aprender, desde que sejam criadas condições adequadas, recursos acessíveis e práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades e potencialidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva (Silva, 2012; Mittler, 2003).

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória, em desenvolvimento, com abordagem descritiva e propositiva, voltada para a investigação de estratégias que promovam a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na Síndrome de Asperger, nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. A pesquisa está estruturada em etapas programáticas que envolvem: diagnóstico inicial das turmas, aplicação de oficinas formativas com professores de Educação Física, desenvolvimento de atividades gamificadas por meio da plataforma Wordwall, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

As oficinas têm como objetivo capacitar os docentes (professores de educação física) para utilizar o Wordwall em integração com recursos de Inteligência Artificial, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de alunos com TEA. Serão exploradas estratégias interativas que favoreçam o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A coleta de dados seguirá princípios éticos e assegurará o sigilo e a privacidade dos participantes. Os dados obtidos serão analisados de forma qualitativa, com categorização e interpretação baseada em evidências, permitindo avaliar os impactos, desafios e benefícios da aplicação das ferramentas digitais no contexto escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

Como a pesquisa encontra-se em andamento, os resultados ainda não são conclusivos. No entanto, com base em observações preliminares e na literatura revisada, é possível identificar tendências e expectativas fundamentadas sobre a integração da plataforma Wordwall com recursos de Inteligência Artificial no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na Síndrome de Asperger, em aulas de Educação Física.

Estudos apontam que recursos digitais interativos, quando utilizados de forma planejada, podem favorecer o engajamento e a motivação de alunos com TEA, contribuindo para sua permanência e participação nas atividades escolares (Gomes; Nunes, 2014; Silva, 2012). No caso do Wordwall, sua estrutura gamificada apresenta potencial para transformar conteúdos em experiências mais dinâmicas e atrativas, o que está alinhado a evidências que destacam os benefícios da gamificação no aumento da atenção e do interesse dos estudantes (Kapp, 2012; McGonigal, 2011).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de personalização da aprendizagem mediada pela Inteligência Artificial. Pesquisas recentes apontam que a IA pode auxiliar professores a ajustar atividades ao perfil de cada aluno, monitorar o progresso individual e oferecer feedbacks adaptativos, o que é especialmente importante no trabalho com alunos autistas, que demandam abordagens diferenciadas (Holmes et al., 2019; UNESCO, 2021). Assim, espera-se que a integração Wordwall + IA amplie as condições para que esses estudantes desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também habilidades motoras e socioemocionais, frequentemente fragilizadas em contextos escolares tradicionais (Goodwin, 2019; Omote, 2018).

Além disso, a literatura evidencia que práticas inclusivas mediadas por tecnologias digitais podem reduzir barreiras sociais e comunicativas, favorecendo o sentimento de pertencimento e a interação entre pares (Mantoan, 2015; Mittler, 2003). Nas observações iniciais, percebeu-se maior interesse dos alunos com TEA em participar de atividades mediadas por recursos digitais, confirmando indícios presentes em estudos anteriores

ISBN: 978-85-54997-33-5

de que o uso de ferramentas lúdicas e visuais amplia a acessibilidade e a motivação desses estudantes (Attwoos, 2008; Schwartzman; Araújo, 2011).

Considerações Finais

Este estudo em desenvolvimento evidencia a relevância de investigar práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na Síndrome de Asperger. A integração do Wordwall com recursos de Inteligência Artificial apresenta potencial promissor para mediar o ensino-aprendizagem, favorecendo engajamento, motivação e desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, conforme apontam evidências da literatura (Holmes et al., 2019; Kapp, 2012; Goodwin, 2019).

As observações iniciais indicam maior interesse e participação dos estudantes em atividades gamificadas, reforçando a pertinência de estratégias digitais planejadas. No entanto, a pesquisa ainda depende da coleta e análise de dados para validar os resultados, o que evidencia limitações temporais e metodológicas próprias de estudos em andamento.

O estudo também evidencia a necessidade de formação docente continuada, visto que muitos professores ainda se sentem despreparados para adaptar atividades a alunos com TEA (Falkenbach; Ormezzano, 2015). Nesse sentido, as oficinas formativas propostas não apenas apresentam ferramentas digitais, mas fomentam reflexão sobre inclusão e inovação pedagógica.

Em síntese, embora parcial, a pesquisa reforça que a aplicação planejada de tecnologias digitais pode ampliar a inclusão e promover aprendizagens significativas, ao mesmo tempo em que aponta desafios concretos para a prática docente e para a implementação de recursos digitais em contextos escolares inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Attwood, T. (2008). *Síndrome de Asperger: Compreendendo e ajudando seu filho*. Artmed.

Brasil. (2015). *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).* Senado Federal.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Falkenbach, L., & Ormezzano, S. (2015). *Educação física inclusiva: Desafios e possibilidades para alunos com deficiência*. Phorte.

Gomes, C., & Nunes, M. (2014). Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. *Revista Educação Especial, 27*(50), 145–160.

Goodwin, D. (2019). *Inclusive physical education: Challenges and strategies*. Routledge.
Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Hattie, J. (2017). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (15ª ed.). Moderna.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

Mittler, P. (2003). *Educating children with disabilities*. Routledge.

Mantoan, M. T. E. (2008). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Cortez.

Omote, S. (2018). *Práticas pedagógicas em Educação Física inclusiva: Desafios e perspectivas*. CRV.

Prensky, M. (2012). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, S. M. (2012). Autismo e inclusão escolar: Desafios para a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(2), 175–190.

Schwartzman, J., & Araújo, R. (2011). *Transtorno do espectro autista e educação: Fundamentos e práticas pedagógicas*. Wak.

UNESCO. (2020). *Diretrizes de educação inclusiva: Garantir acesso, participação e aprendizagem para todos*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Políticas e práticas de tecnologias digitais na educação inclusiva. UNESCO.*

ISBN: 978-85-54997-33-5



EIXO 3

PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ISBN: 978-85-54997-33-5



ABORDAGEM TRIANGULAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA INICIAÇÃO DOCENTE

Giulia Conzentino – UEM – gconzentino@gmail.com
Lucia Cristina Dalago Barreto – UEM – lcdbarreto@uem.br
Evelin Mesquita dos Santos Hoda – UEM – evelinmesquitahoda@gmail.com

Resumo

O seguinte texto relata como a Abordagem Triangular foi priorizada como ferramenta para a inclusão de alunos Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partindo da problemática: como a Abordagem Triangular pode ser utilizada para promover uma educação inclusiva? Exploramos como o subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) possibilitou o desenvolvimento de atividades voltadas à inclusão dos alunos com TEA, de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal da cidade de Maringá, no Paraná. Nessa atividade, nos baseamos na literatura "A colcha de retalhos" de Ribeiro (2010), abordando temas como memórias afetivas e saudades partindo de uma adaptação da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010), além de explorarmos a atividade combinatória de Vygotsky (2018). Entre as três ações de Barbosa (2010), daremos ênfase na ação do Fazer Artístico, descrevendo os processos teóricos e práticos para a aplicação dessa ação. Também relataremos os resultados da intervenção, bem como as dificuldades e facilidades no seu desenvolvimento em sala de aula. A intervenção resultou no incentivo da inclusão dos alunos TEA da turma, podendo perceber a melhor integração entre os estudantes.

Palavras-chave: Arte/educação; Educação Inclusiva; TEA; PIBID.

Introdução

Durante o mês de julho de 2025, foi realizada uma intervenção vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola regular da rede municipal de Maringá. A atividade relatada baseia-se na literatura infantil "A colcha de retalhos" de Conceil Corrêa da Silva Nye Ribeiro, explorando temas como

ISBN: 978-85-54997-33-5

saudade e memórias afetivas enquanto, simultaneamente, incentiva a integração dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes na turma.

O planejamento parte da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010), distribuindo-a em três ações: Ler, Contextualizar e Fazer Artístico. Desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, a atividade foi feita durante três dias, sendo cada um deles focado em uma das ações, que foram exploradas por diferentes grupos de bolsistas. A proposta de Barbosa (2010) foi escolhida para esse planejamento partindo do pressuposto de que:

> Na atualidade, profissionais vêm pesquisando e se especializando em métodos que auxiliem esse processo [de inclusão], sendo uma das principais abordagens apresentadas a utilização da Arte, que em sua prática estimula a formação da identidade, criticidade e autonomia, além de permitir ao profissional, flexibilidade e criatividade em seu trabalho (Rocha; Silva, 2024, p. 187).

Sendo assim, problematizamos: como a Abordagem Triangular pode ser utilizada para promover uma educação inclusiva? E temos como objetivo relatar como a Abordagem Triangular foi priorizada como ferramenta para a inclusão de alunos TEA.

Assim como afirma Freire (2006), é necessário refletir criticamente a respeito da prática pedagógica realizada, para que consigamos evoluir para próximas práticas. Nesse texto, nossa reflexão é compartilhada, abordando os resultados da aplicação dessa abordagem no contexto de inclusão, tornando-se relevante para as áreas da arte/educação e educação inclusiva.

Metodologia

A intervenção foi realizada em uma escola municipal da cidade de Maringá. A turma participante conta com 23 alunos, de idades entre 8 e 9 anos. Nessa turma, durante a aplicação da atividade, haviam quatro alunos com TEA, um deles não sendo diagnosticado na época, e outro também possuindo Altas Habilidades. Durante as observações e intervenções anteriores, percebemos a falta de inclusão dos alunos TEA

ISBN: 978-85-54997-33-5

sem Altas Habilidades, a partir disso, nos focamos em desenvolver essa inclusão durante as práticas.

Na história de “A colcha de retalhos” de Ribeiro (2010), os personagens relembram suas memórias afetivas enquanto costuram uma colcha de retalhos, revivendo os momentos em que aqueles tecidos foram usados, antes de se tornarem retalhos. A partir dessa leitura, elaboramos uma adaptação da proposta de Barbosa (2010). Nessa adaptação, as ações: Ler, Contextualizar e Fazer Artístico, são utilizadas de forma que o Ler, anteriormente destinado à leitura de imagem, torna-se leitura do livro escolhido, o Contextualizar, antes apresentado como forma de explorar a história da arte com os participantes, mantém parcialmente a relação proposta, mantendo a inserção dos alunos no contexto da obra literária, e por fim, o Fazer Artístico, que será o foco desse artigo, foi explorado sem adaptações.

As adaptações são previstas pela autora, da qual afirma que “como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (Barbosa, 2010, p. XXVII). Exploramos essa proposta iniciando com o Fazer Artístico, confeccionando uma versão da colcha de retalhos, a partir da pintura em tecido, com memórias afetivas dos estudantes, incentivando a atividade combinatória, proposta por Vygotsky (2018), que consiste na criação, por meio do repertório desenvolvido pela criança durante suas vivências individuais. Em seguida, realizamos a Contextualização, momento em que as crianças foram orientadas a trazerem objetos relacionados à uma memória afetiva para apresenta-los e, por fim, a leitura do livro, utilizando a colcha produzida na primeira ação como forma de aumentar a imersão na história.

Para essa atividade, foram utilizados materiais como recortes de tecido Oxford e tintas de tecido, ambos em cores variadas, pincéis, aventais, papel Kraft para forrar a mesa, copos e tampas de plástico para lavar os pincéis e comportar as tintas, papel toalha, e Slides com fotos de memórias afetivas dos bolsistas para apresentar como

ISBN: 978-85-54997-33-5

exemplo. A intervenção distribuiu-se em uma hora e quinze minutos no total, sendo as duas semanas anteriores destinadas para o planejamento.

O planejamento foi feito sob a orientação da coordenação do PIBID, nas formações presenciais, nos auxiliando a perceber as necessidades dos estudantes com TEA, incentivando a procurar soluções, enquanto buscávamos a inclusão destes. Enquanto a prática pedagógica foi supervisionada pela professora regente da turma.

Pensamos no uso da Arte para promover a inclusão na turma, afinal, esta-contribui para o desenvolvimento da oralidade, identidade, coletividade e criatividade, tornando-se essencial para a formação discente, além de servir como mediadora entre o racional e o emocional do aluno (Matias, 2017). O ensino da Arte serve como oportunidade para o desenvolvimento inclusivo da socialização, além do desenvolvimento, possibilitando a exploração de uma prática artística, nunca antes realizada pela turma.

Resultados e Discussão

Distribuímos a ação em três momentos, primeiro, apresentamos a proposta com os Slides, incentivando-os a adivinharem quais dos bolsistas estavam nas fotos, visando a interação entre os alunos. Em seguida, organizamos as carteiras aleatoriamente, em formato de “U”, enquanto os estudantes estavam no intervalo, pedindo para que encontrassem seus lugares após o retorno.

Desse modo, escolhemos o posicionamento das carteiras, com o intuito de trabalhar melhor o coletivo, como metodologia alternativa à exclusão que percebemos por parte dos demais estudantes. Durante o processo de inclusão “a segregação social entre alunos é outra lacuna na educação inclusiva no contexto escolar, está derivada do preconceito estrutural como visto no contexto histórico” (Rocha & Silva, 2024 p. 191).

Durante a prática, distribuímos apenas um pincel para cada aluno, de tamanhos diferentes, oportunizando a reflexão sobre diferenças e socialização, já que os alunos foram orientados a trocarem os pincéis entre si conforme suas necessidades. Além disso,

ISBN: 978-85-54997-33-5

também distribuímos as tintas em duplas, para que os participantes desenvolvessem a prática de compartilhar seus recursos.

Ao distribuir os pincéis, consideramos as dificuldades observadas anteriormente. Um dos participantes apresentou dificuldades na coordenação motora fina, para isso, escolhemos dar um pincel maior para ele manusear, facilitando o processo de pintura. Além disso, também evidenciamos que este mesmo estudante posteriormente trocou seu pincel com um colega, após ele pedir o pincel maior emprestado, demonstrando respeito e empatia por ambas as partes.

Durante a atividade, observamos que o compartilhamento das tintas não gerou conflitos entre os alunos. Os alunos com TEA, geralmente alheios durante as atividades, se mostraram participativos, interagindo com os colegas enquanto produziam suas pinturas. Em um dos momentos, percebemos que um dos alunos com Autismo estava tendo dificuldades ao manusear a tinta, usando-a com excesso e se frustrando no processo, nesse momento, os estudantes em volta o auxiliaram, dando dicas de como ter um resultado mais satisfatório, diminuindo a quantidade de tinta, comportamento objetivado com a organização da atividade, ao colocarmos os alunos nessa distribuição.

A respeito do estudante com Altas Habilidades somadas ao TEA, percebemos que ele se abriu às interações, ao ser colocado ao lado de diferentes colegas. Esse aluno já havia demonstrado em outras intervenções, sua preferência por interagir com colegas específicos, não gostando de ser colocado em dupla com outros alunos. Nesse caso, percebemos que o estudante se demonstrou mais aberto a interações, e dividiu as tintas e pincel sem conflitos.

> Deste modo, é notável que a interação e a comunicação são os pontos iniciais para o processo inclusivo, simultaneamente, esses dois pontos costumam ser uma dificuldade para as pessoas com deficiência. Em encontro a essa realidade, a Arte é responsável por aprimorar esses dois fatores no contexto educacional, visto que ela é uma linguagem (Rocha; Silva, 2024, p. 193).

Uma das dificuldades percebidas foi na mediação e na observação crítica da situação. Mesmo tendo ênfase na inclusão dos alunos TEA, nos manter focadas nesses

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos e em suas interações se tornou um desafio, por conta da quantidade de estudantes que demandavam atenção individual durante a intervenção, causando a perda de muitas interações entre os alunos.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, concluímos que o objetivo de relatar como a Abordagem Triangular foi priorizada como ferramenta à inclusão de alunos TEA foi atingido. A atividade desenvolvida possibilitou que a turma interagisse com os alunos neurodivergentes, comportamento que, antes da atividade e nas demais intervenções realizadas, se apresentava menos frequentemente. Percebemos que os estudantes passaram a se dispor a auxiliar quando os outros apresentam dificuldades com mais constância, demonstrando maior empatia pelos colegas. Os participantes demonstraram compreender as diferenças entre as dificuldades apresentadas pelos colegas com deficiência. Esses aspectos demonstram a conclusão dos objetivos das intervenções.

Agradecimentos

Ao meu grupo do PIBID, Rayka Grosskopf Chaise e Evelin Mesquita dos Santos Hoda, nossa supervisora Sonia Maria Andreto Fugimoto, e a nossa coordenadora Lucia Cristina Dalago Barreto, por contribuírem ao desenvolvimento das intervenções propostas, e desse relato. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que possibilitou a experiência pratica dentro de sala de aula. E por fim, ao Apollo Rogério Conzentino, que me apoiou durante todo esse processo.

Referências

Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva SA.

Freire, P. (2006). Não há docência sem discência. In Freire, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra SA.

Matias, J. F. (2017). A Arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva. Repositório Institucional UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15512.

Ribeiro, C. C. S. N. (2010). *A colcha de retalhos*. Editora do Brasil.

Rocha, M. D. S. & Silva, R. F. D. (2024). A utilização do processo artístico para a educação inclusiva no ensino fundamental na escola Souza Correia. *Revista Multiversa,* 2 (1), p. 186-204.

Vigotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. Expressão popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA ENQUANTO PRÁTICA INCLUSIVA

Rouseane da Silva Paula Queiroz– UERN-
rouseanepaula@uern.br

Resumo

O instituto de remição de pena pela leitura é a temática central, deste relato de experiência. Tal investigação ocorreu no presídio feminino, localizado em Natal/RN, com foco na atuação do agente penal. A fim de compreender a efetivação desse direito à luz da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), que prevê a possibilidade de remição por meio do trabalho, estudo e leitura (art. 126). Dentre os objetivos específicos ainda constou: compreender o papel do agente penal, na promoção dos direitos humanos. Por meio de visitas à biblioteca prisional, entrevistas e das práticas de validação. Identificou-se os benefícios da leitura para mulheres em privação de liberdade, além conhecer o funcionamento da biblioteca prisional e as atividades educativas em curso. as unidades prisionais ainda são muito refratárias às práticas sociais educativas. Discorrer sobre a importância do acesso à educação, no presidio, soa, por vezes, como um contrassenso numa sociedade que valoriza o direito punitive, e não a justiça restaurativa.

Palavras-chave: Remição pela leitura; Inclusão social; Prática educativa.

Introdução

A proporção da população carcerária feminina cresce cada vez mais e, inclusive, ultrapassa o crescimento da população carcerária masculina. Isso possibilita que os temas relacionados às mulheres presas ganhem mais visibilidade, expandindo o número de pesquisas, legislações e normativas sobre os mais diversos temas. As regras de Bangkok consistem em Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Estima-se que haja dez milhões e duzentas mil pessoas presas no mundo, das quais as mulheres são uma minoria, embora com participação crescente nesse contingente de pessoas detidas. Os principais motivos que levam as mulheres à prisão são crimes relacionados ao tráfico de drogas e crimes contra o patrimônio como estelionato e roubo, respectivamente 21% e 9,7% no Brasil. No Brasil, o número de mulheres privadas de liberdade é

ISBN: 978-85-54997-33-5

aproximadamente de 27.547 sendo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Desse número ainda excluem os presos que estão sob custódia das polícias judiciárias, batalhões de polícias e outras prisões.

No Rio Grande do Norte, existem 17 estabelecimentos penais, apenas 2 exclusivamente femininos, o que corresponde a 11%. Nota-se que as mulheres cumprem pena na maioria das ocasiões em estabelecimentos mistos.

A experiência ora relatada tem como propósito colaborar efetivamente para a remição de mulheres privadas de liberdade, por meio da leitura, e também, proporcionar aos estudantes do curso de Direito, a compreensão da responsabilidade social da Universidade, através do contato com um contexto, uma área de atuação profissional – o espaço prisional. Dessa maneira, promovendo reflexões sobre o Direito e os direitos humanos, em especial, no que diz respeito ao acesso à educação no cárcere.

Vade mecum é uma expressão em latim que significa “vai comigo”, o livro é um compilado das leis brasileiras, serve para consultar as leis mais importantes, como a Constituição Federal, o Código Civil, as Leis Trabalhistas e outros. O presente projeto nasceu da experiência, como docente, nas disciplinas propedêuticas, como de Sociologia e Antropologia Jurídica, e também Psicologia Jurídica ministradas, no curso de Direito – CAN. Da necessidade, como docente, de oferecer ao estudante experiências formativas que considerem a excelência da dignidade humana e o cuidado ético do outro. O bacharelado em Direito caracteriza-se por uma formação técnica privilegiando a normativa e demais aspectos do ordenamento jurídico, em detrimento, por vezes, das realidades sociais.

Neste sentido, Helpes (2014) na obra Vidas em jogo apresenta-se um estudo sobre as mulheres envolvidas com o tráfico de drogas, a pesquisadora relatou que dentre os fatores do envolvimento com o tráfico estão “o amor bandido”, ou seja, o envolvimento com homens traficantes; mas ainda as relações familiares que tem o tráfico como um negócio familiar por gerações, e por fim, a naturalização da violência em suas vidas. Mulheres que, desde a infância, convivem com armas, morte e elementos do contexto narco. A pesquisa revela ainda que a realidade de miséria fez com que essas

ISBN: 978-85-54997-33-5

recorressem ao tráfico, e ainda alguns casos de uma relação utilitária em relação aos homens (Soares, 2014).

Em especial a atuação dos estudantes de Direito, na Comissão de Validação instituída pelo GMF- Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário. Essa participação está vinculada à uma ação de extensão, e consiste num momento formativo, para futuros operadores do Direito.

Tal instituto consiste num benefício instituído pela Lei de Execução Penal, como forma de redução do tempo de cumprimento de pena, conforme explicitado abaixo:

> Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.
> § 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.
> § 2o As atividades de estudo a que se refere o § 1o deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

Vale salientar que tal benefício está normatizado desde 2011, mas ganhou visibilidade, através dos presos políticos da operação Lava Jato (Corrêa, 2023). A remição de pena é orientada pelas Notas Técnicas 72/2021, 71/2022 e nº01/2020, essas estabelecem parâmetros para a concessão ao direito da remição de pena pelas práticas sociais educativas, como a educação não escolar e as práticas de leitura. Outro referencial importante é a Recomendação nº 44/2013(CNJ/DEPEN).

Tais normativas estabelecem parâmetros para as atividades de natureza educativa, haja visto que antes a remição acontecia somente pelo trabalho, e ficava a critério das varas de execução. Essas práticas atendem a Tratados Internacionais como a Regra de Mandela declara que a privação de liberdade não deve servir de motivo para a privação dos demais direitos de cidadania. E as regras dispõem também que os

ISBN: 978-85-54997-33-5

estabelecimentos prisionais devem possuir biblioteca (com livros recreativos e de instrução) e que os reclusos sejam incentivados a utilizar esse espaço.

A unidade prisional, em questão, dispõe de 2400 livros, todavia para a Remição de Pena, no contexto do Programa Fazendo Justiça foram enviados pelo DEPEN, 40 exemplares dos títulos definidos pelo CNJ, são esses os seguintes títulos: Crime e Castigo - Fiódor Dostoiévski. A Cor Púrpura - Alice Walker; A Hora da Estrela - Clarice Lispector; Vidas Secas - Graciliano Ramos; Capitães da Areia - Jorge Amado; O Cortiço - Aluísio Azevedo; Dom Casmurro - Machado de Assis; Prisioneiras - Dráuzio Varela; A volta ao mundo em 80 dias - Júlio Verne; O Homem que Calculava - Malba Tahan; Pai Francisco - Marina Miyazaki Araújo. Na fala da apenada que auxilia a agente penal na distribuição dos livros, essa pontou que os livros são densos e terminam que mesmo em quantidade, apenas três são mais procurados: Pai Francisco, As Prisioneiras, A hora da estrela. E complementa: *Quem vai ler Dom Casmurro? Quem vai querer ler Crime e Castigo?* Considerou ainda que deveriam ter mais livros da literatura nacional. O valor de uma biblioteca prisional está em sua capacidade de ajudar as pessoas presas a se tornarem ou a continuarem sendo educandos ao longo da vida (Krolak, 2023, p.17).

A remição de pena pela leitura ocorre em função do número de livros lidos, sem nenhum caráter avaliativo ou análise de aproveitamento. Os estudantes são orientados quanto à não realizar uma avaliação das resenhas produzidas. As apenadas deverão somente expressar de maneira legível o entendimento sobre o material lido. Ao todo tivemos dois momentos de validação, com a participação de 22(vinte e dois estudantes), no período de 2023 e 2024. As produções validadas seguem o trâmite para as varas de execução. Além de validarem os relatórios de leitura (resenha), os estudantes do curso de Direito têm escrito sobre essa experiência. Segue relato sobre a visita à unidade prisional:

> De uma janela, pude avistar a biblioteca da unidade, suas prateleiras repletas de literatura. No entanto, minha visão era frequentemente obstruída por policiais armados, com armas que provavelmente eram quase do meu tamanho. Essa visão me fez perceber a profundidade da situação e como minha presença ali era importante. De volta à conversa, recebemos listas de livros disponíveis e aprendemos como eram distribuídos e recebidos pelas detentas todas as segundas-feiras. Foi-nos relatado que até as detentas analfabetas gostariam de

ISBN: 978-85-54997-33-5

> participar, mas a falta de recursos impossibilita isso. A participação dos agentes penais é fundamental para o sucesso do projeto, porém, era voluntária e poucos tinham a determinação necessária. A agente que nos recebeu, no entanto, mesmo ocupada com outras urgências, estava disposta a nos ajudar, esclarecer nossas dúvidas e destacar nossa importância (...) (Discente do Direito)

Na unidade prisional em questão se prioriza a voluntariedade e a universalidade, no acesso aos livros e à leitura. É importante ainda descrever que a comprovação da leitura de qualquer obra literária acontece através do Relatório de Leitura (resenha) que é normatizado pela Nota Técnica nº 72/2021.

A dignidade da pessoa humana

A dignidade humana se torna, portanto, não somente um fundamento mas um valor, para Pequeno (2019):

> a dignidade é frequentemente justificada pelo fato de que o homem goza de uma qualidade especial que o difere dos demais seres: a razão. É esta faculdade que funda a autonomia da sua vontade e a liberdade que orienta sua ação no mundo.

Mas sabemos que a dignidade do ser humano não pode ser definida apenas pela racionalidade que caracteriza o sujeito. O homem é um ser dotado de razão, mas também de emoção, isto é, de sensações que o permitem se indignar, sentir vergonha, remorso, compaixão, culpa. O homem não seria um animal racional se ele também não fosse um animal afetivo. Pode-se afirmar que nos tornamos diferentes dos outros animais porque, dentre outras capacidades, usamos nossos sentimentos em prol dos nossos semelhantes e da conquista de uma vida social mais justa e harmoniosa. Portanto, o ser humano também tem sua dignidade extraída desses elementos que o tornam capaz de agir com autonomia, liberdade e responsabilidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Tal experiência consistiu numa oportunidade para a inserção no ambiente prisional. Além das reuniões com os discentes, para estudos sobre as Notas técnicas que orientam a Remição de pena, realizou-se visitas à unidade prisional. Tanto que nas primeiras atividades conhecemos a biblioteca prisional e seu funcionamento, juntamente com a agente prisional responsável, e uma das apenadas que também auxilia na distribuição dos livros. A Psicologia em sua interface com o Direito, ao se consolidar como Psicologia Jurídica, se apresenta enquanto área de atuação do profissional psicólogo nos presídios e com menores infratores, através de medidas socioeducativas (Serafim, 2019, p.11). No encontro com a agente penal responsável, administrativamente, pela remição de pena na unidade feminina relatou-se sobre o funcionamento das práticas educativas da unidade.

A agente penal, psicóloga por formação, responsável pela remição de pena tem sido nosso contato, ao longo desses meses. Essa afirmou que há muito trabalho porque o agente penal que se dedica às práticas educativas é visto como aquele que se esquiva do trabalho pesado, das atividades de risco que implicam a segurança. A gente relatou ainda que não classificava as apenadas por bom comportamento, buscava incluir o máximo delas nas atividades, sejam de leituras ou de trabalho. Afirmou ainda que haviam 10 (dez) que estavam cursando o Ensino Superior, na modalidade EAD. A unidade dispõe de sete computadores. A agente enviava as produções para o grupo de estudantes que após a leitura e validação, devolvia para a unidade prisional tomar as devidas providências.

Considerações finais

Todavia, as unidades prisionais ainda são muito refratárias às práticas sociais educativas. Discorrer sobre a importância do acesso à educação, no presidio, soa, por vezes, como um contrassenso numa sociedade que valoriza o direito punitivo, e não a justiça restaurativa. Uma justiça retributiva com foco na punição do infrator, na retribuição

ISBN: 978-85-54997-33-5

do mal causado, desconsiderando que essas pessoas privadas de liberdade retornarão ao convívio em sociedade, ao término de sua pena.

É importante salientar, ainda, que no presídio feminino as visitas são mais escassas, ou seja, as mulheres são duplamente penalizadas, tanto pela norma jurídica quanto, muitas vezes, pelo distanciamento de suas famílias. Forja-se assim uma visão diferenciada do Sistema Prisional brasileiro e dos problemas vivenciados no cárcere. Vimos que é fundamental o papel do agente penal, ainda mais sendo psicóloga para a garantia dos direitos humanos, numa perspectiva de inclusão social.

Neste ponto, consideramos que a formação do bacharel em Direito precisa caminhar para além da *Vade Mecum*, assim, o discente que atua na validação dos textos enviados tem a oportunidade de conhecer os rostos e as histórias daquelas que cumprem pena, na unidade feminina. Esses elementos revelam uma perspectiva integrada e colaborativa para a efetivação da remição de pena, envolvendo a Universidade através dos discentes e setores ligados a SEAP, como órgãos responsáveis no RN, pela oferta de atividades socioeducativas, nas unidades prisionais. Mais recentemente, tomou-se ciência sobre o Pena Justa (2024) plano nacional para lidar com a situação de calamidade nas prisões brasileiras, em sintonia com a ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições eficazes.

Referências

Brasil. Conselho Nacional de Justiça. (2022). *Orientação Técnica DMF/CNJ nº 1, de 29 de junho de 2022, sobre remição de pena pelas práticas sociais educativas*. Conselho Nacional de Justiça.

Brasil. Conselho Nacional de Justiça. (2021). *Nota Técnica nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ*. Conselho Nacional de Justiça.

Correa, M. (2023). Aplicação de pena pela leitura: Discursos e práticas. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, *16*(2), e52185.

Krolak, L. (2023). *Livro além das grades: O potencial transformador das bibliotecas prisionais*. UNESCO.

Serafim, A. de P., & Saffi, F. (2019). *Psicologia e práticas forenses*. Manole.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Slakmon, C. R., De Vitto, R. C. P., & Gomes Pinto, R. S. (Orgs.). (2005). *Justiça restaurativa*. Ministério da Justiça.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosana Glória Barbosa – UEM/PR
rosana.barbosa.uem.turma5@gmail.com
Lilian Alves Pereira Peres – UEM/PR
lapperes@uem.br

Resumo

O presente texto irá apresentar a pesquisa de mestrado profissional em andamento da pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM, cujo objetivo é analisar os desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro-RJ na adaptação e flexibilização curricular para alunos com deficiência, identificando as necessidades e demandas que emergem das práticas pedagógicas no contexto da inclusão. Para tanto, contamos com a pesquisa bibliográfica que nos possibilita refletir sobre o panorama histórico da dos fundamentos políticos e legislativos da Educação Inclusiva. Com base, em um questionário semiestruturado iremos identificar as necessidades de formação continuada dos profissionais da educação, dando ênfase nas competências e habilidades requeridas para a adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e estratégias de inclusão pedagógica. Espera-se que com essa pesquisa possamos compreender melhor as demandas de formação, de recursos pedagógicos e de materiais para a inclusão de alunos com deficiência, considerando as estratégias mais eficazes e as lacunas existentes nas práticas educativas do município.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Adaptação curricular; Formação de Professores.

Introdução

O presente texto irá apresentar a pesquisa de mestrado profissional em andamento da pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM, cujo objetivo é analisar os desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro-RJ na adaptação e

ISBN: 978-85-54997-33-5

flexibilização curricular para alunos com deficiência, identificando as necessidades e demandas que emergem das práticas pedagógicas no contexto da inclusão.

Ao atuar como professora da Sala de Recursos Multifuncional do munícipio do Rio de Janeiro-RJ há sete anos tenho percebido que os profissionais tem demonstrado muita dificuldade para realizar adaptações curriculares eficazes. Sendo assim, decidi desenvolver uma pesquisa na tentativa de ampliar meus conhecimentos sobre o tema e, consequentemente, além de enriquecer minha prática pedagógica terei a oportunidade de poder auxiliar os professores, da minha escola e do meu convívio,

Diante disso, fim de atendermos aos objetivos da pesquisa, iremos investigar, por meio de questionário semiestruturado enviado aos/as professores/as, as percepções e desafios enfrentados pelos profissionais da educação (professores, auxiliares, agentes de apoio) no processo de inclusão de alunos com deficiência, destacando as principais dificuldades relatadas. Com isso, pretendemos explorar as necessidades de formação continuada dos profissionais da educação, dando ênfase nas competências e habilidades requeridas para a adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e estratégias de inclusão pedagógica. Espera-se que com a pesquisa possamos compreender quais são as demandas de recursos pedagógicos e materiais para a inclusão de alunos com deficiência, considerando as estratégias mais eficazes e as lacunas existentes nas práticas educativas.

O Paradigma Educacional Inclusivo no Brasil: Avanços Legais e Desafios Atuais

O paradigma educacional inclusivo — fundamentado na conceção de direitos humanos e que assegura o direito de todos os alunos aprenderem juntos na diversidade — ganhou força e suporte legal a partir da década de 1990, influenciado especialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos, baseados numa pedagogia centrada na criança, defendiam a escolarização conjunta de todos os estudantes, independentemente das suas condições.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na esteira desses marcos internacionais, a legislação brasileira passou a normatizar a educação especial sob a perspectiva da inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) foi pioneira ao reconhecer a importância da adaptação curricular. No artigo 59º, a lei estabelece que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Poucos anos depois, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998) reforçou as diretrizes da LDB, destacando a adaptação curricular como condição essencial para viabilizar uma educação para todos. Segundo o documento:

> [...] a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais (Brasil, 1998).

Autores como Silva e KuhlKamp (2020, p. 168) também apontam que os documentos normativos “visavam o atendimento aos estudantes com deficiência, com o devido respeito às singularidades em termos de tempo, interesse e ritmo de aprendizagem”, indicando uma evolução que vai além da mera garantia de matrícula, passando a pensar em permanência e aprendizagem efetiva.

Nesse contexto, destaca-se ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolidou diretrizes e princípios voltados para assegurar a inclusão, reforçando a necessidade de políticas públicas articuladas e efetivas.

Apesar dos avanços conceptuais, filosóficos e legais, os desafios permanecem. Ainda se verifica a ausência de suporte adequado nos mais diversos aspetos: materiais, humanos e estruturais. Para compreender plenamente as dificuldades atuais da inclusão,

ISBN: 978-85-54997-33-5

especialmente no que se refere às adaptações curriculares e à flexibilização pedagógica, torna-se indispensável resgatar o percurso histórico e cultural da educação destinada às pessoas com deficiência. Só a partir dessa compreensão é possível analisar os caminhos já percorridos e refletir criticamente sobre os rumos que ainda desejamos (ou não) seguir.

Metodologia

Neste artigo será relatada parte de uma pesquisa em andamento de mestrado desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional – PROFEI/UEM da Universidade Estadual de Maringá. A fim de atendermos aos objetivos da pesquisa, foi organizado um questionário semiestruturado enviado aos/as professores/as do munícipio, que se pretende investigar sobre as percepções e desafios enfrentados pelos profissionais da educação (professores, auxiliares, agentes de apoio) no processo de inclusão de alunos com deficiência, destacando as principais dificuldades relatadas.

Vale ressaltar que, a pesquisa está em fase de andamento, e neste primeiro momento o questionário piloto, enviado por meio de um aplicativo de mensagens gratuito, foi aplicado com cinco professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro-RJ.

A organização e a técnica para tratamento dos dados coletados passaram por uma análise do conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 42) essa organização permite “obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”. Desse modo, foi realizada uma leitura atenta dos questionários. No segundo momento, a categorização por temas e, por fim, a análise preliminar dos resultados.

Resultados e Discussão

O questionário teste foi composto por perguntas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, tempo de planejamento, recursos humanos e materiais,

ISBN: 978-85-54997-33-5

quantitativo de alunos por turma e sobre práticas, abordagens e estratégias para realização de adaptações.

Os professores foram denominados como P1, P2, P3, P4 e P5 para que suas identidades fossem devidamente preservadas. Ao serem perguntados sobre sua formação inicial, dos cinco professores participantes, somente dois tiveram disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva na Graduação, sendo esses formados em Pedagogia. Nenhum professor fez especialização ou cursos na área de Educação Inclusiva.

Em relação à formação continuada todos relataram ter realizado formações pontuais e eventuais ofertadas pelo empregador. Mas que não foram suficientes para capacitá-los a fazer adaptações com segurança. Quando questionados se achavam importante às instituições de ensino oferecer formação continuada na área de Educação Inclusiva todos concordaram com a sua importância. Sobre esse aspecto destaco as falas dos professores P1 e P4, para eles:

> […] A formação auxilia os profissionais que atuam na escola de diversas maneiras, especialmente o professor que atua diretamente com a criança/adolescente. A capacitação permite que o profissional compreenda melhor as atitudes e necessidades dos alunos, tenha embasamento para realizar adaptações no currículo e utilizar metodologias que favoreçam o desenvolvimento global do aluno (pedagógico e social) (Professor P1).
>
> Acredito que sejam importantes, porém insuficiente para dar conta de todo o apoio necessário, como valorização profissional, mais tempo de planejamento, materiais necessários e suporte de agentes especializados ou com habilitação (Professor P4).

A esse respeito, no que tange a capacitação profissional Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 132) afirmam que “[...] talvez o maior entrave ao processo de inclusão escolar, seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais”. De aco0rdo com os autores, este é um desafio comum à maioria dos sistemas de ensino e é inegável que, sem um programa de formação contínua que possibilite aos professores repensar e aprimorar as suas práticas pedagógicas, nenhuma política educacional se tornará efetiva no cotidiano escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quando indagados sobre tempo de planejamento todos os professores foram unânimes em afirmar que o tempo disponibilizado não é suficiente para realizar as adaptações necessárias, aqui vale ressaltar as entrevistas dos professores P1 e P2. O professor P1 destaca que realiza “[...] as adaptações fora do horário de planejamento (em casa), pois o tempo de planejamento é insuficiente”. Já para a professora P2, “há sempre múltiplas tarefas como relatórios, provas, simulados, atividades com alunos com dificuldade na aprendizagem, cursos, reuniões”.

Mesmo com os entraves supracitados todos os professores sinalizaram que realizam Planejamento Educacional Individualizado - PEI para os alunos que necessitam. Para Glat e Fernandes (2005) um ponto essencial do PEI é que ele define uma base para a atuação e intervenção pedagógica de forma individualizada, mas sempre dentro de um contexto, já que as metas são delineadas a partir dos objetivos gerais estabelecidos para a turma. Trata-se, portanto, não de um currículo individualizado, mas de um planejamento adaptado às necessidades do aluno, com base no currículo.

A respeito dos recursos materiais e humanos para realização de adaptações os professores relatam sobre a insuficiência de recursos, tanto materiais quanto humanos, destacando a carência de materiais físicos e de uma rede de apoio capacitada e colaborativa. Somado a isso, a superlotação das salas de aula foi apontada de forma unânime como um fator que compromete a possibilidade de uma abordagem mais atenta e criteriosa às necessidades e especificidades de cada aluno.

Por fim, quando indagados sobre suas percepções de fatores que mais dificultam a realização de adaptações os professores relataram sobre a falta de mediador, quantidade de alunos dentro de uma sala de aula, tempo de planejamento insuficiente, falta de formação de professores e falta de recursos didáticos.

Diante dos resultados obtidos, constata-se que o processo de inclusão escolar ainda enfrenta entraves estruturais, formativos e organizacionais que limitam a efetividade das adaptações curriculares. A carência de formação inicial e continuada específica, a insuficiência de tempo destinado ao planejamento pedagógico, a falta de

ISBN: 978-85-54997-33-5

recursos materiais e humanos adequados, somadas à superlotação das salas de aula, configuram-se como barreiras significativas para a implementação de práticas inclusivas.

Embora os professores participantes demonstrem empenho em elaborar e executar o PEI, esse esforço individual não se sustenta sem o suporte institucional e sistêmico necessário. Assim, os achados desta investigação corroboram com a literatura da área ao evidenciarem que a inclusão não se consolida apenas no campo das normativas legais ou das intenções pedagógicas, mas exige condições reais de trabalho, apoio interdisciplinar e políticas públicas efetivas que articulem formação docente, recursos e estruturas adequadas.

Considerações Finais

Antes de apresentar as considerações finais, é importante ressaltar que este estudo tem caráter piloto e, portanto, apresenta limitações próprias desse tipo de investigação, sobretudo no que diz respeito ao número reduzido de participantes, o que impossibilita generalizações. Ainda assim, a pesquisa mostrou-se fundamental para o aperfeiçoamento do instrumento utilizado, bem como para ajustes no processo de coleta de dados, configurando-se como etapa relevante no percurso investigativo.

Os resultados evidenciaram que os professores enfrentam múltiplas barreiras na realização de adaptações curriculares. Entre elas, destacam-se a fragilidade da formação inicial — em alguns casos, inexistente no que se refere à Educação Inclusiva — e a formação continuada que, quando oferecida, ocorre de maneira pontual e insuficiente para atender às reais demandas da prática pedagógica. Também se constatou que o tempo de planejamento disponibilizado pelas instituições é inadequado para contemplar todas as tarefas docentes, especialmente a elaboração de adaptações pedagógicas.

Somam-se a essas dificuldades a insuficiência de recursos materiais e humanos, bem como a ausência de uma rede de apoio interdisciplinar que possibilite o trabalho colaborativo. A superlotação das salas de aula, apontada de forma unânime pelos

ISBN: 978-85-54997-33-5

participantes, agrava ainda mais o cenário, tornando inviável uma abordagem pedagógica que respeite as necessidades e especificidades individuais de cada aluno.

Apesar de todos esses entraves, os professores demonstraram disposição para aprimorar suas práticas e investir na formação pessoal e profissional. Esse dado revela não apenas o compromisso dos docentes com a inclusão, mas também a urgência de políticas públicas que garantam condições estruturais, tempo adequado de planejamento, oferta sistemática de formações de qualidade e suporte técnico-pedagógico contínuo. Somente a articulação entre esses elementos poderá tornar a educação inclusiva uma realidade efetiva no cotidiano escolar.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. de S. (2009). *Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro*. **Educação & Realidade**, 34**(1).**

Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. *Inclusão – Revista da Educação Especial.*

Da Silva, M. A., & Kuhlkamp, M. C. (2020). *Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico*. Caderno Intersaberes, 9(21).

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília:

ISBN: 978-85-54997-33-5



UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia:

ALÉM DO DIAGNÓSTICO DA CRIANÇA AUTISTA: O QUE DIZEM AS MÃES-PROFESSORAS ATÍPICAS SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Jussara Machado Ferreira – PROFEI/UDESC – ferreirajussara303@gmail.com
Cléia Demétrio Pereira – CEAD/UDESC - cleia.demetrio@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina. O estudo teve o objetivo de analisar as narrativas autobiográficas de mães-professoras atípicas acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil, sob a perspectiva para além do diagnóstico formal. Buscou-se responder à questão: “Como se configura a inclusão escolar, para além do diagnóstico de TEA, na Educação Infantil, a partir de narrativas autobiográficas de mães-professoras atípicas?” Metodologicamente, a pesquisa de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória, que busca visibilizar questões específicas relacionadas aos fenômenos humanos, por meio do método das narrativas de histórias de vida. A fundamentação teórica contou com as contribuições de Nóvoa (2013, 2014), Larrosa (2002), Josso (2006, 2007). Os resultados indicam que as mães-professoras atípicas possuem conhecimento aprofundados sobre a inclusão escolar pós-diagnóstico de seus filhos, o que se reflete em práticas pedagógicas mais potentes com suas crianças, impulsionadas por suas vivências pessoais e profissionais com o autismo. A pesquisa contribui para o avanço de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e no respeito à diversidade, com destaque a necessidade de escuta ativa e valorização das experiências plurais que atravessam o cotidiano educativo.

Palavras-chave: Criança autista; Educação Inclusiva; Mães-professoras atípicas; Narrativas autobiográficas.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional concluída, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O estudo explora relatos de vida cotidiana e docente de mães-professoras atípicas que desempenham múltiplos papéis, entre eles, o de mãe e o de professora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo suas contribuições e reflexões para o campo da inclusão escolar.

O estudo teve como objetivo investigar e promover reflexões, por meio das narrativas autobiográficas dessas mães-professoras, sobre a inclusão escolar de crianças com TEA na educação infantil. Essas mulheres, que vivenciam na prática os desafios da maternidade atípica, também atuam como educadoras de crianças com diversas especificidades, incluindo o TEA. É a partir dessa dupla vivência, pessoal e profissional, que elas oferecem contribuições valiosas para este estudo sobre a inclusão escolar para além do diagnóstico formal, sob o olhar de quem convive cotidianamente com o TEA e já enfrentou e superou múltiplos desafios advindos da maternidade atípica.

Considerando essa perspectiva, a presente pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de teóricos como Nóvoa (2013, 2014), Larrosa (2002) e Josso (2006), os quais convergem no reconhecimento da necessidade de visibilizar as narrativas orais e valorizar as experiências vividas como forma de conhecimento na vida humana, que está em constante formação e transformação.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2009; Minayo, 2016) e de natureza exploratória, que visa investigar questões específicas relacionadas aos fenômenos humanos, utilizando as narrativas de histórias de vida dez mães-professoras atípicas.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas metodológicas: a primeira consistiu em uma revisão bibliográfica nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

ISBN: 978-85-54997-33-5

de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: transtorno do espectro autista (TEA), exaustão materna, inclusão escolar e narrativas autobiográficas. A segunda etapa envolveu entrevistas narrativas com dez mães-professoras atípicas que atuam na educação básica da rede pública em diferentes estados brasileiros e que cursam ou cursaram o mestrado profissional pelo PROFEI. As entrevistas foram realizadas de forma online, utilizando a plataforma Teams, em março de 2025. Para fins de anonimato, as participantes foram identificadas pela sigla M-P (Mãe-Professora), em sequência numérica de 1 a 10.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Temática de Conteúdo (ATC), conforme a metodologia proposta por Braun e Clarke (2006). Este é um método qualitativo que visa identificar, analisar, interpretar e reportar padrões recorrentes (temas) presentes em dados qualitativos, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e significados atribuídos pelos participantes.

Resultados e Discussão

A presença de crianças com TEA no contexto escolar constitui uma realidade cada vez mais presente e desafiadora para todos os envolvidos na atualidade, sejam para familiares ou professores. Nesse cenário, destaca-se a importância da inclusão escolar e da intervenção precoce desde a primeira infância, especialmente em razão dos pressupostos da plasticidade cerebral, mais acentuada nos primeiros anos de vida, o que pode resultar em melhorias no comportamento das crianças (Rogers et al., 2015; Rotta et al., 2016; Uebel, 2023).

Diversos estudos apontam a relevância do diagnóstico precoce do TEA, a fim de viabilizar, o quanto antes, a implementação de intervenções pedagógicas e terapêuticas. Autores como Brasil (2022), Couto (2017), Costa (2022), Oliveira (2017) e Ratuche (2023) enfatizam que a identificação antecipada do transtorno é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança, pois pode ampliar suas possibilidades de aprendizagem e adaptação nos diversos contextos em que está inserida.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Dessa forma, a inclusão escolar deve iniciar desde o momento em que a criança é inserida na educação infantil, independentemente de ter ou não alguma necessidade específica. Embora o diagnóstico médico seja importante para garantir direitos previstos em lei, é necessário reconhecer que o acesso ao especialista ainda é um processo demorado e desigual, especialmente para famílias de classes sociais mais vulneráveis. Conforme ressalta Castro (2023), pode-se levar anos até que se consiga consultar especialistas e concluir um diagnóstico. Diante disso, é fundamental que a escola atue de forma proativa, acolhendo e incluindo crianças para além do documento formalizado, reconhecendo as singularidades de cada sujeito de forma acolhedora e inclusiva.

Nesse sentido, ao analisarmos as narrativas das mães-professoras participantes da pesquisa, evidencia-se que, embora os caminhos percorridos até o diagnóstico tenham sido distintos entre as participantes, há comportamentos que se repetem nas crianças. Dentre eles, destacam-se os sinais precoces de alterações no desenvolvimento infantil, como dificuldades de interação social, comportamentos repetitivos e atraso na fala. Tais sinais foram inicialmente percebidos pelas mães-professoras. Contudo, a aceitação e a confirmação do diagnóstico nem sempre são fáceis, como podemos perceber nas narrativas:

> “O meu filho passou por um processo bem demorado. Porque ele sempre foi uma criança muito inteligente, muito, muito, muito com inteligência acima da média, assim, e ele teve o desenvolvimento típico até 1 ano e 8 meses [...] ele participa de todas as propostas, só que sozinho (M-P 1).”

> “Desde um 1 e meio eu já vinha percebendo que tinha algo diferente, pelo fato de ser professora. Então a gente sabe mais ou menos ali, ó, como que a criança caminha, né? Se está no tempo certo, se não está, eu fui observando alguns atrasos, fui fazendo filmagens, tirando foto daquilo que eu achava, meio que diferente em relação às outras crianças (M-P 2).”

> “Eu tentava olhar nos olhos, fazia aquele carinho de mãe, né? Quando a gente amamenta e tocar no bebê, olha nos olhos, toca na mãozinha. E ele não olhava nos meus olhos. Assim, mesmo ele sendo um bebezinho, ele não interagia muito comigo, então eu já notei uma diferença ali, não é? Fazia cosquinha, e ele não era aquele bebê risonho que reagir e tudo mais. Então, ali eu já notava diferença nele, né? (M-P 10).”

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ao analisar os relatos, as mães-professoras indicam que sua formação pedagógica, alinhada à experiência diária com outras crianças em contextos escolares, potencializou uma escuta qualificada e uma percepção ampliada sobre variações no comportamento e na identificação dos sinais de alerta.

Quando o diagnóstico médico é confirmado, as reações das mães-professoras são diversas. Algumas vivenciam um momento de luto, enquanto outras sentem alívio por saber qual caminho trilhar e por ter um nome para suas dúvidas e preocupações.

> “O diagnóstico é libertador, ele não vai definir quem eu e o meu filho somos, mas ele vai nos direcionar e através das nossas experiências, a gente pode impactar a vida de outros, né? Uma coisa é você falar sem viver. E a outra é quando você tem propriedade da causa, então te dá legitimidade para lutar, né? E eu acho que é difícil. É, mas é possível (M-P 8).”

> “Ele teve um alívio, um alívio em saber o que ele tinha, e de saber nomear o que era, que ele não era doido (risos) (M-P 6).”

O diagnóstico, nesse contexto, assume uma posição ambivalente na trajetória das mães-professoras. Ao nomear a diferença, ele valida vivências antes ignoradas ou desqualificadas, orientando intervenções e estratégias mais inclusivas no cuidado mais eficaz com seus filhos e alunos.

No contexto escolar, as participantes da pesquisa transformaram suas práticas docentes a partir da maternidade atípica. Elas se tornaram mais atentas aos possíveis sinais de alerta para o TEA em seus alunos da educação infantil e demonstram uma preocupação acentuada com a inclusão escolar, como podemos observar nos relatos:

> “Nas brincadeiras, não é deixar a criança de lado, porque, não gosta de brincar com os demais. Eu não queria que fizesse isso com a minha filha, então se eu não quero que faz isso com a minha filha, eu também não quero que faz isso com ele. Então, muda demais o olhar da gente, porque assim eu vejo (M-P 4).”

> “Eu acho que se toda a escola tivesse um professor que fosse pai de um autista, as coisas iam funcionar diferente, porque você se torna um militante dentro da escola, né? Em relação a luta, contra o preconceito, as oportunidades que todo mundo tem o mesmo direito, né? (M-P 5).”

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por fim, o que se observa é a emergência de um protagonismo que transcende o âmbito individual. A vivência de ser mãe-professora atípica confere a essas mulheres legitimidade para lutar pelos próprios filhos e por outras crianças e famílias em situações similares. Esse protagonismo emerge da intersecção entre vivência pessoal e competência profissional, como argumenta Josso (2007): a formação passa pelos espaços escolares e se constitui nos itinerários da vida. Assim, elas se constituem como sujeitos ativos na luta por direitos, visibilidade e políticas públicas mais inclusivas, para além do diagnóstico.

Considerações finais

As evidências levantadas por meio das narrativas revelaram contribuições significativas da maternidade atípica, que transformou o olhar docente dessas professoras para a inclusão escolar, resultando em práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e comprometidas com a diversidade humana. Essa transformação ocorre mesmo que a criança ainda não tenha um diagnóstico formal definido ao ser inserida na educação infantil, pois esse processo pode levar um longo tempo.

Conclui-se que as mães-professoras enfrentaram dificuldades na inclusão de seus filhos, especialmente antes da obtenção de um diagnóstico. Após a formalização do diagnóstico, as crianças foram mais aceitas e tiveram suas diferenças mais respeitadas.

O olhar das participantes também se ampliou em relação à sua própria compreensão de inclusão escolar. Elas passaram a oferecer apoio pedagógico, emocional e humano a colegas professores e a outras famílias atípicas, assumindo um papel de mediação entre o saber acadêmico, o saber da experiência e a construção coletiva de uma escola mais justa e acolhedora.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Registro meus sinceros agradecimentos a todas as mães-professoras atípicas participantes desta pesquisa. Mesmo diante de inúmeros afazeres, conciliando a vida doméstica, o magistério, os estudos e a maternidade, ainda encontraram tempo para compartilhar seus depoimentos. Gratidão!

Outro agradecimento mais que especial vai para uma pérola em minha vida: minha orientadora, Profa. Cléia Demétrio Pereira, que foi essencial na minha vida e todos os professores da Universidade Estadual de Santa Catarina, e principalmente a coordenadora do PROFEI/UDESC Profa. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, por todo o acolhimento, conhecimento e eficiência em tudo que precisei. Agradeço aos idealizadores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, por pensarem nos professores da educação básica e possibilitarem essa linda formação.

Obrigada a Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de incentivo financeiro, foi fundamental nesse processo.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Brasil, G. M. (2022) *Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5355. Acesso em: 08 mar. 2024
.

Castro, T. (Coord.) (2023). *Simplificando o Autismo:* para pais, familiares e profissionais. São Paulo, SP: Literare Books Internacional.

Costa, D. F. R. (2022) *O protagonismo das professoras de creche na detecção dos si nais precoces de transtorno do espectro autista*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2582. Acesso em: 22 fev. 2024.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Couto, C. C. (2017) *Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional.* Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3247/5/Cirleine_Costa_Couto_2017.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.; J. E. Costa, Trad.). Artmed.

Josso, M. C. (2006). *Experiências de vida e formação* (João Wanderley Geraldi, Trad.). Papirus.

Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação (Porto Alegre)*, *63*(3), 413-438.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
Nóvoa, A. (2013). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A., & Finger, M. (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. EDUFRN; Paulus.
Oliveira, C. R. (2017) *Capacitação do Profissional da Educação Infantil:* Identificação Precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia, Bauru. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/R cord/UNSP_d44c8edec8a7c309fa34b70ace14a2ce. Acesso em: 24 fev. 2024.

Ratuche, P. (2023) A. O. *Sinais do Transtorno do Espectro Autista*: formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2145. Acesso em: 20 jan. 2024.

Rogers, S. J.; Dawson, G.; Vismara, A. L. (2015). *Autismo: compreender e agir em família.* Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda, 99.

Rotta, N. T.; Ohwieiler, L.; Riesgo, R. dos S. (Org.) (2025). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.* Artmed Editora.

Uebel, M. P. (2023) *O cérebro na infância:* um guia para pais e educadores empenhados a formar crianças felizes e realizadas. 1. ed., 2° Reimpressão. São Paulo: Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM INDICADORES DE TDAH

Sandra Regina Brocardo – UEPG –
sandra.brocardo.uepg.t5@gmail.com
Nelba Maria Teixeira Pisacco – UEPG –
nmtpisacco@uepg.br

Resumo

O processo de apropriação da leitura e da escrita é complexo e requer estratégias pedagógicas específicas, sobretudo para crianças com desenvolvimento neuro atípico. O objetivo deste estudo é compartilhar as vivências do processo de alfabetização de crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Trata-se de um Relato de Experiência, reconhecido como uma narrativa científica da prática professional com vistas à reflexão crítica (Mussi et al., 2021). O foco está no trabalho desenvolvido com dois alunos com indicadores do TDAH, numa turma de 24 alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, um com TDAH com predominantemente hiperativo e identificado precocemente, outro com TDAH predominantemente desatento e diagnóstico tardio. Observaram-se perfis distinto de aprendizagem. As estratégias pedagógicas incluíram tarefas adaptadas quanto ao formato, quantidade e apresentação, uso de reforços positivos e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da família. As práticas promoveram engajamento e autoestima, porém requerem continuidade. Este relato demonstra que a alfabetização de crianças com TDAH requer práticas individualizadas, reconhecimento das necessidades distintas do transtorno, suporte contínuo e identificação precoce para promover desenvolvimento pleno além da leitura e escrita.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Leitura e Escrita; Práticas pedagógicas; Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Introdução

Na atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observo o crescente número de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Caracterizado por “um padrão persistente de desatenção, e/ou hiperatividade – impulsividade” (American Psychiatric Association, 2023, p.34), este transtorno do

ISBN: 978-85-54997-33-5

neurodesenvolvimento impacta diretamente o cotidiano escolar, comprometendo o processo de aprendizagem de diversas áreas, como a escrita.

Os sintomas do TDAH se manifestam de três formas: com apresentação predominantemente desatenta; com apresentação predominantemente hiperativa/impulsive ou com apresentação combinada, ou seja, com sintomas de desatenção e de impulsividade/hiperatividade (American Psychiatric Association, 2023).

A alfabetização é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a apropriação do sistema de escrita alfabético, constituído por um sistema de representação abstrato que demanda competências para sua compreensão (Soares, 2020). Devido à sua complexidade, a alfabetização requer estratégias pedagógicas que considerem as individualidades e particularidades das crianças, especialmente aquelas com indicadores desenvolvimento neuro atípico, como o TDAH.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), alterada pela Lei nº 14.407/2022 (Brasil, 2022), reforça a alfabetização plena como objetivo da educação básica e direito de todos. Enquanto a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), assegura o acompanhamento integral a alunos com TDAH, orientando as estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.

Muitas crianças com esse transtorno, sobretudo aquelas com problemas de atenção, podem ter um processamento ortográfico pobre, ou seja, dificuldade em perceber as propriedades visuais das palavras e reter essas informações na memória de trabalho, o que é importante para o desenvolvimento da leitura e escrita (Pisacco et al., 2016).

O ambiente escolar costuma ser um dos contextos mais desafiadores para crianças com TDAH, devido às demandas de atenção, organização e autorregulação exigidas. Essas características podem impactar significativamente o comportamento e o desempenho acadêmico, tornando essencial a implementação de estratégias específicas (Barkley, 2024).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Neste relato de experiência, objetivo compartilhar as vivências no processo de alfabetização de crianças com indicadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Reflito sobre o desafio de alfabetizar essas crianças, e as estratégias utilizadas por professores e equipe pedagógica.

Ao considerar a alfabetização uma etapa fundamental e significativa no desenvolvimento infantil, indo além da leitura e escrita, constituindo a base para a construção de habilidades cognitivas, sociais e culturais essenciais ao crescimento pessoal. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de partilhar conhecimentos e as estratégias pedagógicas que apoiem crianças com TDAH, no enfrentamento dos desafios diários impostos pelo transtorno. Com essa narrativa, pretendo contribuir para o diálogo entre educadores que, como eu, enfrentam o desafio de ensinar crianças com TDAH no processo de alfabetização, ajudando-as a descobrir e desenvolver seu potencial.

Metodologia

A escolha pelo Relato de Experiência (RE) como metodologia considerou sua adequação para explorar a prática profissional, integrando vivências pedagógicas a fundamentos científicos, com o objetivo de promover uma reflexão crítica (Mussi et al., 2021). Reconhecido como uma narrativa científica, o RE preserva sua natureza subjetiva, por isso é elaborado em primeira pessoa, permitindo generalizações a partir da perspectiva do pesquisador situada em um contexto cultural e histórico específico (Daltro; Faria, 2019).

Para estruturar este relato, adotei os seis elementos propostos por Daltro e Faria (2019). Inicialmente, compreendi o RE como uma produção documental fundamentada na narrativa, na qual registro minhas vivências como educadora no processo de alfabetização de crianças com indicadores de TDAH. Como autora e sujeito participante, registrei minhas experiências no trabalho com uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal do Planalto Norte de Santa Catarina,

ISBN: 978-85-54997-33-5

durante o primeiro semestre de 2025. A turma é composta por 24 alunos, sendo dois com indicadores de TDAH, cujos diferentes desafios orientaram reflexões e práticas pedagógicas específicas.

Professores abertos a aprender sobre o TDAH alcançam melhores resultados, pois reconhecem o transtorno como uma dificuldade real e entendem a necessidade de oferecer adaptações e atenção diferenciada que permitam a criança aprender melhor (Barkley, 2024).

As práticas descritas buscaram atender legislações, como a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), considerando o direito de todos e de cada aluno.

Considerei ainda, estabelecer um diálogo científico, a partir dos estudos sobre TDAH e alfabetização, e os saberes não científicos, vindos das experiências práticas e escutas dos envolvidos. Optei por uma escrita clara e acessível visando atender não somente pesquisadores, mas a todos os interessados no tema. Por fim, apresentei os resultados parciais e os desafios ainda a serem superados.

Resultados e Discussão

Em 2025, assumi como professora da turma, de 3º Ano do Ensino Fundamental, com alunos que estavam juntos desde o pré-escolar e demonstravam entrosamento e entusiasmo. Algumas crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos do Desenvolvimento Intelectual(TDI) e TDAH.

Neste relato, delimitei compartilhar a experiência vivenciada com os dois alunos que apresentam indicadores de TDAH, ambos frequentam a mesma escola desde 2021. O Aluno 1 apresenta indicadores de TDAH com predominância hiperativa, enquanto o Aluno 2 com apresentação predominantemente desatenta (Americam Psychiatric Association, 2023).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A partir das informações disponíveis aos professores no início do ano letivo pude constatar que o Aluno 1, desde o início do seu percurso escolar, apresentava sinais evidentes de inquietação, dificuldade em seguir regras, impulsividade, baixa tolerância à frustração. Devido a dificuldades comportamentais, que afetavam seu desempenho e a organização da turma, a equipe escolar, com consentimento da família, encaminhou-o para uma equipe multidisciplinar do município. Após a confirmação do diagnóstico, ele passou a receber atendimento específico e tratamento medicamentoso para TDAH.

Atualmente, no 3º Ano, o Aluno 1 é muito criativo, demonstra alegria e entusiasmo, destacando-se ao relatar suas experiências, oralmente. Apresenta dificuldade na fluência leitora, lê silabando e lentamente. Para auxiliar nesta dificuldade utilizo estratégias como leitura e releitura de textos curtos como parlendas e trava-línguas, leitura coletiva e compartilhada.

Frequentemente, a equipe pedagógica intervém junto a sua família para manter regularidade do acompanhamento clínico. Quando o tratamento é interrompido, sua impulsividade sobressai e observa-se que dificulta, significativamente, seu desempenho acadêmico e sua convivência com os colegas.

A evidência do impacto da regularidade do tratamento alinha-se aos estudos de Barkley (2020), que destaca o papel dos medicamentos estimulantes na vida escolar de crianças com TDAH, uma vez que promovem maior atenção, concentração e controle do comportamento impulsivo. Ao reduzir, de acordo com este autor, comportamentos inadequados e dispersivos, podem contribuir na realização das tarefas e aumentar a disposição da criança para aprender.

Efeitos esses que se traduzem em maior engajamento nas atividades, avanços graduais na leitura e escrita, e fortalecimento da autoconfiança. Contudo, o desenvolvimento do seu potencial, mesmo com a regularidade do tratamento, requer acompanhamento individualizado e estratégias adaptadas para que maior promoção de suas habilidades criativas, comunicativas e de convivência.

Já o Aluno 2, desde o início de sua trajetória escolar, demonstrava dificuldades relacionadas à organização, registro e comportamento, porém, suas habilidades orais

ISBN: 978-85-54997-33-5

eram mais desenvolvidas durante a Educação Infantil. Provavelmente, esta característica acabou por mascarar algumas dificuldades de aprendizagem que se acentuaram no decorrer da escolaridade quando os desafios se tornaram maiores, como a aquisição da leitura e escrita. Desorganização, baixo rendimento escolar, conflitos com colegas, dificuldade de concentração e baixa autonomia nas atividades escolares tornaram-se mais evidentes.

Nas avaliações iniciais do 3º ano, identificaram-se dificuldades significativas na sua aprendizagem dos conteúdos escolares. Com apoio da coordenação pedagógica, iniciou-se uma investigação diagnóstica por equipe multidisciplinar. O aluno passou a frequentar regularmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a parceria entre equipe de apoio e família tem sido essencial na intervenção.

Observo que o Aluno 2 enfrenta dificuldades significativas na leitura, escrita, organização e coordenação motora fina, resultando em registros lentos e desatentos. Suas atividades são adaptadas em letra bastão para facilitar a alfabetização. Prejuízos na caligrafia em crianças com TDAH podem estar ligados ao comprometimento motor, influenciado pela severidade dos sintomas, destacando a importância de adaptar tarefas para minimizar os desafios associados à desatenção e à baixa autoconfiança. (Pisacco *et al.,* 2016). Para atender a essas dificuldades, utilizo tarefas impressas, evitando cópias longas, permitindo o uso de letra adequada ao aluno, promovendo sua autonomia e confiança.

Outras estratégias frequentemente utilizadas, embora elaboradas para os Alunos 1 e 2 e que envolvem a turma toda, incluem a gamificação, o uso do material dourado e de imagens como apoio concreto e visual na resolução de problemas matemáticos, e o incentivo à conclusão e revisão das atividades, acompanhado de reforço verbal positivo sempre que os alunos se dedicam e finalizam uma tarefa. O engajamento de alunos com TDAH em tarefas exige estratégias específicas por parte do educador, sendo necessário oferecer reforços positivos durante a execução da atividade, de modo a torná-la mais gratificante, além de aplicar consequências leves e consistentes quando houver desvios

ISBN: 978-85-54997-33-5

de comportamento. Essa abordagem contribui para a autorregulação e favorece a permanência da criança na tarefa proposta (Barkley 2020).

Os Alunos 1 e 2 frequentam a mesma sala desde o pré-escolar, convivendo com os mesmos colegas e sendo acompanhados pelos mesmos profissionais, ambos apresentavam dificuldades em seguir regras e desafios de comportamentos. Porém, o Aluno 1, devido a maior severidade de sua impulsividade e inquietação, teve os indicadores do transtorno identificados precocemente. O diagnóstico precoce, embora seguido por um tratamento por vezes irregular, contribuiu para reduzir os impactos negativos em seu desempenho escolar e nas relações sociais, especialmente no processo de alfabetização.

Por outro lado, o Aluno 2, enfrentou um cenário diferente. Seus indicadores, menos evidentes, não foram suficientemente alarmantes para motivar uma avaliação precoce, resultando em desafios que se intensificaram ao longo de sua trajetória escolar. Desta forma, reconhecer precocemente os sinais e buscar orientação especializada torna-se essencial para garantir que a criança receba o apoio necessário e possa desenvolver todo o seu potencial escolar e pessoal. Criança cujo TDAH passa anos sem ser reconhecido e tratado pode acabar repleta de fracassos e resultados insatisfatórios. De 30% a 50% dessas crianças acabam repetindo de ano na escola no mínimo uma vez (Barkley, 2020).

Crianças com diagnóstico de TDAH do subtipo desatento apresentam desempenho significativamente inferior em tarefas de cálculo matemático, escrita e raciocínio, quando comparadas tanto a crianças com TDAH do tipo combinado ou sem o transtorno (Pisacco *et al*., 2016). A desatenção, mais do que a hiperatividade ou impulsividade, atua como um preditor importante de dificuldades escolares, evidenciando a urgência de uma identificação precoce e de intervenções direcionadas, como as estratégias implementadas para apoiar a alfabetização desse aluno (Pisacco *et al.,*2016).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

Este relato evidencia que, na fase de alfabetização, crianças com TDAH exigem atenção diferenciada não apenas por terem o transtorno, mas por manifestarem perfis distintos. Alguns mais desatentos, outros mais hiperativos ou com uma combinação de ambos, o que obriga o uso de práticas pedagógicas individualizadas.

Ao acompanhar dois alunos cujas necessidades divergem quanto ao impacto da atenção sobre a aprendizagem, ficou claro que o processo de alfabetização vai além do ensino da leitura e escrita, exigindo reconhecer o perfil único de cada criança, aplicar estratégias específicas, celebrar cada progresso e garantir suporte constante para lidar com desafios. Estratégias como atividades adaptadas, reforço positivo, colaboração com equipe multidisciplinar e parceria com as famílias mostraram-se eficazes em promover engajamento e autoestima. Contudo, esses avanços são graduais e demandam continuidade e paciência.

A experiência reforça a importância de identificar precocemente os sinais, especialmente nos alunos com apresentação predominantemente desatenta, que tende a se manifestar de maneira menos perceptível, podendo passar despercebido e comprometer o pleno desenvolvimento escolar e pessoal da criança. Espero que esse relato inspire outros educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre o TDAH e a abraçarem o desafio de alfabetizar essas crianças com sensibilidade, empatia e muita dedicação.

Referências

American Psychriatric Association (2023). *Referência Rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5-TR.* Tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia Lima Osório, José Diego Ribeiro de Souza. Porto Alegre: Artmed. (p.34)

Barkley, Russell A. (2024). *Tratando TDAH em crianças e adolescentes: o que todo clínico deve saber*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Felipe Almeida Picon. Porto Alegre: Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Barkley, Russell A. (2020). *TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade*. Belo Horizonte: Autêntica (Série Aprendendo a Viver).

Brasil. (1996, dezembro 23). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

*Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021(*2021). *Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem*. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de dezembro de 2021.

Mussi, Ricardo Fraklin de Freitas; Flores, Fabio Fernandes; Almeida, Cláudio Bispo de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, pp. 60–77. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 29 jul. 2025.

Pisacco, Nelba Maria Teixeira; Sperafico, Yasmini Lais Spindler; Costa, Adriana Corrêa; Dorneles, Beatriz Vargas. (2016). Intervenções escolares em alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: Rotta, Newra Tellechea; Ohlweiler, Lygia; Riesgo, Rudimar dos Santos (orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* [recurso eletrônico]. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed, cap. 24.

Soares, Magda. (2016). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES CEGOS: O SISTEMA BRAILLE COMO FERRAMENTA DE ACESSO AO CONHECIMENTO

Nayara Viturino dos Santos – UEPB-
nayaraviturino.edu@gmail.com
Eduardo Gomes Onofre –
eonofre@servidor.uepb.edu.br

Resumo

Este relato de experiência aborda a importância da alfabetização para a inclusão social, focando especificamente nas pessoas cegas e no sistema braille como a principal ferramenta para sua leitura e escrita. O sistema braille é um código tátil de 63 caracteres em relevo, criado por Louis Braille no século XIX. O texto destaca que, apesar de desafios como o custo de produção e o volume dos materiais, o braille é essencial para o processo de alfabetização de pessoas cegas. Ele oferece autonomia, acesso ao conhecimento e um senso de identidade e pertencimento à comunidade. As experiências descritas no texto, foi realizada com cinco crianças cegas em uma instituição especializada em Campina Grande, Paraíba, teve como objetivo analisar a eficácia do braille na alfabetização. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, na qual os alunos realizaram atividades em uma instituição especializada com o auxílio de um professor braillista, e as compararam com as realizadas em sala de aula comum. Os resultados das vivências mostraram que os alunos com mediação de um professor braillista diminuíram os erros ortográficos, a combinação de pontos do braille estava mais adequada, além da importância do professor braillista. Estes foram alguns aspectos relevantes durante as experiencias. Portanto, diante do exposto enfatizamos a necessidade de uma formação docente mais completa em braille, a disponibilização de materiais acessíveis e em tempo real para os estudantes cegos, a conscientização sobre a importância do silêncio nas salas de aula e o fortalecimento da parceria entre as escolas regulares e as instituições especializadas.

Palavras-chave: Braille; Alfabetização; Estudantes cegos.

Introdução

A alfabetização, ou seja, a capacidade de ler e escrever a realidade do mundo, os desejos e as aspirações, é uma condição *sine qua non* para a inclusão social de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Assim, seja focando em um bom livro, discando um

ISBN: 978-85-54997-33-5

número de telefone, fazendo uma lista de compras ou escrevendo um relatório em um computador, ser alfabetizado significa participar efetivamente da sociedade. Consoante às pessoas cegas, que se interagem com o mundo e com os outros por meio da audição, do paladar, do olfato e do tato, compreendemos que o sistema de leitura e escrita braille, um procedimento tátil, é a principal estratégia que irá favorecer o letramento e o conhecimento de mundo dessas pessoas.

De acordo com Brasil (2007, p. 15), a cegueira é:

> Uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

A perda parcial ou total da visão não pode jamais ser um impedimento para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas cegas. O que impede a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas são as inúmeras barreiras que estão presentes nas escolas e em outros espaços sociais. Vejamos o conceito de deficiência presente na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 2015, em seu Art. 2°:

> Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A partir desse viés, de uma concepção social e antropológica da deficiência, analisaremos conceitos, ideias e procedimentos que favorecem o processo de alfabetização das pessoas cegas.

Compreendemos que a educação inclusiva abrange todas as pessoas, independentemente de suas origens, questões sociais, culturais, bem como de suas condições físicas. As escolas comuns devem criar iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento, à construção da identidade e ao exercício da cidadania. Assim, é importante observar também que, ao se deparar com um estudante

ISBN: 978-85-54997-33-5

cego na sala de aula, faz-se necessário saber que, com relação a seus direitos e deveres, ele deve ser tratado igualmente a qualquer outro. Todos os estudantes devem ter suas características específicas respeitadas, assim como o seu direito de acesso ao conhecimento garantido.

Nessa perspectiva, objetivamos referenciar o sistema braille como método de alfabetização dos estudantes cegos incluídos no sistema regular de ensino e na instituição especializada. A partir de experiências vivenciadas com tais estudantes, numa instituição especializada em Campina Grande – PB, e de informações obtidas mediante levantamentos e revisões bibliográficas, trazemos, neste estudo, alguns históricos, conceitos e considerações importantes no processo de alfabetização de estudantes cegos.

Sistema Braille e a inclusão do estudante com deficiência visual: breves pontos

Atualmente, a estrutura física de nossas escolas e seus entornos, com a presença de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, assim como a formação dos professores brasileiros, evidenciam que são inúmeros os desafios a serem enfrentados com vistas à inclusão de estudantes com cegueira. Compreendemos que um dos primeiros passos para quebrar as barreiras que impedem a inclusão escolar e social das pessoas cegas consiste em desmistificar a concepção equivocada de associar tal deficiência à ausência de habilidades e/ou a comprometimentos intelectuais. De acordo com Siluk (2014, p. 221):

> Desde a Antiguidade, a imagem das pessoas cegas é associada a dons, mitos e lendas que enfatizam destrezas e habilidades geralmente vinculadas à leitura e escrita. Não raro, esses indivíduos eram sujeitos a espetacularização, à caridade pública e viviam marginalizados, em condições de indigência ou de ignorância.

A partir dessa consciência, o próximo passo a ser adotado pelo professor é proporcionar a tais estudantes experiências que lhes permitam desenvolver os sentidos

ISBN: 978-85-54997-33-5

remanescentes e, com isso, ampliar o leque de informações acerca do mundo e dos outros.

Nessa perspectiva, há que se trabalhar, desde a educação infantil, metodologias que assegurem o desenvolvimento da coordenação motora nas crianças cegas, o que lhes permitirá, no início do ensino fundamental, o reconhecimento dos caracteres do sistema braille, cujo aprendizado é indispensável à sua inclusão em qualquer nível de ensino e na sociedade.

Além de proporcionar a crianças, jovens e adultos cegos o prazer de uma leitura autônoma (“livre” das intervenções dos ledores ou leitores de tela), uma pessoa que faz uso contínuo do sistema braille adquire maior segurança na realização de tarefas do cotidiano escolar e social.

Assim, uma escola que já tenha assegurado a matrícula de estudantes cegos deve tomar todas as medidas cabíveis para que estes tenham acesso aos conteúdos por meio do sistema braille, garantindo-lhes experiências de participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes de sua turma.

Essa é uma recomendação estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão, que, no artigo 28 do capítulo IV, assegura: “oferta de ensino da Libras, do Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (Brasil, 2015, p. 12). Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de que, na formação inicial e continuada de nossos professores, esteja contemplado o ensino das técnicas de leitura e escrita do sistema braille, bem como outros conteúdos relacionados às especificidades dos estudantes cegos, de forma que os docentes tornem-se agentes comprometidos e capacitados para contribuir com a inclusão de tais estudantes.

Histórico do Sistema Braille: os primeiros passos

Até o início do século XIX, as iniciativas visando à educação das pessoas cegas consistiam, tão somente, em experiências de segregação, dando origem à criação dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

chamados Institutos de Cegos, modelo que nasceu na França e se expandiu para vários países, inclusive o Brasil.

Após sucessivas e pouco exitosas tentativas de oferecer às pessoas cegas, em épocas passadas, o conhecimento dos sistemas alfanuméricos, é criado por Louis Braille (1809–1852), jovem francês que tornou-se cego ao brincar com um instrumento cortante na oficina de seu pai, um valioso sistema tátil de leitura e escrita, cujo nome inspira-se no sobrenome de seu idealizador, atualmente utilizado por pessoas cegas de diferentes etnias. Sobre essa questão, Siluk (2014, p. 223) afirma:

> Criado em 1825, apresentado ao Instituto de Cegos em 1829 e adotado na França em 1854. Finalmente ganhou legitimidade universal em 1878, num congresso internacional realizado na França com o objetivo de avaliar métodos existentes para leitura e escrita das pessoas cegas. Desde então se tornou o mais eficiente e utilizado meio de alfabetização de pessoas cegas em todo mundo.

Ao longo de sua história, o sistema braille foi se aperfeiçoando, acompanhando as mudanças linguísticas de cada país. Assim como o sistema braille teve a necessidade de adequação diante dos códigos emergentes a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Historicizando um pouco o sistema braille em nosso país, afirmamos que, em razão do empenho de José Álvares de Azevedo, tal sistema chegou ao Brasil, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant – IBC. Sediado no Rio de Janeiro, o IBC se destaca por ser a maior e mais antiga instituição para cegos da América Latina.

O sistema braille consiste em um código tátil de 63 caracteres possíveis, formados por pontos em relevo. Antes, era ensinado com pouco aparato pedagógico e escrito (ou até mecanografado) por meios artesanais. Ao longo das décadas, tal sistema foi se aperfeiçoando a ponto de ter fixado em definitivo seu quadro de caracteres, tornando-se capaz de possibilitar uma diversidade de materiais que permitem sua impressão de forma manuscrita, datilografada, impressa ou importada do computador.

Apesar de muitos avanços, Siluk (2014, p. 224) aponta que

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Ainda hoje, o Sistema Braille é alvo de questionamentos e de resistências basicamente pelas mesmas razões de outrora. As principais desvantagens apontadas referem-se ao convencionalismo do sistema, ao custo da produção e ao volume da edição Braille.

Ainda assim, ratificamos a importância desse sistema e enfatizamos que, ao alinhar o sistema braille às tecnologias assistivas, estaremos dando um passo significativo para o sucesso e a autonomia de pessoas cegas, dentro e fora dos espaços escolares.

Considerações sobre a importância do sistema braille

Compreendemos que, ao discutirmos a importância do sistema braille no instante atual, estamos convictos de que, além de adquirir maior autonomia na realização das atividades escolares, uma criança cega que, desde cedo, é usuária desse sistema vai, aos poucos, construindo noções de identidade e pertencimento à comunidade de pessoas cegas.

> Dentre todas as coisas que, nós cegos, mais apreciamos, certamente o Braille ocupa o primeiro lugar. Ele é para nós a ferramenta para a nossa instrução e educação, para conseguirmos emprego, e para o nosso divertimento mental. Ele é a chave para nossa independência. Mercê do Braille nós somos alfabetizados e interrelacionados como uma comunidade global (Rowland, 2009, p. 29).

Dessa forma, além de possibilitar o acesso à informação e à comunicação, esse valioso sistema de leitura e escrita é determinante para o empoderamento desses estudantes em meio a contextos escolares marcados por inúmeras barreiras, como também por experiências de discriminação e negação de direitos.

Metodologia

A problemática da inclusão de pessoas cegas caracteriza-se, atualmente, como temática de grande relevância na educação brasileira. Tal fato deve-se tanto ao

ISBN: 978-85-54997-33-5

crescente número de matrículas desses estudantes nas escolas regulares quanto à necessidade de se desenvolverem metodologias de ensino visando a oferecer a eles uma aprendizagem de boa qualidade. Essa nova realidade vem despertando alguns educadores no sentido de buscar subsídios teóricos, além de ferramentas práticas que os auxiliem nessa tarefa. Compreendemos que um método de pesquisa que remetesse tão somente à coleta de dados históricos e/ou depoimentos de pessoas com deficiência seria insuficiente para possibilitar segurança no exercício da docência junto às pessoas cegas.

Por essa razão, optamos por desenvolver uma pesquisa participante, uma vez que tal investigação oferece ao pesquisador a possibilidade de envolvimento/interação com o objeto a ser investigado. “Realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto” (Oliveira, 2010, p. 80).

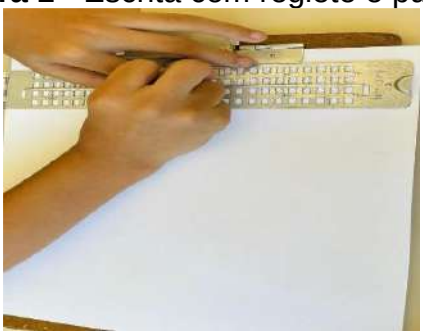
Sendo assim, a partir desse cenário, a experiência ocorreu em uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual, baixa visão e cegas, em Campina Grande – PB. Nessa instituição, os estudantes são acompanhados no contraturno da escola comum. Os participantes foram cinco estudantes cegos, na faixa etária de 6 a 9 anos, que utilizam o sistema braille como forma de leitura e escrita, em processo de alfabetização. O desenvolvimento metodológico foi constituído por quatro etapas: a primeira foi a escuta dos estudantes acerca das atividades realizadas na sala regular; a segunda etapa consistiu na realização das mesmas atividades da escola regular, agora desenvolvidas na instituição especializada, com o auxílio de um professor braillista; a terceira etapa deu-se por meio da correção das atividades feitas pelos estudantes, no que diz respeito à escrita correta da combinação de pontos, ortografia e sequência lógica; a última etapa foi o relato dos estudantes cegos após vivenciarem a experiência de duas formas distintas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

O aprendizado do braille para a criança cega dá-se por meio de vários instrumentos, dentre eles, a reglete e o punção, que, apesar de serem produzidos em diversos formatos e materiais, mantêm o padrão proposto por Louis Braille. Esses recursos foram utilizados para realizar as atividades propostas na segunda etapa dessa experiência, conforme imagem que ilustra mãos escrevendo em braile usando reglete e puncão (Figura 1).

Figura 1 - Escrita com reglete e punção



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Para a realização dessa etapa, foi solicitado que os estudantes cegos realizassem a mesma atividade feita na sala comum, anteriormente descrita pelos estudantes. Após a conclusão das atividades, partimos para a próxima etapa, que foi a correção da atividade feita pelo professor braillista juntamente com os estudantes, observando os erros contidos, aspecto supramencionado na metodologia.

Como resultado dessas etapas detectamos que,

(1) Os erros ortográficos diminuíram em relação aos que estavam presentes na mesma atividade realizada na sala comum, sem a orientação do professor;

(2) As combinações de pontos do sistema braille estavam de acordo com o processo de alfabetização;

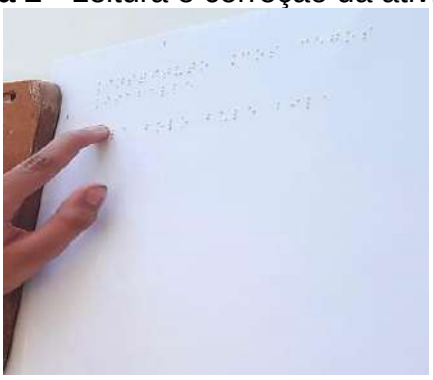
(3) Relatos dos estudantes sobre a importância da mediação do professor braillista na realização das atividades;

(4) O silêncio durante as atividades contribuiu para evitar erros na escrita.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Segue imagem ilustrativa da leitura e correção da atividade explanada na terceira etapa que mostra mãos posicionadas sobre o papel escrito em braile (Figura 2).

Figura 2 - Leitura e correção da atividade



Fonte**:** Elaborada pelo autor (2025)

Assim, independentemente do caráter pedagógico adotado pelo alfabetizador de crianças cegas, é importante compreender que elas necessitam passar por um período preparatório, que compreende a exploração do contato com material concreto para aguçar o tato — período esse em que as habilidades e capacidades sensoriais, motoras e cognitivas devem ser trabalhadas para facilitar o processo de alfabetização. Esse processo constitui-se em um pré-requisito importante para amenizar as dificuldades da criança cega na alfabetização. O máximo de contato com materiais de diversas formas e texturas, com o objetivo de desenvolver seu sentido tátil, é necessário para o aprendizado do braille, sistema fundamental para alfabetizá-la.

Faz-se necessário que o professor alfabetizador tenha como ponto de partida o trabalho com o sentido tátil, utilizando a palma das mãos, os dedos e as mãos em conjunto para explorar objetos. Essas noções são importantes para a percepção e a reprodução das semelhanças e diferenças das combinações dos pontos que representam as letras. O tato, a destreza tátil e a coordenação manual precisam estar desenvolvidos, pois tanto a técnica da leitura quanto a escrita das letras dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil de diferenças. Vale ressaltar que esses aspectos foram trabalhados anteriormente com os estudantes cegos —

ISBN: 978-85-54997-33-5

público-alvo da pesquisa — para se alcançar o nível apresentado a partir das descrições realizadas no decorrer deste trabalho.

Salientamos que tais conhecimentos fazem a diferença no momento da mediação, por parte do professor, no processo de alfabetização. Esses fatores — a destreza tátil e o domínio da coordenação motora fina — foram observados e relatados pelos estudantes cegos no momento da realização das atividades propostas, tanto na sala comum quanto nos atendimentos pedagógicos realizados na instituição especializada.

Compreendemos que é fundamental o professor da sala comum ter conhecimento do sistema braille para poder alfabetizar seus estudantes cegos. Além disso, detectamos, a partir dos relatos dos estudantes, bem como das atividades realizadas, o quanto o sistema braille é fundamental no processo de alfabetização de estudantes cegos, uma vez que tal sistema permite o acesso ao conhecimento de forma direta e autônoma, transformando mundos invisíveis em saberes e conhecimentos.

Enfatizamos que um país preocupado em promover a inclusão escolar e social das pessoas cegas deve estabelecer redes de parceria com instituições especializadas. Nesse sentido, reforçamos nossa particular preocupação em relação às crianças e aos jovens cegos que estão matriculados, seja na educação infantil, seja no ensino superior. O aprendizado do sistema braille e o compartilhamento de saberes e desafios em instituições especializadas são condições indispensáveis para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e os outros.

Considerações Finais

Nos últimos anos, em todos os níveis de ensino, crianças e jovens cegos não contam com acesso ao livro didático em tempo e condições iguais aos dos demais estudantes de sua turma. Esse fato compromete drasticamente o processo de escolarização de tais estudantes. Muitas vezes, o livro em braille só chega no ano subsequente, após o censo escolar — aspecto também relatado pelos estudantes cegos participantes da presente pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Outro aspecto pertinente, durante nossa experiência, foi a importância do silêncio da turma durante a execução das atividades escolares. O silêncio no cenário escolar favorece significativamente a concentração, a atenção e, consequentemente, o desenvolvimento da escrita braille.

Portanto, reafirmamos a necessidade de ampliar a formação docente voltada ao ensino do sistema braille, oferecer materiais acessíveis em tempo real aos estudantes cegos e promover a conscientização dos demais estudantes sobre a importância de manter o silêncio durante a realização das atividades na sala comum. Além disso, é fundamental sempre estabelecer ou fortalecer a parceria entre a escola comum e a instituição especializada.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõem sobre a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Brasil. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência visual*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Brasil. (2015). *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). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Bruno, M. M. G., & Mota, M. G. B. (2001). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Deficiência visual* (Vol. 1). Ministério da Educação.

Oliveira, M. M. de. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.

Rowland, W. (2009). Braille 200 anos: Algumas reflexões. In O. S. H. Souza (Org.), *Tributo a Louis Braille: A célula multiplicada* (pp. 24–30). Unilasalle.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Siluk, A. C. P. (Org.). (2014). *Atendimento educacional especializado: Contribuições para a prática pedagógica*. Editora da Universidade Federal de Santa Maria.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ALFABETIZAÇÃO E PROTAGONISMO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ATIVA

Taina C. Andrade - PROFEI/UNESPAR – taina.costa.unespar.t5@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR/Paranaguá – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este relato apresenta uma experiência de alfabetização inspirada nos princípios da abordagem Reggio Emília, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, no município de Curitiba/PR. Está delineado pelo tensionamento de práticas alfabetizadoras pouco interativas e por vezes nada inclusivas. O fundamento teórico centra na ideia do protagonismo infantil, na escuta atenta, na documentação pedagógica constante, e na valorização das múltiplas linguagens em um ambiente flexível, que favoreça o processo de apropriação da leitura e escrita pelas crianças. Teve por objetivo analisar a implicação de práticas fundamentadas nos princípios da abordagem Reggio Emília no processo de apropriação da alfabetização por um estudante com Trissomia 21. O resultado do trabalho aponta que práticas pautadas em projetos interdisciplinares, que é o foco metodológico da abordagem Reggio Emília, impulsiona progresso no processo de alfabetização contribuindo para que essa etapa seja interativa e inclusiva, por meio da promoção do protagonismo dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão; Documentação pedagógica; Reggio Emília.

Introdução

O processo de alfabetização é um dos maiores desafios enfrentados pela educação básica brasileira, porque o Brasil ainda é um país que não erradicou o analfabetismo. A taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais ainda era de 7,0% no censo do IBGE de 2022.

Historicamente, o ensino de leitura e escrita tem sido associado a práticas pedagógicas institucionais que têm a memorização, a repetição e o exercício para fixação, como estratégias de ensino e aprendizagem. Essas práticas, ainda utilizadas em muitas salas de aula, são universalmente criticadas por não levarem em conta a

ISBN: 978-85-54997-33-5

individualidade de cada criança, bem como os múltiplos contextos sociais e culturais nos quais se inserem as escolas (Libâneo, 2017).

Do ponto de vista da abordagem Reggio Emília, a alfabetização desafia e questiona um modelo educacional que é certificado de cima para baixo, colocando a criança como protagonista-obstáculo-protagonista de sua aprendizagem. Essa abordagem emerge após a Segunda Guerra Mundial, propondo uma forma de educação que promova um ambiente no qual a escuta e o respeito por "cem linguagens", compostas por trocas incessantes entre crianças e adultos, seja o centro do trabalho pedagógico (Malaguzzi, 1999).

Essas ideias, naquele momento histórico, já apontavam para a necessidade de revisão nos métodos e processos de alfabetização. Contudo como se constata não foi universalizada e as práticas em alfabetização permanece na dualidade ora ensino mecânico ora mais interacionista. Face a muitos desafios, pesquisadores brasileiros como Soares (2016) e Barbosa (2012), dentre outros têm apontado a necessidade de as escolas repensarem suas ações, especialmente no que diz respeito à equidade e à inclusão (Fochi, 2019).

Assim, fundamentando-se nas práticas que colocam a criança como protagonista, no processo de aprendizagem, este relato de pesquisa em andamento tem como temática as práticas, experiências e pensamentos sobre alfabetização e, a partir dessa perspectiva, discutem-se as possibilidades, limitações e contribuições para uma educação que respeite a multiplicidade em cada um.

O objetivo deste relato é compartilhar reflexões, estratégias e resultados em uma experiência prática a fim de promover a alfabetização de acordo com a abordagem Reggio Emília, considerando avanços e desafios em relação a uma prática pedagógica inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia de relato de experiência que, conforme Minayo (2012), se apresenta como frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, que tenham caráter descritivo e reflexivo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram constituídos por registros sistemáticos e reflexivos em um diário de acompanhamento, bem como fotos e análises das produções dos alunos. Essa documentação era analisada semanalmente pela equipe pedagógica (professores e pedagogos), servindo como base para o planejamento de novas intervenções e para a reorganização intencional do ambiente de aprendizagem.

A escuta ativa das professoras mediadoras guiava as intervenções, sempre priorizando o diálogo, a escuta das hipóteses e as interações entre as crianças. Elementos do ambiente - como materiais soltos, painéis, livros e tecnologia - foram dispostos de forma acessível, favorecendo a experimentação.

A experiência foi realizada ao longo de um semestre com uma turma de 1º ano da educação básica, com 24 crianças em processo inicial de alfabetização, em uma escola de tempo integral, no ano de 2020, no município de Curitiba. O planejamento pedagógico foi desenvolvido de forma flexível por meio da metodologia de projetos, organizando-se a partir dos interesses e curiosidades manifestados pelas crianças, conforme os pressupostos da proposta pedagógica de Reggio Emília, que surge como uma alternativa a metodologias mais convencionais, uma vez que considera e valoriza a criança como protagonista no seu processo de aprendizagem: sujeito detentor de direitos com múltiplas linguagens (Malaguzzi, 1999).

Baseada numa tradição filosófico-humanística, em que a centralidade está no princípio de que há "cem linguagens das crianças" (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.19), a abordagem Reggio Emília propõe a interpretação da criança como um sujeito ativo cheio de potencial/intelecto, capaz de investigar, imaginar e pensar (inventar/pensar/criar/pensar com os outros), construir teorias e elaborar explicações válidas para a realidade, não relacionando dados isolados, mas desenvolvendo seus

ISBN: 978-85-54997-33-5

pensamentos a partir de dinâmicas interacionais contínuas que ocorrem entre eles como atores envolvidos no contexto (Fochi, 2019).

Considerando que métodos ativos promovem um desenvolvimento inclusivo na alfabetização, o que permite a todos os alunos o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita de acordo com suas possibilidades e interesses (Schulzen Junior et al., 2023), entre vários projetos desenvolvidos, destacamos o projeto da construção da “casa das letras”, espaço simbólico criado coletivamente para investigar sons, formas e significados das palavras, conforme proposto pela abordagem que fundamenta esta experiência.

Outras propostas, na sequência, envolveram a produção de livros coletivos, a elaboração de murais de palavras e a dramatização de histórias criadas pelos próprios alunos, sempre em pequenos grupos e em ateliês, conforme a abordagem teórica. Todas as propostas tinham como tema central a pesquisa pelo mundo dos insetos, desenvolvida a partir de um interesse demonstrado pelo grupo, em meio a uma brincadeira, no parquinho da escola.

As intervenções priorizaram a valorização das hipóteses elaboradas pelas crianças, a promoção da colaboração entre pares e o incentivo à autoria, fortalecendo a autonomia e o protagonismo no processo de alfabetização, conforme sequenciação apresentada no Quadro 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro1 - Sequência das propostas

Situações de ensino e aprendizagem que marcaram o projeto			
Proposta	Descrição da atividade	Dinâmica de realização	Objetivos de aprendizagem
Casa das letras	Construção coletiva de um espaço simbólico (cabaninha) com caixas de papelão e materiais recicláveis, decorado com letras e palavras escolhidas pelas crianças.	Grupos pequenos participaram da montagem, discutindo quais letras/sons incluir. O espaço foi usado para explorar fonemas, sílabas e jogos de palavras.	Relacionar sons e grafias, ampliar repertório linguístico, promover sentido lúdico para a alfabetização.
Livros coletivos	Produção de narrativas escritas e ilustradas pelos próprios alunos, organizadas em pequenos cadernos temáticos sobre insetos.	Cada grupo inventava uma história, produzia desenhos e o professor atuava como escriba para registrar o texto das crianças.	Desenvolver narrativas orais e escritas, compreender a função social do livro, fortalecer autoria e colaboração.
Comunicação com o ambiente escolar (murais)	Elaboração de murais expostos na sala, reunindo palavras descobertas ou inventadas durante o projeto.	As palavras surgiam de conversas, leituras, brincadeiras e observações sobre insetos. As crianças colavam cartões no painel coletivo.	Apropriar-se da escrita por meio do reconhecimento de palavras, estimular leitura compartilhada e valorização do ambiente alfabetizador.
Dramatizações	Criação e encenação de pequenas peças ou esquetes a partir das histórias inventadas pelas crianças.	Os alunos dividiam papéis, criavam falas e movimentos, organizando cenas no ateliê de dramatização.	Desenvolver expressão oral, corporal e criativa, articular narrativa, linguagem e imaginação.

Fonte: Registros pessoais das autoras, 2025.

Resultados e Discussão

Os resultados da experiência evidenciaram que a adoção de princípios inspirados na abordagem Reggio Emília promoveu avanços significativos no processo de alfabetização das crianças. Desde as primeiras semanas do projeto, observou-se maior engajamento em atividades de leitura e escrita, sobretudo pelo fato de emergirem dos interesses do grupo e serem mediadas por materiais variados e visualmente atrativos, conforme a Figura 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1 - Uso de materiais variados em ateliês artísticos



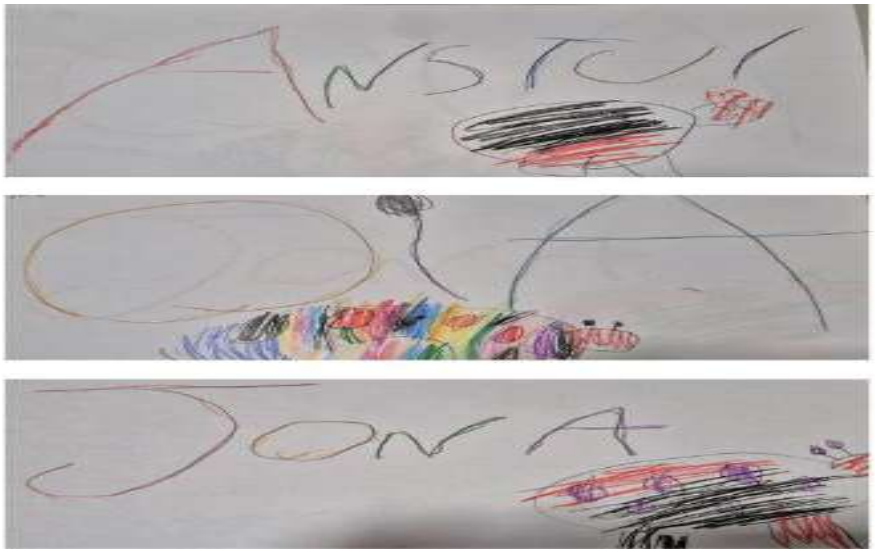
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2020).

A exploração livre de palavras, sons e formas, possibilitada por recursos diversificados, destacou-se como elemento central da prática. O protagonismo infantil foi ampliado, pois as crianças participavam ativamente das decisões sobre murais de palavras, livros coletivos e dramatizações de histórias. O trabalho com múltiplas linguagens — desenho, modelagem, dramatização e música — potencializou aprendizagens, autoria e a revisão de hipóteses sobre leitura e escrita.

As intervenções respeitavam o que era relevante para cada criança, reconhecendo suas singularidades. Nesse contexto, destaca-se a conquista da alfabetização por uma estudante com Trissomia 21, sendo que uma de suas produções é ilustrada na Figura 2.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 2 – Tentativas de escrita ao longo do projeto: Joaninha



Fonte: Acervo pessoal das autoras *(*2020*).*

A trajetória da estudante com a Trissomia 21 foi mobilizada pela abordagem exploratória, pelas mediações coletivas e pelo uso de diferentes linguagens expressivas uma vez que, como defende Mantoan (2001, p.31), “o direito de dizer a sua palavra [...] será realizado através de várias outras linguagens, como libras, braille, imagens, gestos. Dentre estas, para as crianças com Síndrome de Down, o desenho também pode ser uma forma importante de comunicação”.

O papel exercido pela consciência fonológica na compreensão leitora, ao mesmo tempo em que apontam a importância da memória de trabalho para a compreensão leitora em pessoas com a Trissomia 21, pois, “quando um texto está sendo processado, a informação lida é mantida na memória enquanto a nova informação é codificada e depois integrada à informação anterior e ao conhecimento do mundo” (Barradas et al. 2025, p.12).

Promover a alfabetização inclusiva, portanto, é construir práticas pedagógicas que derrubem barreiras e obstáculos à aprendizagem, de modo que frequentar a escola signifique o mesmo que retornar a um lugar plural e diverso onde ninguém é indevidamente privado e incapacitado. Na realidade, isso exige a mediação cuidadosa

ISBN: 978-85-54997-33-5

por parte dos professores – que devem saber enxergar e considerar diferentes formas de ser – com estratégias e recursos explícitos que possam facilitar a participação e autonomia dos alunos.

Considerações finais

A experiência relatada reforça que a abordagem de Reggio Emília, aplicada ao processo de alfabetização, fundamenta-se na equidade, destacando o protagonismo infantil e a valorização das múltiplas linguagens.

Os resultados evidenciam que a escuta atenta, a pluralidade de linguagens e a documentação pedagógica ampliam as possibilidades de resposta da escola, tornando a aprendizagem mais significativa, interativa e inclusiva para todos os estudantes, sem discriminação de qualquer natureza. Ao mesmo tempo, destaca-se a necessidade de formação continuada para que os professores repensem seus papéis e desenvolvam posturas menos diretivas e mais investigativas, em sintonia com os princípios da abordagem.

Em síntese, a experiência descrita demonstra que compreender a alfabetização como prática democrática e inclusiva não apenas favorece a apropriação da leitura e da escrita, mas também fortalece o compromisso da escola em garantir uma educação de qualidade para todos, promovendo o empoderamento das crianças como sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem.

Referências

Barradas, B.; Correia, M. R.; Taveira, L., & Rodrigues, I. T.. (2025). Compreensão leitora em pessoas com Trissomia 21 - Revisão de escopo. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *31*, e0073. https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0073

Barbosa, J.J. (2012). *Alfabetização e leitura*. Editora Cortez.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Fochi, P. S. (2019). Reggio Emilia e a temática das 100 linguagens da criança. In *Abordagem Reggio Emilia na educação infantil* (pp. 10-25).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2024, 17 de maio). *Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem*. Agência de Notícias IBGE. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 09 set. 2025.

Libâneo, J.C. (2017). *Didática* (2ª ed.). Cortez Editora.

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp. 75-100). Artmed.

Mantoan, M. T. E. (2001). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (5ª ed.). Moderna.

Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Schulzen Junior, K., Silva, E. G., & Rocha, E. G. (2023). *Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: contribuições para a educação inclusiva*. Autografia.

Soares, M. (2016). *Alfabetização e letramento*. Contexto.

Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA POR ESTUDANTES SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: NOVAS OU VELHAS BARREIRAS?

Luciana Herrera Ufemea – UEM –
luciana.ufemea.uem.turma5@gmail.com
Fábio Alexandre Borges – UEM –
fabioborges.mga@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta a pesquisa em andamento sobre a aprendizagem em matemática por estudantes surdos usuários de implante coclear, buscando compreender as barreiras enfrentadas nesse processo em escolas comuns. Parte-se da premissa de que o insucesso em matemática não se deve unicamente à perda auditiva, mas também ao acesso limitado à linguagem e às práticas pedagógicas pouco inclusivas. O estudo ancora-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que relaciona linguagem e pensamento, e no Modelo Social da Deficiência, que atribui à sociedade a responsabilidade pelas barreiras impostas às pessoas com deficiência. Adota-se uma abordagem qualitativa com entrevistas, análise documental e bibliográfica, examinadas pela Análise Textual Discursiva. Resultados preliminares da literatura indicam que estudantes com IC continuam a enfrentar obstáculos comunicacionais e pedagógicos, mesmo com avanços tecnológicos. Espera-se que a pesquisa contribua para a formação docente e para políticas públicas que fortaleçam a educação inclusiva em matemática. Como produto educacional, será elaborado um podcast com orientações práticas a docentes.

Palavras-chave: Acessibilidade; Barreiras educacionais; Inclusão escolar; Surdez.

Introdução

A educação inclusiva é fundamental para garantir o direito à educação de todos, reconhecendo a diversidade presente nas salas de aula. Dentro desse contexto, a aprendizagem da matemática por estudantes surdos, especialmente aqueles que utilizam implante coclear (IC), é um tema de grande relevância, pois envolve desafios relacionados à surdez, ao uso de tecnologias assistivas e às práticas pedagógicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Estudos mostram que estudantes surdos frequentemente apresentam lacunas em matemática em comparação com ouvintes (Pagliaro & Kritzer, 2013; Wood, Wood & Howarth, 1983). Essas dificuldades não decorrem apenas da perda auditiva, mas de fatores como acesso limitado à linguagem e métodos de ensino inadequados (Nunes & Moreno, 1998; Santos & Cordes, 2021). Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento do pensamento, incluindo o raciocínio matemático, está profundamente ligado à linguagem, reforçando a importância de estratégias pedagógicas adequadas.

O implante coclear trouxe novas possibilidades, permitindo que muitos estudantes tenham acesso à fala e à linguagem oral (Archbold, 2012; Peixoto et al., 2013). A implantação precoce pode levar a um desenvolvimento linguístico próximo ao de crianças ouvintes (Ching et al., 2008; Passos et al., 2023). No entanto, a tecnologia não elimina automaticamente os desafios, especialmente em matemática, que exige compreensão de conceitos abstratos e domínio da linguagem simbólica (Martins et al., 2018; Bernardes et al., 2023).

No Brasil, é necessário compreender se as barreiras enfrentadas por esses estudantes são “novas”, relacionadas ao IC, ou “velhas”, herdadas do sistema educacional tradicional. A Educação Inclusiva (Mantoan, 2006) e o Modelo Social da Deficiência (Diniz et al., 2009; Camargo, 2017) reforçam que a responsabilidade pela inclusão é do sistema escolar, e não do aluno ou da tecnologia utilizada.

O objetivo deste estudo é investigar as barreiras enfrentadas por estudantes surdos com IC na aprendizagem da matemática em escolas comuns, considerando aspectos tecnológicos, linguísticos, cognitivos e pedagógicos, oferecendo subsídios para práticas mais inclusivas, formação docente e políticas públicas que promovam uma educação equitativa.

Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender as experiências de estudantes surdos com implante coclear na

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem da matemática em contextos inclusivos. O estudo envolve cinco estudantes, que realizaram a cirurgia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atualmente cursam Ensino Médio ou Superior no Paraná, selecionados de acordo com critérios de inclusão que garantem diversidade e relevância das informações.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, presenciais ou via redes sociais, conduzidas pela pesquisadora intérprete de Libras, assegurando acessibilidade. As entrevistas serão gravadas, transcritas e complementadas por diário de campo com observações contextuais.

Complementarmente, serão utilizadas fontes secundárias, incluindo pesquisas bibliográficas e documentais sobre educação inclusiva, legislações e tecnologias assistivas, para contextualizar o tema.

A análise dos dados seguirá a Análise Textual Discursiva (ATD), em três etapas: identificação das unidades de sentido, categorização em temas e elaboração de metatextos interpretativos, com revisão por pares e validação parcial junto aos participantes.

Como produto, será desenvolvido um podcast educativo, com roteiro acessível, gravação e edição, disponibilizado em plataformas digitais com legendas e transcrições, tendo como objetivo divulgar as barreiras enfrentadas pelos estudantes e estratégias pedagógicas para promover a inclusão e a aprendizagem da matemática.

Todos os procedimentos seguem critérios éticos, incluindo sigilo, anonimato, direito de desistência e aprovação pelo Comitê de Ética, respeitando integralmente as necessidades dos participantes surdos.

Resultados e Discussão

Até o momento, a pesquisa encontra-se na fase de revisão bibliográfica, buscando compreender a aprendizagem da matemática por estudantes surdos com implante coclear (IC) em contextos inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A literatura indica que esses estudantes podem enfrentar desafios na compreensão de conceitos abstratos e na linguagem simbólica, mesmo com o uso do IC (Martins et al., 2018; Bernardes et al., 2023). Essas dificuldades não são consequência direta da perda auditiva, mas estão relacionadas a limitações no acesso à linguagem e à adaptação das práticas pedagógicas (Nunes; Moreno, 1998; Santos; Cordes, 2021).

O IC, por sua vez, permite acesso à linguagem oral e facilita a comunicação em sala de aula (Ching et al., 2008; Passos et al., 2023), mas não elimina completamente os desafios, especialmente em tarefas que exigem raciocínio abstrato ou interpretação de problemas complexos.

A literatura também destaca estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem desses estudantes, como recursos visuais, explicações detalhadas e atividades práticas, reforçando que a inclusão depende da adaptação da escola às necessidades dos alunos e não apenas da tecnologia (Mantoan, 2006; Sassaki, 2009).

Mesmo preliminar, a revisão evidencia a importância da formação docente específica e de práticas pedagógicas inclusivas. Os próximos passos da pesquisa incluem coleta de dados primários e análise detalhada para identificar barreiras reais e estratégias eficazes, contribuindo para uma educação matemática mais equitativa para estudantes surdos com IC.

Considerações finais

A revisão bibliográfica preliminar indica que estudantes surdos com implante coclear enfrentam desafios na aprendizagem da matemática, especialmente relacionados a conceitos abstratos e à linguagem simbólica. Embora o implante coclear facilite o acesso à linguagem oral e à comunicação em sala de aula, ele não elimina todas as barreiras pedagógicas. Estratégias como o uso de recursos visuais, explicações detalhadas e atividades práticas parecem favorecer a compreensão e a participação desses estudantes. Esses achados reforçam a importância da formação docente específica e de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades de cada

ISBN: 978-85-54997-33-5

aluno. A próxima etapa da pesquisa será a coleta de dados primários, que permitirá aprofundar essas observações preliminares e identificar estratégias mais eficazes para promover a inclusão na aprendizagem da matemática.

Agradecimentos

Gostaria de expressar meu sincero agradecimento ao Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges, meu orientador, pelo apoio, paciência e orientação durante o desenvolvimento desta pesquisa. Seu acompanhamento, sugestões e incentivo têm sido fundamentais para o progresso do trabalho até o momento, contribuindo significativamente para meu aprendizado e amadurecimento acadêmico.

Referências

Archbold, S. (2012). Cochlear implants and education: The evidence for change. *Deafness & Education International, 14*(1), 2–21.

Archbold, S., & Mayer, C. (2012). Deaf education: The impact of cochlear implantation? *Deafness & Education International, 14*, 2–15. https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000003

Bernardes, A. O., Kelman, C. A., & Redig, A. G. (2023). Os desafios para inclusão de uma surda oralizada: Um estudo de caso. In *Abordagens sobre ensino-aprendizagem e formação de professores* (pp. 100–115). Editora Científica Digital.

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*, 1–6.

Ching, T. Y. C., et al. (2008). Outcomes of early- and late-identified children at 3 years of age: Findings from a prospective population-based study. *Ear and Hearing, 29*(4), 531–545.

Diniz, D., et al. (2009). *O modelo social da deficiência: Uma introdução*. LetrasLivres.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, 6*(11), 64–77.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Furlaneto, M., Buffa, M. J. M. B., & Silva, C. da. (2010). Percepção e participação da família no contexto escolar de crianças com implante coclear. *Serviço Social & Realidade, 19*(2), 171–202.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Martins, E. A., et al. (2018). Aprendizagem matemática de alunos surdos: Desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial, 31*(61), 147–164.

Monteiro, C. G., et al. (2016). O desenvolvimento da linguagem da criança após o implante coclear: Uma revisão de literatura. *CoDAS, 28*(3), 319–325.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.

Nascimento, L. C. R., & Lima, C. C. S. (2015). Libras e implante coclear: Contradição ou complementaridade? *Revista Reflexão e Ação, 23*(3), 142–172.

Nunes, T., & Moreno, C. (2022). Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? In A. Dowker (Ed.), *The development of mathematical skills* (pp. 226–254). Psychology Press.

Pagliaro, C. M., & Kritzer, K. L. (2013). The math gap: A description of math performance in children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(2), 139–160.

Passos, A. C. P. S., Soares, J. C. C., & Amorim, B. J. L. (2023). Reabilitação fonoaudiológica na educação infantil para crianças com implante coclear. *Revista Foco, 16*(11), 1–21.

Passos, M. R. L., et al. (2023). Desenvolvimento de linguagem oral em crianças com implante coclear. *Revista CEFAC, 25*(1), 1–11.

Peixoto, M. C., et al. (2013). Effectiveness of cochlear implants in children: Long-term results. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 77*(4), 462–468.

Santos, S., & Cordes, S. (2021). Math abilities in deaf and hard of hearing children: The role of language in developing number concepts. *Psychological Review*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/rev0000303

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação), 12*, 10–16.

Vygotsky, L. S. (2007). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Wood, D., Wood, H., & Howarth, P. (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 67–73. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00544.x

ISBN: 978-85-54997-33-5



ARTE E INCLUSÃO: A PINTURA COMO CAMINHO EXPRESSIVO PARA UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE RETT (RTT)

Giselle Teixeira de Freitas Ferreira – UNEAL - giselle.ferreira.profei.t5@alunos.uneal.edu.br
Viviane Cristina de Mattos Battistello – FEEVALE - vivimattos@feevale.br
Graciele Oliveira Faustino – UNEAL - graciele.oliveira@uneal.edu.br

Resumo

A arte caracteriza-se como um campo fértil para a inclusão, estimulando criatividade, expressão individual e comunicação, ao mesmo tempo que desafia estereótipos e propõe novas formas de aprendizagem e interação com o mundo. Nesse contexto, desenvolve-se o presente estudo cujo objetivo é relatar e analisar a prática pedagógica desenvolvida com uma estudante diagnosticada com Síndrome de Rett (RTT), utilizando a pintura como recurso expressivo e inclusivo, inspirado nas obras da artista brasileira Tania de Maya Pedrosa. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e abordagem pesquisa-ação. Para isso, realizou-se no primeiro semestre de 2025 atividades adaptadas às especificidades da estudante, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de Alagoas. Os resultados evidenciaram o potencial da arte como mediadora de experiências estéticas e inclusivas, promovendo o engajamento e a expressão da estudante, que apresenta severas limitações comunicativas e motoras. Conclui-se que a arte-educação, aliada a referências culturais locais, pode ser uma ferramenta transformadora para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Arte-educação; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar.

Introdução

A arte é uma linguagem universal que ultrapassa barreiras e limitações, oferecendo caminhos alternativos para a expressão e a aprendizagem, ampliando as possibilidades de adaptação em prol da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes, pois ao criar espaços de livre expressão e valorizar a diversidade, a arte não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para a construção de

ISBN: 978-85-54997-33-5

uma sociedade mais justa e acolhedora, onde cada indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Em consonância ao conceito da arte, emerge a inclusão escolar, como um princípio fundamental da educação contemporânea, pautado na garantia de acesso, permanência e participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades (Brasil, 2009). Desse modo, a arte-educação surge como uma estratégia pedagógica poderosa, pois valoriza a expressão individual, a criatividade e a diversidade de linguagens (Zerbato, 2018). A arte revela-se um canal de comunicação não verbal e um meio de exercício da autoria para estudantes com Síndrome de Rett (RTT), contribuindo diretamente para a inclusão social e acadêmica.

Tal abordagem ganha relevância ao ampliar as possibilidades expressivas e inclusivas de estudantes com RTT, condição neurológica rara de caráter progressivo, cuja incidência é predominantemente observada em indivíduos do sexo feminino, apresentando baixa incidência entre indivíduos do sexo masculino (Monteiro et al., 2001; Moog et al., 2003), limitando as habilidades de linguagem e motora.

A RTT apresenta sinais e sintomas que se assemelham a outras condições, o que complica o diagnóstico, pois apresenta comorbidades variadas e complexas e não dispõe de uma terapia específica, exigindo uma abordagem multidisciplinar e um tratamento guiado pelos sintomas (Pantaleón; Juvi er, 2015). Além disso, características associadas ao autismo, como retraimento social e evasão do contato visual, podem ocorrer em algumas pessoas com RTT (Neul, 2012).

Nessa perspectiva, este estudo relata e analisa e a prática pedagógica desenvolvida com uma estudante RTT, inspirando-se nas obras de Tania de Maya Pedrosa, referência na arte brasileira que retrata Alagoas e suas vivências. A proposta busca a aproximação entre o universo artístico, a cultura local e o ambiente escolar, ademais, visa promover a integração entre escola e comunidade, (Bernardes, 2015). Dessa forma, o trabalho contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas mediadas pela arte e para a produção de conhecimento.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A presente pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que acontece quando a "prática for transformadora e acontecer uma construção reflexiva sobre a ação de ensinar e aprender" (Ludke; Cruz, 2010, p. 4). Trata-se de uma prática de ensino-aprendizagem mediada, realizada no período de setembro/2025, no contexto do AEE em uma escola pública de Alagoas, a partir de atividades realizadas com uma estudante com RTT, sob autorização da responsável, via assinatura do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Identificação, exclusivamente para fins científicos e educacionais.

A estudante ML, 23 anos, apresentou, por volta dos 12 meses, sinais de regressão motora significativos, levando os pais a buscar diagnóstico. Após investigação que se estendeu pela infância, o diagnóstico de RTT foi estabelecido entre 4 e 5 anos. Atualmente, ML enfrenta limitações motoras graves e é não verbal, mas mantém atenção visual e capacidade de expressão emocional. Demonstra interesse por estímulos auditivos, como música e conversas, e comunica-se principalmente por contato visual e vocalizações. ML está matriculada na mesma instituição desde 2022, frequentando o 3º ano do ensino regular no período matutino e o AEE no vespertino, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009).

Ao compreender melhor os mecanismos subjacentes e os fatores de risco associados à RTT, é possível direcionar esforços para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e personalizadas, proporcionando esperança e apoio às pessoas afetadas por essa condição debilitante (Pinheiro e Souza, 2025). Assim, a partir desse contexto organizou-se a atividade intitulada "A travessia entre Tania de Maya Pedrosa e a Educação Especial na Escola (...)[15]", realizada com a participante da pesquisa, a estudante ML, contemplando contato com entrevistas, apreciação das obras e prática artística.

[15] O nome da escola foi suprimido a fim de garantir o anonimato da instituição e proteger a identidade dos sujeitos envolvidos, respeitando os princípios éticos da pesquisa e as normas de confidencialidade aplicáveis a estudos com seres humanos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Desse modo, os procedimentos foram mediados pela professora-pesquisadora, que realizou a audiodescrição das obras e orientou a execução pictórica da estudante por meio de condução motora das mãos e indicação tátil das áreas da obra que estava sendo desenvolvida, a fim de apresentar elementos da arte e da cultura regional alagoana, utilizando tintas, pincéis e cartolina.

Resultados e Discussão

A Arte transcende uma disciplina curricular, funcionando como meio essencial de expressão, comunicação e desenvolvimento integral. Para estudantes com necessidades especiais, pode ser uma ferramenta transformadora, fortalecendo autoestima, autoconfiança e inclusão social (Silva et al., 2024). Assim, no primeiro momento realizou-se a visualização e a audição de reportagens e entrevistas sobre a artista no youtube[16][17][18][19], para trazer informações sobre a trajetória e a obra a serem utilizadas nas atividades.

Figura 1. Estudante ML durante a realização da atividade de pintura



Fonte: Acervo Pessoal da professora-pesquisadora (2025).

[16] Robertson Dorda. (2025, setembro 19). *Exposição: Das Lagoas ao Imaginário Popular – Tributo aos 90 anos de Tania de Maya Pedrosa – Visita* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/.
[17] Arnaldo Temporal. (n.d.). *Tania de Maya Pedrosa* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3698
[18] TV Mar Canal 525 - Maceió - AL. (2023, outubro 6). *TV Mar News 06.10.23 – 90 anos de Tania Maya Pedrosa* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3698
[19] Julio Sergio Moreira. (n.d.). *Arte 1 matéria Tânia de Maya Pedrosa* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3698

ISBN: 978-85-54997-33-5

Observou-se (Figura 1) que a participante demonstrou interesse e receptividade, evidenciados por sua atenção auditiva, expressões faciais e olhar direcionado, indicando curiosidade sobre a autoria da voz apresentada. Ressalta-se a relevância dos alunos vivenciar experiências significativas e oportunidades para explorarem o conhecimento, pois as emoções têm uma importância fundamental, pois motivam a aprender, a criar e a conhecer (Zerbato, 2018).

O segundo momento envolveu a visualização das obras por meio de imagens exibidas na tela do computador. Durante a atividade, a professora do AEE realizou a mediação artística, promovendo a interpretação dos elementos visuais e favorecendo a percepção estética da estudante. Observou-se engajamento com a obra, evidente pela atenção focalizada e pelo interesse estético motivado pelas cores vibrantes das pinturas. Para que tais impressões fossem efetivas, o ensino foi adaptado para acolher as necessidades individuais da estudante, reconhecendo suas particularidades e valorizando suas formas próprias de expressão como produtoras legítimas de saber e conhecimento pedagógico (Silva et al., 2024).

No terceiro momento da atividade, foram selecionados elementos típicos das obras da artista de referência: o rio, o sol e os peixes coloridos. Ao pintar o curso do rio com tinta azul, a participante demonstrou entusiasmo por meio de vocalizações emocionais e expressões faciais de alegria. Foi a primeira vez que realizou uma atividade em posição de pé, ainda que com apoio. Durante todo o processo, a professora realizou uma mediação artística contínua, narrando e descrevendo as ações para estimular a percepção e o engajamento da estudante, reforçando a importância de “construir uma educação inclusiva que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade em sua plenitude” (Silva, 2024, p. 2).

Durante a realização das atividades, evidenciaram-se que a arte, quando integrada ao processo pedagógico, constitui um recurso legítimo de conhecimento e de inclusão, capaz de mobilizar curiosidade, entusiasmo e pertencimento. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de práticas educativas inclusivas que reconheçam e celebrem

ISBN: 978-85-54997-33-5

a diversidade, garantindo a todos os estudantes, oportunidades de aprender, criar e se expressar em suas múltiplas formas, tornando-se uma ferramenta transformadora para o processo de inclusão.

A inclusão, não é uma tarefa apenas escolar, mas cidadã. É para e por todos, por si só é adaptativa e abrangente, como menciona Camargo (2017) “se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos” (p.1), assim, como a arte, que pode ser utilizada para desafiar as normas, desconstruir estereótipos e possibilitar que todos tenham garantido o direito de existir e se expressar em sua singularidade. Para Silva *et al.* (2024) é “uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral e o empoderamento dos estudantes com deficiência (...) e, quando utilizada de forma intencional e adaptada, pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão”(p.1).

Nesse sentido, os resultados apontaram que a mediação artística, através da arte-educação, realizada de forma inclusiva e sensível às singularidades da estudante, aliada as referências culturais locais e vivências pessoais, favoreceu não apenas o engajamento estético, mas também a expressão de emoções e percepções por meio de diferentes linguagens, mesmo na ausência da oralidade.

Considerações Finais

Conclui-se que é preciso ter intencionalidade na prática pedagógica. O fazer docente articula-se de forma interseccional com a flexibilização, a criatividade e a sensibilidade. Tais mediações constituem-se como pontes entre o conhecimento e a prática pedagógica, na medida em que se transformam em recursos que suprem limitações específicas: tornam-se mãos quando o estudante não as possui, voz quando ele não fala e olhar quando não vê.

Nesse processo, o ato pedagógico assume o papel de compartilhar e disponibilizar aquilo que se tem, possibilitando que o outro exista em sua singularidade. Assim, constrói-se um movimento coletivo de continuidade, no qual ensinar e aprender convergem para a produção de vida, de conhecimento e para a abertura de caminhos

ISBN: 978-85-54997-33-5

que permitirão a chegada de outros sujeitos. Diante dessa realidade, o planejamento estratégico e inclusivo requer uma postura crítica e transformadora, individual e coletiva, mesmo diante das limitações.

Agradecimentos

Agradeço à estudante ML e à sua família pela persistência e pelas contribuições que possibilitaram aprendizados e a abertura de caminhos para outros estudantes. As agências de fomento, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo suporte institucional e pelo financiamento que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Referências

Bernardes, J. S. (2015). Formação em Psicologia Social – ou quando a vida imita a arte. In G. M. Massola, B. P. Svartman, A. de O. Santos, & L. G. Galeão-Silva (Orgs.), *Quilombos e conflitos territoriais no Brasil: o caso do Vale do Ribeira, SP* (pp. 60–76). Zumbi. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47105080/Quilombos_e_conflitos_territoriais_no_Br20160708-19424-19r4qus.pdf

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*(1). https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Lüdke, M., & Cruz, G. B. da. (2010). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores, 2*(3), 86–107. https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20

Monteiro, C. B. M., Graciani, Z., Torriani, C., & Kok, F. (2009). Caracterização das habilidades funcionais na síndrome de Rett. *Fisioterapia e Pesquisa, 16*(4), 341–345. https://doi.org/10.1590/S1809-29502009000400010

ISBN: 978-85-54997-33-5



Moog, U., Smeets, E. E. J., van Roozendaal, K. E. P., Schoenmakers, S., Herbergs, J., Schoonbrood-Lenssen, A. M. J., & Schranderstumpel, C. T. R. M. (2003).
Neul, J. L. (2012). The relationship of Rett syndrome and MECP2 disorders to autism. *Dialogues in clinical neuroscience*, *14*(3), 253-262 .https://www.tandfonline.com/doi/full/10.31887/DCNS.2012.14.3/jneul

Neurodevelopmental disorders in males related to the gene causing Rett syndrome in females (MECP2). *European Journal of Paediatric Neurology, 7*(1), 5–12. https://doi.org/10.1016/s1090-3798(02)00134-4

Pantaleón, G., & Juvier, T. (2015). Bases moleculares del síndrome de Rett, una mirada actual. *Revista chilena de pediatría*, *86*(3), 142-151 .https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001333

Pinheiro, J. A., Sousa, L. L. de, & Souza, L. K. M. de. (2025). Análise fenotípica e desafios clínicos associados a Síndrome de Rett: uma revisão de literatura. *STUDIES IN HEALTH SCIENCES*, *6*(2), e17163. https://doi.org/10.54022/shsv6n2-041

Santos, J. G. M., & Gomes, S. A. O. (2021). Relato de caso sobre um menino com síndrome de Rett e práticas pedagógicas inclusivas. *Conhecimento & Diversidade, 13*(30). https://doi.org/10.18316/rcd.v13i30.8393

Silva, G. B. ., da Silva, J. J. G. ., Pontes, J. T. L. ., de Freitas, J. H. R. ., & Freire, R. L. V. . (2024). Da Exclusão à Expressão: Arte como Ferramenta de Inclusão e Empoderamento para Alunos com Necessidades Especiais. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, *1*(1). https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2024.618

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil). Repositório UFScar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896

ISBN: 978-85-54997-33-5



ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Izabel Itararé – UNESPAR –
maria.itarare.unespar.t4@gmail.com
Rosemyriam Cunha – UNESPAR –
rosemyriam.cunha@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa, em andamento, busca investigar as articulações pedagógicas realizadas por professores e intérpretes de Libras para a educação de crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo tem como objetivo principal identificar as dinâmicas de colaboração entre esses profissionais em um município paranaense, explorando como suas práticas se alinham à abordagem bilíngue. De natureza qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, que foram analisadas por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Os achados na literatura indicam que a surdez, sob uma perspectiva sociocultural de acordo com Gesser (2009), deve ser compreendida como uma característica inerente a um grupo que compartilha uma cultura e língua próprias. A revisão bibliográfica aponta que, apesar da legislação que ampara o bilinguismo, ainda persistem desafios para a sua efetiva implementação nas escolas, evidenciando a discussão de Quadros (2014) sobre o bilinguismo como um "termo em disputa". Espera-se que este estudo contribua para o campo da educação ao oferecer subsídios para o aprimoramento do planejamento colaborativo entre os profissionais, destacando a relevância de se valorizar a cultura e a identidade Surda. As contribuições visam reforçar a importância de uma educação que reconheça a Libras como primeira língua e promova a inclusão escolar plena e significativa.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Cultura Surda; Inclusão escolar; Libras.

Introdução

A presente pesquisa, em andamento, investiga o cenário da educação de crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A temática central emerge da experiência da pesquisadora em escolas públicas e do anseio de compreender as complexidades da atuação dos profissionais da educação de Surdos. A educação, como

ISBN: 978-85-54997-33-5

um direito social, deve assegurar que todos os estudantes, incluindo os Surdos, tenham acesso a uma educação de qualidade, com recursos e profissionais habilitados, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9.394/1996).

A Lei Nº 10.436/2002 e o Decreto Nº 5.626/2005 reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da Comunidade Surda e estabelecem a formação bilíngue. No entanto, na prática, muitos estudantes Surdos enfrentam um processo de escolarização em que a língua de instrução não é a Libras, mas a Língua Portuguesa (LP), antes mesmo de consolidarem sua primeira língua. Esse cenário levanta a problemática central deste estudo: que articulações pedagógicas os professores e intérpretes de Libras têm realizado para contribuir com a educação de Surdos nos Anos Iniciais nas escolas inclusivas?

Este trabalho se baseia em uma perspectiva sociocultural da surdez, compreendendo-a não como um déficit a ser corrigido, mas como uma característica humana inerente a um grupo que compartilha uma cultura e uma língua visual-espacial própria (Gesser, 2009). A pesquisa busca contribuir para o campo da educação ao analisar a atuação dos profissionais da educação de Surdos sob a ótica da abordagem bilíngue, onde a Libras é a primeira língua (L1) e a LP a segunda (L2), ambas com igual reconhecimento.

O objetivo principal deste estudo é identificar as articulações pedagógicas entre professor e intérprete que permeiam a educação das crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município paranaense. Para alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: pontuar as funções e atribuições dos profissionais que fazem a mediação em Libras, de acordo com os documentos municipais; descrever o ambiente pedagógico proporcionado às crianças Surdas; analisar os espaços de mediação pedagógica entre professor e intérprete; desenvolver um recurso educacional que possibilite o planejamento colaborativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo principal investigar as articulações pedagógicas entre professores e intérpretes na educação de crianças Surdas. Para tanto, a pesquisa examina o fenômeno em seu contexto social, partindo de um processo analítico, no qual as premissas são aprimoradas à medida que os dados são coletados e analisados.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dez profissionais de quatro escolas municipais de um município paranaense. Foram entrevistados professores e intérpretes de Libras, selecionados por indicação das gestoras escolares. A escolha de entrevistas semiestruturadas permitiu captar a profundidade e a subjetividade das experiências de cada participante, oferecendo a flexibilidade necessária para explorar as complexidades do tema.

Os dados coletados foram tratados por meio da Análise Temática (AT), método flexível e amplamente aplicável, adequado para pesquisas que buscam identificar, analisar e descrever padrões (temas) em conjuntos de dados. A AT permite organizar e descrever os dados de maneira sistemática, fornecendo uma compreensão aprofundada dos significados emergentes. O processo de análise seguiu as seis etapas propostas por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas, e produção do relatório.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 7.063.114, de 9 de setembro de 2024. O campo do estudo abrangeu quatro escolas de educação integral, com diferentes composições de equipes de apoio, o que reflete a diversidade do contexto de educação inclusiva na região. A análise do perfil dos participantes, detalhada em quadros específicos da pesquisa, demonstra a variedade de formações e experiências que contribuem para a riqueza dos dados.

Resultados e Discussão

ISBN: 978-85-54997-33-5

A presente pesquisa, em sua fase de análise dos dados, aponta para a necessidade de um olhar sociocultural sobre a educação de crianças Surdas, em contraponto às abordagens historicamente dominantes. Os achados preliminares na literatura indicam que a trajetória da educação de Surdos no Brasil e no mundo tem sido marcada por uma disputa entre diferentes paradigmas, o que justifica a relevância de se investigar as práticas pedagógicas atuais.

Historicamente, o modelo médico da deficiência predominou, tratando a surdez como uma patologia a ser corrigida, com foco em práticas oralistas e na reabilitação auditiva (Fernandes, 2012). Essa perspectiva, que culminou em eventos como o Congresso de Milão em 1880, marginalizou a língua de sinais e a cultura Surda, impondo a língua oral como a única via de desenvolvimento intelectual. Como resultado, a surdez era percebida como um déficit a ser superado, e não como uma característica inerente a um grupo que compartilha uma cultura e uma língua própria.

Em contraste, a ascensão do modelo social da deficiência a partir da década de 1970 no Reino Unido, e posteriormente no Brasil, deslocou a responsabilidade da deficiência do indivíduo para a sociedade. Segundo Diniz (2007) e Bampi (2010), a deficiência não reside no corpo lesado, mas nas barreiras sociais e ambientais que impedem a participação plena. Essa mudança de paradigma influenciou diretamente a educação, abrindo espaço para o reconhecimento da Libras como língua e para a valorização da cultura Surda. A distinção entre “deficiência auditiva” e “Surdo com S maiúsculo” — que denota a identidade cultural e linguística — reflete essa transição (Gesser, 2009).

No contexto educacional brasileiro, embora a legislação atual, como o Decreto Nº 5.626/2005, defenda o bilinguismo, os achados da literatura mostram que a prática pedagógica ainda reflete a tensão entre esses modelos. A falta de formação adequada de professores e a ambiguidade do papel dos intérpretes de Libras podem comprometer a efetivação de uma educação bilíngue, onde a Libras seria a primeira língua de instrução e o Português a segunda. As pesquisas de Quadros (2014) e Albres (2010) reforçam que o bilinguismo, apesar de ser a abordagem mais promissora, ainda é um "termo em

ISBN: 978-85-54997-33-5

disputa", e os espaços que se autodenominam bilíngues nem sempre atendem aos requisitos necessários.

Desse modo, a literatura consultada indica uma lacuna entre o que se preconiza legal e teoricamente e o que se observa na prática escolar. A relevância desta pesquisa reside, portanto, em sua capacidade de investigar, a partir do contexto real das escolas inclusivas, como os profissionais lidam com essa dualidade, buscando identificar as articulações pedagógicas que efetivamente promovem o bilinguismo e o respeito à identidade Surda. As possíveis limitações do estudo, inerentes à abordagem qualitativa, incluem a subjetividade na interpretação dos dados, mas a análise rigorosa por meio da Análise Temática busca mitigar essa limitação, garantindo a solidez dos achados.

Considerações Finais

A presente pesquisa, ao se aprofundar nas articulações pedagógicas entre professores e intérpretes de Libras, visa contribuir para o avanço da educação bilíngue de Surdos. Baseada em uma visão sociocultural, o estudo busca ir além dos modelos patológicos e das barreiras teóricas, explorando como as práticas pedagógicas se desenvolvem no cotidiano das escolas inclusivas.

Espera-se que os achados deste trabalho, mesmo em sua fase inicial, ofereçam indicativos concretos para aprimorar o planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos. A análise das experiências e das articulações na prática pode fornecer subsídios para a formação continuada de professores e intérpretes de Libras e para a elaboração de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades linguísticas e culturais dos educandos Surdos.

A pesquisa almeja, por fim, que o recurso educacional a ser desenvolvido possibilite um modelo prático e acessível de colaboração, reforçando a importância do diálogo e da coautoria no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisa contribuirá para a construção de um ambiente escolar que, de fato, reconheça e celebre a identidade Surda, promovendo a inclusão escolar de forma plena e significativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Albres, N. de A. (2010). *Surdos e inclusão educacional*. Arara Azul.

Bampi, L. N. da S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: Uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18*(4). https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?format=pdf&lang=pt

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

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

Brasil. (2005). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência?* Brasiliense.

Fernandes, S. (2012). *Educação de surdos*. InterSaberes.

Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.

Gesser, A. (2009). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.

Jesus, J. D. de. (2016). *Educação bilíngue para surdos: Um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212895?show=full

Quadros, R. M. de (Ed.). (2014). *Letras Libras: Ontem, hoje e amanhã*. Editora da UFSC.

Reis, L. S., & Figueiredo, A. A. de A. (Orgs.). (2021). *Línguas de sinais de um continente a outro: Atualidades linguísticas, culturais e de ensino*. Pontes Editores.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). McGraw-Hill.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, M. R., Barbosa, M. A. de S., & Lima, L. G. B. (2020). Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: Explorando a análise temática. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, 14*(1), 1–19.

Strobel, K. L. (2020). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (4ª ed.). Editora da UFSC.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ADPTAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

Giumaura Oliveira de Moura – UEMA – giumaura.moura.uema.t5@gmail.com
Lorena Oliveira Moura – EPMPJA – lorenaoliveiram@gmail.com
Reizilene da Cruz Alves da Silva Moura – EPMJA – reizilene2@gmail.com

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, é uma condição de vida que tem dificultado o processo de adaptação à escola regular de estudantes com esse diagnóstico. Com isso, o objetivo geral deste trabalho é compreender e delinear as possíveis contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE para o processo de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes na escola regular. Para isso, apresentou-se as vivências, desafios, trajetórias e conquistas da aluna Felícia (nome fictício para este trabalho) sob o prisma do olhar docente do AEE. Conclui-se que para acontecer a verdadeira inclusão é necessário compreender as peculiaridades e necessidades do estudante, e que tanto os professores da sala comum, como os professores de AEE e família, precisam compactuar dos mesmos propósitos e almejar os mesmos objetivos.

Palavras-chave: AEE; Sala Regular; TEA; aprendizagem

Introdução

O presente estudo traz como tema, O Atendimento Educacional Especializado - AEE no processo de adaptação do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, uma vez que, construir educação inclusiva na perspectiva da educação especial, se faz necessário e urgente através dos esforços de todos os educadores, principalmente, do professor da educação especial, que é o principal mediador na construção da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. A Constituição Federal Brasileira rege em seu Artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

ISBN: 978-85-54997-33-5

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Brasil, 1988), entretanto, muitas crianças encontram barreiras de acesso, permanência e aprendizagem nas salas regulares de ensino, principalmente aquelas com diagnóstico de TEA, nível 3 de suporte.

Diante das vivências das presentes pesquisadoras, como professoras de AEE, este estudo surgiu a partir da seguinte questão: por que muitos alunos com TEA, nível 3 de suporte, não conseguem frequentar a escola regular com êxito?

Esta temática se justifica, em virtude das elevadas demandas relacionadas as dificuldades de adaptação escolar de alunos com TEA, e que, na maioria das vezes, é uma barreira para o desenvolvimento pleno desse sujeito, ficando à margem da aprendizagem.

Dessa forma, o principal objetivo é compreender e delinear as possíveis contribuições do Atendimento Educacional Especializado na Escola Pública Municipal Padre José de Anchieta para o processo de acesso, permanência e aprendizagem de Felícia, objeto de estudo desta pesquisa, garantindo assim, o direito a educação na escola regular com equidade, este trabalho visa também relatar as experiências, desafios e conquistas no processo de adaptação e aprendizagem na escola regular de uma estudante com diagnóstico de TEA, nível de suporte 3, bem como destacar as contribuições do AEE, nesse processo.

Para isso, procurou-se referências na Constituição Federal (1988), lei 7.611 (2011), Brites (2020), Carneiro (2022), Kerches (2022) e Oliveira (2022) e outros autores que se dedicam a esta temática.

Metodologia

O presente relato de experiência, apresenta uma pesquisa qualitativa por favorecer a compreensão do contexto, o percurso histórico do processo, o caminho trilhado pelo AEE, pela escola e demais parceiros, ao tempo em que apresenta desafios e conquistas da aluna Felícia, e condensa as reflexões sobre ela, compreendendo como ela se encontra atualmente no ambiente escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Dessa forma, teremos como universo da experiência, o Atendimento Educacional Especializado, que acontece na Escola Pública Municipal Padre José de Anchieta, que atende todos os alunos com deficiência, no total de 34 alunos, matriculados nas escolas municipais da sede, do Município de São Félix do Piauí e a Escola Pública Municipal Jardim de Infância Menino Jesus, escola onde a aluna Felícia está matriculada na sala regular.

Quanto ao tipo de pesquisa/procedimentos, análise de conteúdos e dos dados, foram categorizados conforme Bardin (2011), realizou-se observações *in loco* e como técnica de coleta de dados/ instrumentos realizou-se **o**bservação direta e estratégias práticas, através de um roteiro de observação e metodologias lúdicas, criativas e diversificada, oficina pedagógica e produção de diário de bordo pautada nas observações realizadas no contexto interno da sala de AEE e sala comum. A tabulação dos dados foi dialogada com as ideias de Brites (2020), Kerches (2022), Oliveira (2022), entre outros, para compreender a importância do acolhimento, respeito ao tempo e metodologias inclusivas para incluir o aluno com TEA.

Resultados e Discussão

Felícia é uma aluna alegre, sorridente, simpática e cativante, hoje aos oito anos, sempre residiu na cidade de São Félix do Piauí com seus pais e está matriculada e frequentando o 2º ano do ensino fundamental. Com diagnóstico de TEA nível 3 de suporte e Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade – TDAH, e que segundo a avaliação médica apresenta severo comprometimento da linguagem expressiva e receptiva, verbal e não verbal. Ela não apresenta nenhuma comunicação verbal. Apresenta alterações sensoriais sendo sensível ao toque do seu cabelo no corpo, a lugares com muita gente, e ao choro de criança. Apresenta seletividade alimentar, alterações relacionadas ao sono, estereotipias motoras, vocais e motoras autoestimulatórias.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Felícia começou a frequentar a escola no início de 2020, onde apresentou dificuldades de adaptação a este ambiente. Esse processo foi interrompido pela pandemia e retomado ao final de 2021, também sem sucesso. Em 2022, já com idade escolar obrigatória, quatro anos de idade, tentou-se, mais uma vez, aproximá-la da vida acadêmica, mas as tentativas foram sem êxito, chegando ao ponto de não aceitar passar na rua da escola ou nas proximidades.

Nesse período, todos que a acompanhavam sentiram-se desafiados e viam a necessidade de ajudá-la, como também a sua família, a trilharem caminhos até conseguir o objetivo esperado, que era ela frequentar assiduamente a escola regular.

Paralelo a sua matrícula na escola regular, Felícia foi matriculada no AEE, onde desde então, procurou-se cumprir o que rege o artigo 3º da lei 7.611/2011 que “é prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”, (Brasil, 2011). A partir de então, elaborou -se o seu Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, que tem como objetivo principal a sua aproximação ao ambiente escolar e em todos os atendimentos era empregado estratégias que a preparasse para tal.

Esse processo passou a ser mais desafiador quando a aluna passou demonstrar rejeição também ao AEE. Acredita-se que ela entendeu a relação daquele espaço com a escola, apesar do atendimento acontecer em um outro espaço fora do contexto escolar, mas bem próximo, e muitas foram as tentativas de levá-la àquele lugar.

Com isso, pelo período de um ano, os atendimentos passaram acontecer em cenários diversos, e de forma diferenciadas como: na área externa, dentro de carro estacionado, em frente ao espaço ou circulando pela cidade, debaixo de guarda-chuva, entre as prateleiras da biblioteca, no banheiro da biblioteca, nas rampas de acesso ao AEE, nas calçadas da residência vizinha.

Apesar dos atendimentos terem ganhado novas configurações, os objetivos continuavam voltados para o acesso e permanência e sucesso de Felícia na sala de aula regular. Para isso foi necessário fortalecer a parceria entre escola e AEE, colocando-se

ISBN: 978-85-54997-33-5

em prática o que diz o artigo 5º do Decreto 7.611, § 2º, no inciso IV que é a "formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais" (Brasil, 2011).

Foram realizadas inúmeras ações que propiciassem a capacitação dos profissionais da escola com o objetivo de sensibilizá-los, pois a inclusão de Felícia naquele ambiente era papel de todos. Nesse contexto, ganhou destaque sua acompanhante pedagógica - AP que não mediu esforços em participar de todos os momentos. Essa, passou a frequentar os atendimentos de Felícia no AEE, onde era compartilhado estratégias e manejos de comportamento, ao tempo em os vínculos eram fortalecidos, e com isso, Felícia tinha um adulto de referência na escola. "No tocante especificamente às metas da inclusão escolar, professores de Educação Especial e do ensino comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos" (Vilaronga e Mendes, 2017 p.20).

A partir de então foi intensificado o processo de aproximação sucessiva de Felícia a escola regular. Uma das estratégias que contribuiu de forma positiva foi a mudança de turno em que estava matriculada passando estudar no turno tarde, o que a permitia dormir por mais tempo, e isso, a ajudaria a aprender e a se comportar de forma produtiva, pois algo que a desorganizava muito era a privação de sono.

Segundo Carneiro (2022), a desorganização das sensopercepções comprometem todo o desempenho da criança desde as AVDs (atividades da vida diária), o brincar, as atividades escolares o que resulta em uma sobrecarga sensorial.

Com isso, suas tardes letivas passaram a ter o seguinte percurso: as treze horas, ia para o AEE, onde se focava no desenvolvimento de habilidades básicas e preparatórias para frequentar o espaço escolar e após seu atendimento dirigia-se até lá acompanhada de sua AP, e da professora de AEE. Nesse trajeto, às vezes, reagia com choro, jogava-se no chão e se dirigia sempre às motocicletas que ficavam em frete à escola, pois um dos seus hiperfocos é andar de moto, e via naquilo uma possibilidade de esquivar-se de ultrapassar aquele portão. Para contornar aquela situação era

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessário muita paciência, manejo e reforços, sendo utilizados alguns reforços positivos, como por exemplo: bala fini, amoeba, cordinhas, elásticos, chocolate, colo com abraços e uma equipe disposta a lutar por aquele propósito.

Uma vez conseguindo entrar na escola, procurava-se mostrar a ela o quão bom e interessante era aquele lugar. A princípio não era apresentado nenhuma demanda, pois o objetivo era que ela ficasse naquele lugar sem muitos desconfortos e para isso foi necessário apresentar a ela tudo que fosse interessante, como: o pátio, o banho de mangueira, banheira e pia, amoeba com areia, mesas enfileiradas nas proximidades de sua sala, balanços, tapetes, pega-pega no pátio, andar de bicicleta no pátio, bolo de chocolate recheado, chocolate em barra, bolas gigantes, dentre outros. Alguns meses foram necessários para que Felícia se familiarizasse àquele lugar e interagisse com aquele ambiente de forma mais tranquila.

Aos poucos as demandas começavam a ser apresentadas naquele contexto, umas de forma natural, e outras de forma proposital como a interação de alguns colegas na hora do recreio, o lanche com seus pares por perto, brincadeiras, brinquedos e momentos compartilhados, que mesmo discretos contribuíam para que ela futuramente vivenciasse a sala de aula.

Algumas vezes, ela era conduzida até a sala, mas geralmente acabava mostrando interesse em sair, em menos de trinta segundos, e esse tempo precisava ser aumentado e passou-se a otimizar o tempo e o espaço. Enquanto explorava a área externa, apresentava-se algumas atividades adaptadas utilizando recursos do seu interesse, dentre eles, a tinta a dedo, cola colorida, massinha, papel coberto com plástico e, papel picado. Ora ela aceitava tocar, ora esquiva-se e dirigia-se a outros lugares ou procurava outras atividades para realizar, principalmente as autorregulatórias. Ora se desorganizava muito a ponto de nada chamar sua atenção e acalmá-la. Nesses momentos contava-se com a parceira da família, principalmente de sua mãe, que se dirigia até a escola e compartilhava algumas dicas que ajudavam acalmá-la e/ou a levava para casa. Afinal, tudo o que se queria era que aquele lugar a remetesse felicidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Trazer Felícia para dentro da escola e construir para ela um ambiente agradável e feliz foi uma meta de todos, para isso, como se percebeu muitos caminhos foram percorridos e muitas estratégias desenvolvidas. Não foi fácil, as tentativas continuavam todos os dias, quando Felícia chegava, procurava-se propiciar momentos prazerosos e que a motivasse querer continuar lá, pois a motivação é essencial a aprendizagem (Brites, 2020). Assim, gradativamente o tempo de permanência de Felícia na escola foi aumentando, chegando a passar quatro horas, em média, em contexto extra classe.

Alguns fatores acabavam interferindo negativamente em sua adaptação, pois vários foram os momentos em que precisou se ausentar para tratamento de saúde, dentre eles, uma cirurgia de hérnia, e isso afetava sua rotina sendo necessário repensar a rota.

O Atendimento Educacional Especializado e a escola comunicavam-se cotidianamente e reviam estratégias e metodologias, sendo estas, baseadas na Análise do Comportamento Aplicada - ABA, em que se reforçava comportamentos considerados “desejados” e procurava-se esvanecer aqueles considerados barreiras para o alcance dos objetivos e também procurava compreender os gatilhos e estímulos que a desorganizavam, bem como aqueles que a acalmavam. A frequência em que determinados comportamentos aconteciam também eram mensurados e registrados para observações futuras. Segundo Ropoli, (2010 p. 22) “Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo”.

Com isso, Felícia começou a responder positivamente aos estímulos apresentados passando a ficar mais tempo dentro do AEE e em sala de aula, sentada na mesinha, começou aceitar, tocar e manipular recursos. Percebeu-se um aumento no tempo de espera e redução nos comportamentos de choro, de se jogar no chão e esquivar, redução de comportamentos auto e heterolesivos e melhora no contato visual. Ao passo em que comportamentos “problemas” iam amenizando a aluna ia aceitando permanecer em sala, interagir com colegas de classe, que foram, e são, parceiros e

ISBN: 978-85-54997-33-5

exemplos de inclusão, começou a aprender participar das atividades e rotina de sua turma, principalmente brincadeiras, momentos lúdicos e passeios.

E desde o final do ano letivo de 2023 até o momento atual, Felícia tem frequentado a sala de aula regular basicamente, das treze horas até as dezessete horas. Sua acompanhante pedagógica permanece a mesma, mas outras pessoas a substituem em alguns momentos, propositalmente, para garantir que na ausência da AP o acesso, a permanência e o sucesso escolar da Felícia sejam garantidos.

Considerações finais

Diante das experiências vivenciadas com Felícia é inegável o quão é necessário desenvolver estratégias inclusivas na escola, seja no AEE, seja na sala regular atender com equidade e justiça social o aluno com diagnóstico de TEA, principalmente, nível 3 de suporte, que precisa de um olhar cheio de amor e cuidado.

Conclui-se que principal via para uma prática pedagógica inclusiva é conhecer o sujeito com TEA, de forma singular procurando compreender o quê, como se sentem, o que pensam diante de certos estímulos. Oliveira (2020). O sujeito com TEA é carregado de subjetividade e complexidade. Contudo, se tiver respeito ao seu tempo, empatia, direcionamento e intencionalidade pedagógica por parte dos educadores, é possível desenvolver aprendizagem, e assim, estes alunos poderão ser protagonistas da sua história, fazendo parte ativamente da sociedade, tendo suas particularidades respeitadas e suas habilidades valorizadas.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*. Editora Gente.

Carneiro, M. I. (2022). *Autismo e sensopercepção: Desafios e possibilidades*. Memnon.

Kerches, D. (Coord.). (2022). *Autismo ao longo da vida*. Literare Books International.

Oliveira, A. F. T. M. (2020). *Autistas e os espaços escolares adaptados*. Mercado de Letras.

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T. dos, & Machado, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva*. Ministério da Educação/Universidade Federal do Ceará.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 19–32. https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19

ISBN: 978-85-54997-33-5



ATENDIMENTO JUNTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria do Carmo Anciutti Trancoso da Motta – PROFEI UEPG – mariadocarmoanciutti@gmail.com
Thaiane de Góis Domingues – PROFEI UEPG / UFPR - tgdomingues@uepg.br

Resumo

Esta pesquisa tem como foco o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do litoral do Paraná. A questão norteadora deste estudo é: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades? O objetivo geral da pesquisa é propor adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas, enquanto os objetivos específicos buscam: Identificar os desafios enfrentados pelos professores do ensino regular ao incluir os alunos superdotados/com altas habilidades; Analisar a relação existente entre o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação nas salas de recursos e no ensino regular; Elaborar material de apoio e orientação a professores dos componentes curriculares do ensino regular que atuam junto a alunos com altas habilidades e superdotação. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter exploratório e documental. A produção de dados será por meio de pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas tanto a professores da sala regular quanto do Atendimento Educacional Especializado de colégios pertencentes ao NRE de Paranaguá. O estudo se fundamenta em referenciais teóricos como Virgolim (2005, 2021), Fleith (1999), Rondini (2019) e Renzulli (2014), além de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008). Entre os resultados esperados está a identificação de lacunas na formação docente para o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD e o apoio na constituição de conhecimento e recursos para estratégias adaptadas de ensino no contexto escolar. Busca-se, com isso, oferecer subsídios práticos e viáveis para fomentar uma escola mais inclusiva, que valorize as potencialidades e respeite as singularidades de cada estudante.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Prática docente; Alunos superdotados.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



A educação inclusiva pressupõe não apenas garantir o acesso de todos os alunos à escola, mas também criar condições reais de aprendizagem que respeitem as singularidades cognitivas, socioemocionais e culturais de cada estudante. No caso das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a legislação (LDB, 1996; PNEEPI, 2008; Declaração de Salamanca, 1994) garante o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém a realidade evidencia lacunas na identificação precoce, na formação docente e na articulação, entre a sala de aula regular e a sala de recursos.

A presente pesquisa surge do contexto do litoral paranaense, que compreende sete municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Ponta do Paraná e Paranaguá, e busca compreender como as escolas dessa região estão respondendo às necessidades dos alunos com AH/SD, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

No estado do Paraná, estima-se que cerca de 12 mil estudantes já tenham sido identificados com AH/SD. No Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranaguá, foram reconhecidos 61 alunos com esse perfil (Perecin, G. (2025, 21 de agosto). No entanto, há apenas uma Sala de Recursos Multifuncional destinada a esse atendimento, localizada no Colégio Estadual Maria Arminda, no município de Antonina, que atualmente conta com nove estudantes matriculados. Os demais alunos identificados estão incluídos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto aos colegas com diferentes transtornos.

Com base nessa realidade, o estudo parte da questão norteadora: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades? O objetivo geral da pesquisa é propor adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas. Se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos professores do ensino regular ao incluir os alunos superdotados/com altas habilidades; analisar a relação existente entre o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação nas salas de recursos e no ensino regular; elaborar material de apoio e orientação a professores dos componentes

ISBN: 978-85-54997-33-5

curriculares do ensino regular que atuam junto a alunos com altas habilidades e superdotação.

Neste sentido, é necessário reconhecer e acolher as necessidades dos estudantes com características de AH/SD, isto vai muito além de apenas identificar seus talentos. Trata-se de criar caminhos que favoreçam o desenvolvimento integral desses alunos, considerando não só o que eles sabem ou fazem bem, mas também quem são e como se sentem. É preciso olhar para todas as dimensões da aprendizagem — intelectual, emocional, corporal, comunicativa, cultural, identitária — de forma articulada, respeitando o ritmo, os interesses e a subjetividade de cada um. Como aponta Virgolim (2007), mais do que oferecer desafios cognitivos, é fundamental garantir espaços onde esses estudantes possam construir o autoconhecimento e se reconhecer em sua própria singularidade, sentindo-se valorizados e compreendidos em sua totalidade.

As altas habilidades ou superdotação (AH/SD) configuram-se como manifestações de desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento humano. Essas potencialidades não se limitam a índices de inteligência mensurados por testes psicométricos, mas englobam competências que podem emergir em diferentes dimensões: intelectual, acadêmica, criativa, artística, socioemocional e psicomotora (Virgolim, 2007).

Segundo (Renzulli, 2004), os talentos e capacidades desses estudantes podem se evidenciar de forma diversa, como no raciocínio lógico-matemático, na expressão linguística, na criatividade artística, na liderança socioemocional ou no desempenho motor (Gardner, 2002). Tais manifestações devem ser compreendidas em diferentes domínios: acadêmico-intelectual, criativo, socioemocional e psicomotor. Esses domínios não se apresentam de maneira isolada, mas complementares, demandando que a escola ofereça condições que favoreçam a integração entre eles e promovam o desenvolvimento pleno do estudante.

Assim sendo, o reconhecimento e o atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH/SD constituem um elemento essencial para a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que valorize a diversidade humana e

ISBN: 978-85-54997-33-5

potencialize as diferentes formas de inteligência e talento, garantindo oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo.

Metodologia

Essa pesquisa qualitativa, com caráter documental e exploratório, tem como foco a análise documental e exploratória sobre o atendimento a alunos com AH/SD no contexto da educação inclusiva. Considerando os estudos já realizados e buscando compreender o estado atual do conhecimento acerca da temática de AH/SD, em junho de 2025, foi realizada uma pesquisa no repositório da CAPES, utilizando os descritores: altas habilidades; superdotação; prática pedagógica; formação de professores, que dialogam com os objetivos desta pesquisa. Dentro do repositório foram encontrados 32 trabalhos relacionados ao tema. Foram selecionados somente os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, reduzindo o número de trabalhos para 23. A partir da leitura dos títulos publicados e dos resumos, verificou-se que apenas quatro dissertações estabeleciam um diálogo direto com a minha proposta de pesquisa, conforme Quadro 01:

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 01 – Pesquisas analisadas na revisão de literatura

Título da pesquisa	Autores	Instituição	Tipo de pesquisa	Ano de publicação
Percepções de docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o trabalho com estudantes com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) nas escolas estaduais de Goiás.	Vânia Vieira Silva	Universidade Estadual de Goiás	Dissertação	2023
Altas habilidades/ superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores	Eliesi Bettin Chaves Dorini	Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO	Dissertação	2019
A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental.	Mari Lidia Chempcek	Universidade Estadual do Paraná	Dissertação	2022
Planejamento Colaborativo, Documentação Pedagógica e Processos de Aprendizagens: caminhos pela visibilização dos alunos da educação especial.	Vanessa Tavares Brito Pinheiro	Universidade Estadual do Paraná	Dissertação	2022

Fonte: as autoras (2025)

Ao término deste processo de revisão da literatura identificou-se avanços importantes no atendimento aos alunos com AH/SD, especialmente no âmbito do AEE e na formação continuada. No entanto, ainda evidenciou uma lacuna significativa na formação dos professores da sala regular, que em geral desconhecem a temática e não se sentem preparados para atender esses estudantes. Observa-se também uma frágil articulação entre a sala comum e a sala de recursos, o que limita práticas inclusivas. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como a formação docente na sala regular pode ser fortalecida para promover o desenvolvimento pleno dos alunos com AH/SD.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para a compreensão das necessidades desse público, com o objetivo de mapear os principais desafios enfrentados pelos professores e identificar estratégias pedagógicas que têm sido adotadas, serão aplicados questionários, aos professores das SRM que atuam junto aos alunos com AH/SD identificando práticas pedagógicas e a relação entre a SRM e os professores das salas regulares. Da mesma forma será aplicado aos professores dos componentes curriculares dos alunos com AH/SD. Com base no resultado da análise dos dados produzidos pelos questionários, tanto dos professores das SRM e das turmas regulares, será realizada uma entrevista semiestrutura para com isso identificar como se dá a relação do trabalho colaborativo e com isso levantar possibilidades de melhorias ou ampliação das práticas pedagógicas junto aos alunos com AH/SD

Ao término do processo de pesquisa se espera que o estudo contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com AH/SD, por meio da escuta e análise das experiências de professores da sala regular e da SRM. Ao investigar o trabalho colaborativo entre esses profissionais e identificar lacunas na formação docente, a pesquisa pretende propor estratégias mais eficazes e integradas, que possam orientar ações formativas e políticas educacionais.

Com o objetivo de promover a Formação Continuada, o produto educacional proposto será planejado e elaborado ao longo da pesquisa, sendo este, um curso de aperfeiçoamento, destinado aos profissionais de educação dos componentes curriculares do Ensino Fundamental II, que atendem alunos com AH/SD dentro da sala de aula regular, elaborado por meio de estudos teóricos e práticos no campo da formação de docentes, sob a perspectiva da inclusão, com o propósito de aprimorar as práticas pedagógicas. O material produzido será encaminhado ao NRE de Paranaguá que abrange todo o litoral paranaense de forma a divulgar a produção aos educadores, como uma proposta de enriquecimento na prática pedagógica sobre Altas habilidades e Superdotação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

Esta pesquisa se iniciou com a revisão da literatura, e de início já se evidenciou que, embora haja avanços significativos no atendimento a estudantes com AH/SD, sobretudo no âmbito do AEE e na formação continuada de professores, ainda persiste uma lacuna relevante na formação dos docentes da sala regular. A maioria dos professores desconhece a temática e não se sente devidamente preparada para atender esse público. Além disso, observa-se uma frágil articulação entre a sala comum e a sala de recursos, o que compromete o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficazes.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar de que forma a formação docente na sala regular pode ser fortalecida, de modo a favorecer o desenvolvimento pleno dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir para a mudança dessa realidade, promovendo o fortalecimento do trabalho conjunto com o AEE e incentivando a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

Agradecimentos

Agradeço à direção do Colégio Estadual Profª Tereza da Silva Ramos, pelo amparo regular, ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá (NRE) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujas colaborações serão fundamentais para a realização da pesquisa. Estendo também minha gratidão à minha orientadora, Dra. Thaiane de Góis Domingues, pelo acompanhamento atento, pelas valiosas orientações e pelo incentivo constante, que são essenciais para o desenvolvimento e a consolidação deste trabalho de pesquisa.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.



Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996, dezembro 23). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. MEC/SEESP.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2024). *Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED: Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual de Educação do Paraná*. SEED.

Perecin, G. (2025, 21 de agosto). *Municípios do Litoral do Paraná têm 61 estudantes com diagnóstico de altas habilidades e superdotação, aponta Rede Estadual*. JB Litoral. Acesso em: 28 de jul. 2025.

Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial, 27*(50), 539–562. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potências*. MEC/SEESP. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf

Virgolim, A. M. R. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: Questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista, 37*(e81543). https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



AS BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR DIANTE DA AUSÊNCIA DO ENSINO COLABORATIVO ENTRE O AEE E OS DOCENTES DA SALA COMUM

Luciene Figueiró Marques – UEM – luciene.marques.uem.turma4@gmail.com
Déborah Pereira C dos Santos – UEM – deborah.santos.uem.turma4@gmail.com
Patricia de Oliveira – IF Baiano – patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br

Resumo

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema de ensino, exige ações pedagógicas específicas e práticas de ensino colaborativas. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das singularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), analisar a relevância do ensino colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores regentes, e discutir a utilização de recursos didáticos como instrumentos de participação e desenvolvimento desses alunos. O trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa ainda em andamento no Distrito Federal, do tipo estudo de caso, de natureza quali-quantitativa, com caráter exploratório e descritivo. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários e entrevistas a professores dos anos finais do Ensino Fundamental II, sendo os dados organizados em gráficos e submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam que a maioria dos docentes apresentam dificuldades no trabalho com alunos autistas por falta de preparo ou desconhecimento de metodologias específicas, revelando uma compreensão limitada sobre o ensino colaborativo. Constatou-se ainda a carência de formações continuadas que abordem práticas pedagógicas inclusivas de forma efetiva. Conclui-se que a ausência do ensino colaborativo contribui para processos de exclusão, restringindo a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE. Assim, destaca-se a urgência de políticas públicas, formações docentes e práticas colaborativas como condição essencial para a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista

Introdução

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional requer mais do que o simples acesso físico ao ambiente escolar; ela demanda ações pedagógicas intencionais, baseadas no uso de recursos didáticos

ISBN: 978-85-54997-33-5

acessíveis, estratégias individualizadas e uma escuta atenta das necessidades desses alunos. O reconhecimento das singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), e a valorização de suas experiências são fatores determinantes para o sucesso do processo de escolarização. Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum como condição essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

A proposta central deste trabalho é evidenciar que a presença dos estudantes PAEE na escola não garante, por si só, sua efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto busca-se: refletir sobre a necessidade de ações pedagógicas intencionais; analisar a importância do planejamento pedagógico colaborativo entre professor do AEE e professor regente, respeitando suas particularidades cognitivas, emocionais e sociais; discutir sobre recursos didáticos acessíveis como ferramentas que favorecem a participação e o desenvolvimento desses alunos no contexto escolar.

Metodologia

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa ainda em andamento realizada no Distrito Federal, que discute as dificuldades docentes na inclusão de estudantes com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, de natureza quali-quantitativa, com caráter exploratório e descritivo.

Para levantamento dos dados de análise, utilizou-se como recursos o questionário socioeconômico para mapeamento das características gerais dos participantes e entrevista semiestruturada para conhecer as percepções desses educadores sobre o processo inclusivo dos estudantes TEA. Os participantes são professores de diferentes disciplinas que atuam exclusivamente no Ensino Fundamental II. A coleta ocorreu por meio de recursos digitais: Google Forms para os dados socioeconômicos e Google Meet para as entrevistas. Os dados quantitativos foram

ISBN: 978-85-54997-33-5

organizados em gráficos e tabelas. Já os dados qualitativos foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), da qual emergiram categorias temáticas exploradas com base no referencial teórico.

Resultados e Discussão

A inclusão educacional envolve alterações tanto na estrutura da escola tradicional quanto na mentalidade dos participantes do processo educativo. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão sugere uma mudança de perspectiva que vai além do atendimento a alunos com deficiência, abrangendo toda a comunidade escolar. Sob essa ótica, a inclusão escolar está relacionada ao paradigma dos direitos humanos de igualdade, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

O desafio, portanto, não está apenas na inserção desse público no espaço escolar, mas em garantir condições plenas para seu desenvolvimento. Como alertam Zaboroski et al. (2017, p. 119),

> a escolarização dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial não se caracteriza, em muitos casos, como Educação Inclusiva, pois ainda há dificuldades em favorecer a participação e a aprendizagem destes estudantes no ensino regular, respeitando e considerando as suas necessidades.

Trata-se, portanto, de repensar concepções e modos de agir que ultrapassem a permanência física e alcancem a efetiva construção de percursos de aprendizagem significativos aos estudantes PAEE. Estudantes com autismo possuem formas específicas de perceber, processar e interagir com o mundo (Rodrigues, 2020), o que exige práticas pedagógicas sensíveis, adaptadas às suas necessidades, interesses e potencialidades. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de oferecer recursos didáticos adaptados e direcionados, adequados a alunos com deficiência e com TEA, essas práticas ajudam a reduzir a ansiedade, favorecer a compreensão das atividades e fortalecer a comunicação, principalmente para aqueles com dificuldades verbais (Teixeira, 2022). Além disso, contribuem para promover a autonomia, a concentração e

ISBN: 978-85-54997-33-5

o engajamento, facilitando a construção de conhecimento de forma significativa. Tal reflexão corrobora a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores das turmas regulares, que se torna essencial para o planejamento e a implementação de estratégias pedagógicas que considerem tanto os objetivos curriculares quanto as especificidades dos estudantes.

A ausência do ensino colaborativo entre o professor regente e o professor do AEE ainda constitui um dos maiores problemas para a efetivação da inclusão escolar. Quando não há diálogo e corresponsabilidade no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, o aluno PAEE acaba sendo visto como responsabilidade exclusiva do professor especializado, reforçando um processo de "inclusão excludente", nos termos de Kuenzer (2005), em que se garante o acesso, mas não a permanência qualificada nem a aprendizagem significativa. Essa fragmentação gera consequências diretas: dificulta a adaptação curricular, restringe o uso de recursos pedagógicos acessíveis e enfraquece o vínculo entre o aluno e a turma regular, conceituando uma lógica de exclusão dentro do próprio espaço escolar. Dessa forma, o ensino colaborativo deve ser compreendido como condição essencial para romper com práticas excludentes e assegurar que a inclusão se materialize na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento pleno dos alunos PAEE.

No desenvolvimento da pesquisa de referência para este trabalho, durante as entrevistas realizadas com os professores da sala de aula comum, evidenciou-se na fala de 57,14% dos entrevistados que estes apresentam dificuldades em trabalhar com os estudantes autistas. Essa dificuldade ficou evidente em afirmações: "[...] *eu sinto essa dificuldade de, às vezes, não estar capacitada o suficiente para trabalhar com o meu aluno [...]"; "[...] o maior desafio para o professor é você lidar com a situação específica, você não ter a formação adequada [...]".* Os motivos apresentados para justificativa das dificuldades relatadas variaram ora por não se sentirem preparados para lidar com os aspectos intrínsecos da deficiência propriamente dita *"a gente não tem a formação adequada para trabalhar com esses alunos especiais"* ora por desconhecimento de metodologias específicas na mediação pedagógica com esses estudantes "*essa questão*

ISBN: 978-85-54997-33-5

toda da formulação da atividade, né, nem sempre a gente sabe a melhor maneira". Questionados ainda sobre seus conhecimentos acerca de abordagens e práticas pedagógicas que podem ser favoráveis ao atendimento de estudantes com autismo, como, o ensino colaborativo, alguns não sabiam do que se tratava "*dessas práticas que você fala, como seria um ensino colaborativo?"* Apenas três professores afirmaram conhecer o termo "ensino colaborativo", no entanto, revelaram uma visão superficial sobre a colaboração, restringindo-a ao suporte que os professores da sala de recursos oferecem ao professor regente na elaboração de provas e atividades adaptadas aos estudantes PAEE "*tem sim essa parceria com a sala de recursos, e esse nosso material é adaptado junto com esse professor da sala de recursos. Inclusive, eu repasso para ele, a prova, ele dá uma olhada, às vezes ele até me dá uma ideia de provas adaptadas"*.

A ausência de conhecimento sobre ensino colaborativo e outras metodologias cientificamente comprovadas como eficazes na mediação do ensino com estudantes PAEE, revelam uma lacuna na formação docente e sinalizam a demanda urgente na implementação de práticas colaborativas no modelo proposto por Cabral et.al (2014, p. 393)

> O trabalho em colaboração consiste no diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor especial para garantir a escolarização do aluno público-alvo da educação especial desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação.

O ensino colaborativo é uma alternativa para que a educação inclusiva se torne mais eficaz nas escolas, mas requer superação dos seus desafios. Requer planejamento, políticas públicas de incentivo, formação de educadores, requer envolvimento e ação. A prática da colaboração precisa ser instigada e valorizada para potencializar uma participação dinâmica e inclusiva por toda a comunidade escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que a inclusão de alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental não pode restringir-se ao acesso físico, mas deve garantir condições efetivas para permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios relacionados à formação docente, ao uso de estratégias diferenciadas e à ausência de práticas conjuntas entre professores do AEE e da sala comum.

Constatou-se que muitos professores não se sentem preparados para lidar com as especificidades do TEA, restringindo a cooperação a ações pontuais. Isso reforça a urgência de investir em formação continuada, recursos pedagógicos acessíveis e fortalecimento da corresponsabilidade no processo educativo. Nesse contexto, o trabalho colaborativo, como defendem Capellini (2015) e Cabral et al. (2014), é condição fundamental para superar a “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005) e assegurar permanência qualificada e aprendizagem significativa.

Assim, a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas consistentes, apoio institucional e compromisso dos profissionais da educação, promovendo transformações sociais que reconheçam a diversidade como princípio educativo e garantam aos alunos com TEA o protagonismo em seu percurso escolar.

Referências

Brasil. (2015). *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). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Cabral, L. S. A., Postalli, L. M. M., Orlando, R. M., & Gonçalves, A. G. (2014). Formação de professores e ensino colaborativo: Proposta de aproximação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* *9*(2), 390–401. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043

ISBN: 978-85-54997-33-5



Capellini, V. L. M. F. (2015). *Ensino colaborativo: Uma proposta para a escolarização do estudante com transtorno global do desenvolvimento*. Universidade Estadual Paulista. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefor-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf

Kuenzer, A. Z. (2005). Inclusão excludente e exclusão includente: Os desafios da educação escolar. *Educação & Sociedade, 26*(91), 497–506. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200011

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
Rodrigues, M. de L. D. (2020). *Mediação psicopedagógica: Autismo método Dias-Presotti*. Appris.

Teixeira, I. de O. (2022). *Intervenção pedagógica no autismo*. IESDE.

Zaboroski, A. P., Mata, S. P. da, Soriano, K. R., & Martins, P. T. (2017). O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 119–130.

ISBN: 978-85-54997-33-5



BRINCAR, INCLUIR E APRENDER: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonia Allianny de Freitas Medeiros – UERN - allianny.medeiros.uern.t5@gmail.com.
Maria Ione da Silva – UERN – ionesilva@uern.br.

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência que buscou apresentar uma aula planejada para promover a aprendizagem da inclusão por meio do brincar. Em virtude do mês de setembro, no estado do Rio Grande do Norte, ser marcado pelo “Setembro Verde”, dedicado à conscientização sobre a inclusão, e do dia 21 ser o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, o objetivo foi proporcionar vivências que valorizassem a diversidade e fortalecessem o respeito às diferenças. A aula foi realizada no dia 02 de setembro de 2025, com uma turma do Infantil I do turno matutino, de uma unidade da rede municipal de Mossoró/RN. O planejamento da aula incluiu acolhida, leitura do livro *Bom dia, todas as cores!* (Rocha, 2021), a brincadeira “A Caixa da Diversidade” e a produção de desenhos sobre as diferenças entre as pessoas. A proposta alcançou seu propósito ao promover a inclusão de maneira lúdica, significativa e adequada à faixa etária, fortalecendo valores de respeito, diversidade e convivência harmônica.

Palavras-chave: Equidade; Diversidade; Práticas inclusivas.

Introdução

No estado do Rio Grande do Norte, o mês de setembro é marcado pelo “Setembro Verde”, dedicado à conscientização sobre a inclusão de pessoas com deficiência, e no dia 21 celebra-se o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. Esse período reforça a importância de trabalhar, desde cedo, valores como respeito, empatia e convivência com as diferenças, sobretudo no espaço escolar.

Entretanto, mesmo com leis e políticas que asseguram o direito à educação inclusiva no Brasil, muitos professores ainda enfrentam desafios para transformar esse princípio em prática, especialmente na Educação Infantil, onde é necessário garantir que todas as crianças participem, aprendam e sejam respeitadas em suas singularidades.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante desse cenário, surge a questão que orienta este relato: como planejar e aplicar uma atividade lúdica capaz de valorizar a diversidade e promover a inclusão de crianças com deficiência em uma sala regular da Educação Infantil?

A escolha desta proposta partiu do compromisso de trabalhar a inclusão de forma prática no ambiente escolar, possibilitando que as crianças vivenciassem, no cotidiano, a diversidade como parte da convivência. Para isso, foi realizada, no dia 02 de setembro de 2025, uma aula com a turma do Infantil I, no turno matutino de uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de Mossoró/RN.

A atividade dialogou com o “Setembro Verde” e com o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, utilizando a mesma rotina da aula, que incluiu a acolhida, contação da história “Bom dia, todas as cores!” (Rocha, 2021), momentos musicais, a brincadeira “A Caixa da Diversidade”, com exploração e trocas de brinquedos; e, por fim, o registro das percepções em desenhos, permitindo observar como cada criança expressou a compreensão das diferenças e interações dentro do grupo.

O objetivo geral desta experiência foi desenvolver uma aula que integrasse brincadeira, aprendizagem e inclusão, respeitando as características individuais de cada criança. De forma mais específica, buscou-se: estimular a percepção de características físicas e sensoriais, como grande e pequeno, alto e baixo, leve e pesado; favorecer a socialização entre crianças com e sem deficiência, por meio da troca e do compartilhamento de objetos e experiências; e desenvolver atitudes de respeito, cooperação e empatia, aproximando as crianças da ideia de que as diferenças não afastam, mas enriquecem a convivência.

Metodologia

Este relato de experiência adotou uma abordagem qualitativa-descritiva, realizada com a turma do Infantil I, com crianças com uma média de idade de 4 anos, no turno matutino de uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de Mossoró/RN, composta por 22 crianças, sendo cinco com autismo. De acordo com Mussi, Flores e

ISBN: 978-85-54997-33-5

Almeida (2021, p. 65) “O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

A proposta foi desenvolvida mediante ao contexto do “Setembro Verde”, instituído pela Lei Estadual do Rio Grande do Norte nº 10.214/2017, e em referência ao Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, garantido pela Lei nº 11.133/2005. Assim como em toda pesquisa, ela nasce de um questionamento, isso é reforçado por Minayo (2001, p. 18), onde diz que “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.” Nesse sentido, a problemática foi: de que forma o brincar pode ser utilizado como ferramenta de inclusão na rotina da sala regular da Educação Infantil?

A aula foi planejada com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e realizada em 02 de setembro de 2025. A rotina pedagógica iniciou-se com a acolhida (músicas infantis, peças de montar, roda de conversa, oração, música da semana e chamadinha), seguida da contação da história “Bom dia, todas as cores!” (Rocha, 2021), que introduziu o tema da diversidade e preparou as crianças para a atividade “A Caixa da Diversidade”.

Nessa atividade, as crianças exploraram brinquedos de diferentes tamanhos, formas, pesos e texturas, estimulando a percepção de características físicas e sensoriais. Como destacam Rêgo, Oliveira e Silva (2023, p. 4), “A partir da primeira infância, a criança descobre o mundo por meio do brincar, seja com o próprio corpo, seja com elementos externos, como no uso de objetos, jogos e brincadeiras que participam dos processos de aprendizagem deste sujeito em desenvolvimento.”

Para concluir a proposta, as crianças registraram suas percepções por meio de desenhos, representando a diversidade no grupo e no mundo ao seu redor. O acompanhamento da experiência ocorreu por meio da observação participante, priorizando o registro das interações e da participação, sem caráter avaliativo formal.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

A aula realizada em 2 de setembro de 2025 iniciou-se às 7 horas com o momento de acolhida, em que as crianças foram recebidas com músicas infantis, peças de montar, roda de conversa, oração, música da semana e chamadinha. Essa rotina, além de transmitir segurança, favorece a inserção no grupo e a disposição para participar das atividades, em consonância com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984), que defende o papel das interações sociais como fundamentais no desenvolvimento infantil. O planejamento da prática esteve alinhado ao “Setembro Verde” (Rio Grande do Norte, 2017) e ao Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2005), buscando trabalhar a inclusão de maneira prática e lúdica. Nesse contexto, a conversa inicial com a turma foi conduzida em linguagem acessível, de modo a valorizar a diversidade e promover o respeito às diferenças, reforçando o entendimento de que a convivência se enriquece justamente pelas singularidades de cada pessoa. Essa visão se articula ao pensamento de Mantoan (2015), que ressalta a escola inclusiva como espaço de aprendizagem e convivência para todos, e de Sassaki (2010), que defende a inclusão como participação plena e efetiva na vida social.

Na sequência, as crianças foram organizadas em círculo para a leitura da obra Bom dia, todas as cores! (Rocha, 2021), que aborda a aceitação de identidades e a valorização das diferenças por meio da metáfora das mudanças de cor de um camaleão. A leitura favoreceu diálogos sobre identidade e diversidade, estimulando a expressão de preferências pessoais e a reflexão sobre a importância do respeito às diferenças. O uso da literatura infantil nessa perspectiva está em consonância com Kishimoto (2017), que defende o brincar e a ludicidade como linguagens centrais da infância, capazes de mediar aprendizagens e valores sociais. Assim, a narrativa, ao mesmo tempo em que despertou a imaginação das crianças, reforçou os princípios da inclusão e da empatia, confirmando que a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado para a formação de atitudes positivas em relação à diversidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A leitura provocou interações ricas: as crianças compartilharam suas cores preferidas, refletindo sobre como cada um tem gostos próprios. Essa troca reforçou a mensagem de que a diversidade é parte da vida e não um obstáculo para a convivência.

Em seguida, foi iniciado a atividade principal da aula, a brincadeira chamada “A Caixa da Diversidade”. As crianças foram convidadas para se sentarem em roda, e no centro coloquei a caixa, que continha brinquedos de diferentes tamanhos, pesos, formatos e texturas. Um a um, foram retirando os brinquedos e, a cada escolha, perguntas eram realizadas para estimular a observação e a comparação, como: “Qual brinquedo é maior? Qual é menor? Qual é mais leve? Qual é mais pesado?”. Essa primeira etapa, além de desenvolver atenção e linguagem, ajudou a mostrar, de maneira concreta, que nem tudo é igual e que as diferenças fazem parte da realidade. A figura 1 ilustra a experiência em sala.

Figura 1 – *Roda com as crianças*



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Como apresentado na imagem acima, as crianças estão sentadas em círculo, explorando brinquedos diversos, com a professora orientando a atividade em um contexto de sala inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Em seguida, foi solicitado que as crianças trocassem os brinquedos entre si e repetissem as comparações, o que incentivou a socialização, o respeito às escolhas dos colegas e a percepção de novas características. Posteriormente, a reflexão foi ampliada para que observassem uns aos outros, identificando diferenças físicas visíveis, como altura, cor do cabelo e tonalidade dos olhos. Essa atividade, conduzida de forma lúdica e respeitosa, possibilitou que percebessem que, assim como os brinquedos, as pessoas também apresentam particularidades próprias, e que essas diferenças não representam algo negativo, mas sim uma riqueza que torna a convivência mais significativa e diversa.

As crianças com autismo participaram ativamente de todas as etapas, recebendo o acompanhamento necessário da estagiária sem comprometer o andamento da proposta. Essa participação demonstrou, na prática, o sentido de inclusão que se buscava, reforçando que cada criança, com suas características individuais, pode aprender, brincar e conviver de maneira harmoniosa em um mesmo espaço educativo. Essa vivência dialoga com a perspectiva de Mantoan (2015), ao afirmar que a escola inclusiva deve ser construída a partir da valorização das diferenças, e com Sassaki (2010), ao compreender a inclusão como plena participação de todos.

A atividade da “Caixa da Diversidade” também está em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), que reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, favorecendo interações, descobertas e aprendizagens que ampliam a percepção de si, do outro e do mundo. Além disso, reflete os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram a participação de crianças com deficiência em salas regulares e o direito ao convívio social em condições de equidade. Nesse sentido, a experiência reafirma que o brincar, mediado pelo professor, pode se tornar um recurso pot para promover respeito, cooperação e empatia entre as crianças.

Após a experiência lúdica com a caixa, as crianças registraram suas percepções em desenhos, revelando diferentes olhares sobre a diversidade: algumas retrataram a família, enquanto outras destacaram diferenças físicas como altura, cabelo e corpo. Um desenho em especial, feito por uma criança com autismo, chamou atenção por

ISBN: 978-85-54997-33-5

representar “as pessoas do mundo”, incluindo figuras com distintas características, como uma pessoa em cadeira de rodas e variações corporais, evidenciando sensibilidade e compreensão sobre inclusão e respeito às diferenças.

Finalizamos com a exposição dos desenhos no varal da sala, transformando aquele momento em um espaço coletivo de partilha, respeito e valorização da individualidade de cada um. A proposta cumpriu seu objetivo de trabalhar a diversidade de forma lúdica, significativa e próxima da realidade das crianças.

Figura 2 – *Desenho das Pessoas do Mundo*



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025).

A Figura 2 apresenta o desenho da criança com os cinco personagens e seu nome escrito abaixo.

Considerações finais

Ao término da aula, foi possível perceber que a problemática foi respondida, pois as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar, de forma pedagógica e pelo brincar, o

ISBN: 978-85-54997-33-5

tema da inclusão. Os objetivos foram alcançados ao promover interações que valorizaram a diversidade, estimulando a percepção das diferenças e a importância do respeito entre os colegas. O momento da acolhida favoreceu a organização do grupo e preparou o ambiente para a proposta sobre inclusão em alusão ao Setembro Verde e o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência; a leitura do livro Bom dia, todas as cores possibilitou a reflexão sobre identidade e aceitação.

A brincadeira da “Caixa da Diversidade” permitiu observar, comparar e dialogar sobre diferenças de maneira lúdica; e o momento do desenho registrou, de forma criativa, como cada criança compreendeu a atividade. A atividade demonstrou que, mesmo em um contexto simples do cotidiano da Educação Infantil, é possível trabalhar inclusão, respeito e convivência, envolvendo todas as crianças na mesma experiência.

Referências

Brasil. (2005). *Lei nº 11.133, de 14 de junho de 2005*. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/

Brasil. (2015). *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). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14ª ed.). Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.

Minayo, M. C. de S. (2001). O desafio da pesquisa social. In M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional, 17*(48), 60–77.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Rêgo, M. S. A., Oliveira, F. F., & Silva, M. I. (2023). Linguagem lúdica e ensino de valores éticos na educação infantil. *Revista Educação em Foco, 28*, e28050.

Rio Grande do Norte. (2017). *Lei nº 10.214, de 17 de julho de 2017*. Dispõe sobre a inclusão no calendário oficial do Estado do Rio Grande do Norte do "Setembro Verde".

Rocha, R. (2021). *Bom dia, todas as cores!* (M. Elek, Ilustr.). Salamandra.

Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7ª ed.). WVA.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A CARTA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: O BRINCAR COMO UM ELEMENTO DA CULTURA

Marcia dos Santos de Rezende – UNESPAR – marcia.rezende.unespart5@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino - UNESPAR – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este relato de experiência situa na temática do brincar como prática de inclusão e autoria estudantil. tem por objetivo demonstrar a capacidade de registrar as indagações oriundas do filosofar das crianças a partir das diversas formas do brincar. Trata de uma experiência vivenciada no ensino do gênero carta como dispositivo linguístico, filosófico e intercultural no 6º ano, combinado com a brincadeira como proposta inclusiva e de promoção da autoria estudantil. A partir de Walter Benjamin, entende-se o brincar como linguagem e experiência formativa; em diálogo com os pensadores indígenas Ailton Krenak e Daniel Munduruku, as crianças exploraram modos de viver com a natureza, articulando saberes urbanos e originários. A proposta integrou leitura mediada, produção de cartas, produção de brinquedos, revisão e escrita final de cartas ao autor indígena Munduruku, perguntando sobre brincadeiras nas aldeias. A metodologia, de relato de experiência, combinou entrevista com pais e educadores, leitura de textos, diálogo com os pares mediados por professores de língua portuguesa e Filosofia em consonância com o desenho universal para a aprendizagem com o objetivo de garantir a participação qualificada, incluindo estudantes autistas. O percurso culminou em socialização pública onde os estudantes acompanhados da professora fizeram a exposição de brinquedos, roda de afetos e partilha – na Olimpíada de Filosofia do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF/UFPR). Os resultados indicam ampliação de repertório conceitual, fortalecimento cultural, o valor do brinquedo e do brincar e como podemos escrever a partir de elementos da vida cotidiana, promovendo um diálogo com outra cultura.

Palavras-chave: Carta; Filosofia; Educação ambiental

Introdução

Este ~~de~~ relato de experiência cujo núcleo é o ensino do gênero textual carta como via de investigação filosófica, ética e intercultural, em interface com o brincar e a educação ambiental. A vivência partir da problemática: em que medida a carta, como

ISBN: 978-85-54997-33-5

prática social situada, potencializa o filosofar com crianças ao articular experiências do brincar, respeito à natureza e diálogo com saberes originários? Objetivo geral: analisar a contribuição do trabalho com a carta para a autoria, a argumentação e a consciência socioambiental de estudantes do 6º ano. Objetivos específicos: (i) relacionar a noção benjaminiana de experiência e infância ao brincar; (ii) aproximar perspectivas dos pensadores indígenas Ailton Krenak (2019) e Daniel Munduruku (2016) sobre natureza e coletividade; (iii) desenvolver letramentos do gênero carta (destinatário, saudação, finalidade, corpo argumentativo, perguntas, despedida e assinatura); (iv) assegurar participação dos estudantes autistas; a experiência reafirma que o pensar filosoficamente na educação básica como práxis, colabora para o aprendizado da língua e do gêneros textual carta, quando os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental elaboram carta para o escritor indígena Daniel Munduruku perguntado sobre como é as brincadeiras das crianças nas aldeias, e apontando como eles brincam na cidade, existe um processo que colabora para aprendizado, através da escuta reconhece a diversidade cultural e valoriza o brincar como possibilidade de aprender sobre os outros e pensar sobre si. Entende que a escrita pode partir de elementos do cotidiano, que são compartilhados, vivenciados permitindo uma postura de acolhimento a diferença e diversidade.

Metodologia

Adoto um relato de experiência de natureza qualitativa, pela centralidade do processo (planejamento–mediação–produção–socialização) e pela compreensão do filosofar como práxis.

Desenvolvi a intervenção com uma turma de 6º ano de escola pública do Paraná, em aulas compartilhadas (Língua Portuguesa e Filosofia – professor de Filosofia da escola de forma voluntária trabalhava uma hora aula semanal com estudantes em diálogo comigo no componente de língua portuguesa), sob minha coordenação. Participaram todos os estudantes, incluindo autistas, com apoios pedagógicos. Eixos orientadores:

ISBN: 978-85-54997-33-5

(a) Benjamin – experiência, infância e brincar;

(b) Krenak e Munduruku – pertencimento à Terra, a narrativa da vida através da escrita;

(c) DUA – múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.

Para efetivação do trabalho foi selecionado uma aula do componente curricular de Língua Portuguesa uma vez por semana durante três meses. E aadotei as seguintes Etapas:

1. Sensibilização teórico-vivencial: conduzi conversas filosóficas, realizei leitura mediada de Benjamin e organizei inventário de brincadeiras, essa etapa contou com o professor de filosofia do colégio que de forma voluntária resolveu aderir ao projeto.
2. Estudo do gênero carta: analisei exemplares-modelo e elaborei checklist de qualidade textual.
3. Cartografia e entrevistas: os estudantes foram pesquisando, elaborando entrevista com familiares/educadores com roteiro breve que formulamos em sala que tinha as seguintes questões: Qual tipo de brincadeira, quantas pessoas precisavam para brincar? E que lugares costumava brincar? Se o brinquedo era comprado ou fabricado? Se fosse fabricado? Era feito pelas crianças somente? Os adultos ajudam na fabricação como era? Se era comprado todos os amigos tinham? Como era o ato de brincar? E como eles vem na atualidade o brinquedo e o brincar? E com os dados em sala montando um grande mapa das brincadeiras que os pais, familiares brincavam e o que eles brincam hoje.
4. Oficinas e produção de brinquedos: promovi uso de materiais reciclado para criação de brinquedo de forma criativa. Articulando consciência socioambiental, as crianças tinham que solicitar apoio de um membro da família preferência um dos seus responsáveis para construir um brinquedo, não podia comprar.
5. Escrita das cartas: orientei planejamento, rascunho, revisão por pares e versão final endereçada ao pensador indígena Daniel Munduruku. Depois conseguimos levar algumas crianças para entregar a carta em mãos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

6. Socialização pública: organizei exposição de brinquedos e cartas, tempo de brincar e roda de afetos no espaço da escola.
7. Sistematização e inscrição: sistematizei um portfólio das turmas e efetivei a inscrição na Olimpíada de Filosofia do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF/UFPR).
8. Análise: triangulei artefatos (brinquedos/cartas), práticas (exposição e formas de brincar a partir da socialização que elas fizeram dos seus brinquedos construídos com apoio de seus responsáveis) e observações de aula.

Realizei avaliação processual e formativa, com rubricas de autoria, argumentação, adequação ao gênero, colaboração, consciência socioambiental e participação.

Resultados e Discussão

À luz de Benjamin, notou-se a tensão criativa entre o gesto infantil e o controle adulto: “mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, o brinquedo é confronto” (Benjamin, 2002, p. 96); e “jamais faltou aos ‘maiores’ um pretexto pedagógico [...] para imporem-se às crianças” (Benjamin, 2002, p. 139). O gênero carta consolidou-se como prática de autoria situada (endereçamento real, finalidade e polidez), mediando empatia, escuta e argumentação nas interlocuções com o escritor indígena Daniel Munduruku. A seguir, apresentam-se dois depoimentos (nomes fictícios), cada qual articulado aos referenciais teóricos.

> “Oi, senhor Daniel Munduruku,
> Eu sou a Sophia, tenho 12 anos. Aqui na minha rua eu brinco com bonecas e também com jogos no celular (eu jogo com minhas amigas no recreio e em casa). Outro dia a minha vó me ajudou fazer uma boneca de pano. Foi muinto (sic) especial, a gente costurou juntas e eu pintei o olho dela meio torto, mas ficou linda do mesmo jeito. Depois disso a minha vó ficou doente e agora está internada. Eu queria ir ver ela, mas não posso porque o hospital falou que é restrito pra minha idade (minha mãe que falou). Eu sinto saudade dela quando brinco com a boneca que fiz com a minha vó.

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Queria perguntar: aí na aldeia as crianças também brinca de boneca? Vocês faz boneca com pano, folha ou linha? Tem jogos no celular também ou vocês brinca mais no rio, na terra, com galhos e pedrinhas? Eu queria aprender uma brincadeira daí pra ensinar pros meus colegas e também contar pra minha vó quando ela voltar pra casa". (Sophia, 2024)

O relato de Sophia aproxima brincadeiras indígenas de suas práticas urbanas, ativando memória e pertencimento. Em Benjamin, o brincar é linguagem que rearranja o mundo e libera possibilidades (2002, p. 85; p. 93). Em Munduruku, "Quanto mais velhos vamos ficando, mais a memória se mostra [...] vamos acumulando tudo o que vivemos" (Munduruku, 2016, p. 16), a carta de Sophia transforma lembranças familiares em pergunta viva sobre a vida na aldeia, deslocando o eixo utilitário e repondo a relação com a natureza como horizonte de sentido — convergência com Krenak (2019) quando defende aprender com os rios, florestas e montanhas como parentes.

> "Prezado senhor Daniel Munduruku,
> Eu sou o Machado, tenho 13 anos e estudo no 6º ano. Gosto muito de soltar pipa (eu comprei a minha) e também de vídeo game. Mas depois das aula e de uma conversa com meu pai, a gente resolveu criar um brinquedo com material reciclado: fizemos um vai-e-vem com duas garrafas, barbantes e tampinhas. Eu mesmo ajudei a montar e testar. Fazer o brinquedo fez eu sentir que ele é mais meu, diferente dos que eu compro prontos. Foi legal porque aprendi a reaproveitar as coisas e brincar junto com meu pai.
> Queria saber como são os brinquedos das crianças na aldeia. Vocês também faz brinquedo com coisas simples, tipo folhas, sementes, galhos? Brincam perto do rio? Tem regras ou histórias que vão junto com as brincadeiras? Eu queria aprender uma brincadeira daí pra ensinar pros meus colegas aqui na escola." (Machado, 2024).

Machado narra a construção de brinquedo com materiais de reuso, justificando escolhas pelo cuidado com o ambiente. Walter Benjamin sublinha que muitos brinquedos "não foram invenções de fabricantes especializados" e que havia um "mundo de coisas minúsculas" que fazia a alegria das crianças (2009, p. 91): o estudante reinscreve esse princípio ao inventar com sucata, deslocando o valor do objeto para o gesto criador. Em diálogo com Krenak (2019), a carta articula cuidado e pertencimento ao território, distinguindo consumo de convivência; e, em termos de letramento, evidencia domínio de

ISBN: 978-85-54997-33-5

estrutura do gênero, polidez e coesão. No plano pedagógico, a prática confirma o ganho de autoria e consciência socioambiental

A inclusão, no âmbito desta experiência, é concebida como participação com protagonismo em práticas lúdicas que reconhecem diferentes modos de existir, perceber e expressar o mundo. Quando a autoria se ancora no gênero carta e se articula ao cuidado com a Terra, a escuta de si e do outro expande-se em chave intercultural: o que emerge como memória pessoal (como nas narrativas de Sophia e Machado) torna-se pergunta pública dirigida a um interlocutor indígena Munduruku, para quem a memória acumula e orienta a experiência (Munduruku, 2016, p. 16).

Foto 01 – Estudantes com Daniel Munduruku



Fonte: A autora (2024)

Foto 02 – Estudantes e Daniel Munduruku



Fonte: A autora (2024)

Essa representatividade dos estudantes com o autor, pensador indígena Daniel Munduruku demarca a importância da vivência, da produção como forma de aproximação e respeito com a diferença cultural e social.

Krenak, ao inscrever o aprender em laços de pertencimento ao território (Krenak, 2019). Pode ser constatado a visão do pensador no cartaz que os estudantes fizeram para demonstrar o pensamento do autor retrato na imagem 4.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Foto 03 – Estudante cartaz



Fonte: A autora (2024)

No trabalho percebe-se que a inclusão se materializa em evidências de autoria, empatia: estudantes autistas e não autistas, enquanto a confecção de brinquedos com material reciclado criativo desloca o valor do produto para o gesto criador. A carta, como prática social de endereçamento real, fortalece a coesão e a polidez textual, mas sobretudo constitui vínculo: perguntar “como vocês brincam” e “o que o rio ensina” produz reconhecimento recíproco e distinção entre consumo e convivência, em ressonância com o chamado de Krenak ao cuidado com os lugares (Krenak, 2019). A aprendizagem assume aspecto dialógica e transformadora, compatível com a ideia freiriana de que o sujeito dinamiza o mundo por atos de criação e decisão (Freire, 2020, p. 60). Assim, a inclusão como uma perspectiva colaborativa, demonstram que todos/as podem “filosofar”.

Considerações finais

O relato partiu da pergunta “em que medida a carta, como prática social situada, potencializa o filosofar com crianças ao articular experiências do brincar, respeito à natureza e diálogo com saberes originários?” e do objetivo geral de analisar a contribuição do trabalho com a carta para a autoria, a argumentação e a consciência socioambiental no 6º ano. Os achados teóricos indicam que, em Benjamin, o brincar

ISBN: 978-85-54997-33-5

opera como linguagem formativa e criadora; em Munduruku, a memória orienta a experiência; e, em Krenak, o pertencimento ao território convoca cuidado e convivência. Esses fundamentos alinham-se ao desenho metodológico do relato de experiência e às etapas didáticas planejadas (leitura mediada, estudo do gênero, entrevistas familiares, produção de brinquedo com material reciclado, escrita e revisão de cartas), garantindo participação de estudantes todos e todas (autistas e não autistas).

Referências

Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari, Trad.). Duas Cidades; Editora 34.

Freire, P. (2020). *Educação como prática da liberdade* (47ª ed.). Paz e Terra.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Munduruku, D. (2016). *Memórias de índio: Uma quase autobiografia*. Companhia das Letras.

UNESCO. (1995). *Declaração de Paris para a Filosofia*. UNESCO.

ISBN: 978-85-54997-33-5



COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM JUIZ DE FORA – MG FRENTE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Angelica Cristina de Freitas–UEM
pg406507@uem.br
Edenir Kelin–UEM
edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com
Patricia de Oliveira–UEM
patriciaoliveira.eduesp@gmail.com

Resumo

A pesquisa propõe refletir sobre o desenvolvimento de competências interculturais na formação continuada de professores do Ensino Fundamental II, visando enfrentar a intolerância religiosa e ampliar a equidade em contextos educacionais diversos. Partindo do cenário de Juiz de Fora-MG, onde a pluralidade de crenças desafia as práticas escolares, objetiva-se elaborar e implementar uma proposta formativa que fortaleça a atuação docente na promoção dos direitos humanos e da valorização da diversidade cultural e religiosa. Adota-se um estudo de caso, de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados inclui entrevistas semiestruturadas, oficina reflexiva sobre interculturalidade e diversidade religiosa, além de questionário pós-oficina, complementados por registros em caderno de campo. A análise será conduzida pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), possibilitando identificar categorias emergentes e relacioná-las ao referencial teórico. Espera-se mapear percepções, dificuldades e potencialidades docentes no tratamento da diversidade religiosa, bem como delinear estratégias pedagógicas inclusivas. O principal produto será um recurso educacional — uma oficina formativa — destinado a apoiar professores na criação de ambientes de aprendizagem que celebrem a pluralidade e fomentem o respeito à alteridade. Conclui-se que investir em formações críticas e dialógicas é essencial para que a escola ultrapasse o paradigma da mera tolerância, consolidando-se como espaço de justiça social, diálogo e pertencimento, capaz de transformar a diversidade em oportunidade de crescimento coletivo.

Palavras-chave: Direitos humanos; Diversidade cultural; Mediação pedagógica.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Este estudo propõe uma investigação sobre as competências interculturais que se mostram essenciais para a formação de professores que atuam em contextos de diversidade étnica e cultural na educação básica. Considerando as especificidades de um cenário educacional multicultural, onde diferentes identidades e histórias de vida se encontram, a pesquisa busca compreender como essas competências podem ser desenvolvidas e aprimoradas no processo formativo docente. Trata-se de uma abordagem que transcende o simples aprendizado técnico, situando-se na construção de um olhar sensível e crítico para as questões culturais, sociais e pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar.

Acredita-se que a competência intercultural, especialmente no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, seja a capacidade de realizar tarefas ou funções com eficiência em ambientes multiculturais.Isso também nos leva a reconsiderar o contexto da atividade profissional, bem como o exercício efetivo da cidadania. A aprendizagem intercultural é transformadora e necessita de experiências (muitas vezes fora da sala de aula) que resultem nessa transformação (Clemente; Morosini, 2020).

Inserido na linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", o projeto pretende explorar como a formação continuada e específica para o desenvolvimento de competências interculturais pode preparar os educadores para atuar em uma escola que respeite, valorize e acolha a diversidade cultural de seus estudantes. A atenção ao pluralismo cultural implica que o educador não apenas compreenda e valorize a identidade de cada estudante, mas que também se posicione como mediador de práticas que promovam a equidade e a justiça social, fortalecendo o reconhecimento das diferenças e o sentimento de pertencimento dos estudantes no espaço escolar.

Busca-se compreender como o desenvolvimento dessas competências, ainda em fase formativa, contribui para uma educação que fomente a equidade, respeitando as singularidades culturais e linguísticas dos estudantes e, assim, criando um ambiente

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional inclusivo e representativo. A construção de uma formação docente voltada para a interculturalidade deve ser comprometida com o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, um aspecto fundamental para que se sintam respeitados e integrados na dinâmica pedagógica.

Para que o ambiente escolar se torne inclusivo e acolhedor, é essencial que os educadores desenvolvam competências interculturais que lhes permitam valorizar e respeitar as múltiplas identidades culturais dos estudantes. Esse processo vai além da simples adaptação curricular; trata-se de construir uma pedagogia sensível às especificidades de cada cultura, em que o diálogo e o reconhecimento da alteridade ocupem um lugar central. Candau (2009) ressalta que a educação intercultural deve transcender a ideia de tolerância, propondo uma compreensão mais profunda das questões culturais e sociais que permeiam o cotidiano escolar. A autora sugere que a formação docente precisa promover práticas pedagógicas que não apenas integrem, mas celebrem a diversidade, criando condições para uma convivência harmoniosa e para o fortalecimento do respeito mútuo entre diferentes culturas.

Souza e Fleuri (2003), por sua vez, argumentam que o papel do educador, especialmente em contextos de diversidade cultural, deve ir além da instrução. Ele defende que o professor atue como mediador cultural, capacitado para acolher e integrar diferentes perspectivas e experiências de vida em suas práticas pedagógicas. A mediação cultural se revela, assim, uma dimensão essencial para que o processo educativo respeite a pluralidade e promova o aprendizado significativo para todos os estudantes.

Metodologia

A metodologia do presente estudo se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com natureza exploratória e descritiva. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções e experiências dos professores no enfrentamento da diversidade religiosa

ISBN: 978-85-54997-33-5

no espaço escolar. Como aponta Minayo (2014), o enfoque qualitativo é indispensável quando se busca captar o sentido das práticas sociais e culturais, permitindo uma análise interpretativa dos fenômenos educacionais. Já a dimensão quantitativa contribuirá para levantar dados mais amplos e sistematizados acerca da compreensão docente sobre a diversidade religiosa, favorecendo uma análise complementar que reforce a validade dos resultados obtidos.

O estudo será conduzido sob a forma de um Estudo de Caso, delimitado à realidade de uma escola pública de Juiz de Fora-MG. Essa escolha metodológica se mostra adequada, pois permite investigar um fenômeno específico em seu contexto real, possibilitando a análise da complexidade das interações entre práticas pedagógicas, formação docente e enfrentamento da intolerância religiosa.

A coleta de dados será realizada por meio de três estratégias complementares: (i) entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental II, gravadas em áudio para posterior transcrição; (ii) realização de uma oficina formativa sobre interculturalidade e diversidade religiosa, na qual os participantes serão convidados a refletir sobre suas práticas; e (iii) aplicação de um questionário pós-oficina em formato Google Forms. Adicionalmente, será utilizado um caderno de campo para registro das impressões da pesquisadora durante o processo, de modo a enriquecer a análise.

Para o tratamento dos dados, as entrevistas e discussões das oficinas serão transcritas integralmente, e as respostas dos questionários compiladas em planilhas. Em seguida, será empregada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que possibilita organizar as informações em categorias temáticas emergentes, identificando padrões, recorrências e singularidades. Essa técnica permitirá articular os dados empíricos às questões teóricas e aos objetivos da pesquisa, favorecendo uma compreensão crítica e contextualizada sobre o desenvolvimento de competências interculturais docentes.

Resultados e Discussão

O presente estudo encontra-se em fase inicial, com a coleta e análise de dados prevista para os anos de 2025 e 2026, conforme o cronograma estabelecido. Assim, esta

ISBN: 978-85-54997-33-5

seção apresenta uma discussão preliminar fundamentada no referencial teórico e no desenho metodológico da pesquisa, delineando os resultados esperados.

O objetivo central da investigação é promover o desenvolvimento de competências interculturais nos professores do Ensino Fundamental II, com foco no enfrentamento da intolerância religiosa e na valorização da diversidade de crenças no ambiente escolar. A relevância do estudo emerge da constatação de que a formação inicial docente, em geral, não contempla de maneira aprofundada as especificidades relacionadas à diversidade cultural e religiosa. Desse modo, há uma lacuna significativa na preparação dos professores para mediar situações de preconceito, discriminação e conflitos oriundos da pluralidade cultural e religiosa presente nas escolas.

Espera-se que os resultados revelem tanto a percepção dos professores sobre a diversidade religiosa em suas práticas pedagógicas quanto as dificuldades enfrentadas diante de situações de intolerância. A pesquisa também deverá apontar quais competências interculturais são consideradas essenciais para a mediação de conflitos e para a construção de uma pedagogia inclusiva, sensível às diferenças culturais e religiosas. A partir desses achados, pretende-se elaborar estratégias formativas que articulem direitos humanos, interculturalidade e práticas antidiscriminatórias, fortalecendo o compromisso da escola com a equidade e a justiça social.

O recurso educacional resultante desta investigação consistirá em uma oficina destinada a capacitar professores do Ensino Fundamental II na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Elaborado a partir da análise empírica e da revisão bibliográfica, o material oferecerá orientações práticas e reflexivas para a atuação docente diante da diversidade religiosa, contemplando metodologias inclusivas, propostas de diálogo inter-religioso e práticas pedagógicas que favoreçam o respeito à alteridade. Espera-se que a oficina contribua para o fortalecimento da autonomia profissional dos educadores e para a consolidação de uma cultura escolar que vá além da mera tolerância, promovendo a valorização e a celebração da pluralidade de crenças.

A discussão dos resultados será conduzida em diálogo com a literatura que aponta para a importância da formação continuada como caminho indispensável à

ISBN: 978-85-54997-33-5

transformação das práticas pedagógicas. Walsh (2019) defende a necessidade de uma perspectiva crítica que questione as desigualdades estruturais e favoreça a justiça social.Leite (2005) argumenta que a formação de professores para atuarem em contextos multiculturais não pode limitar-se ao cumprimento de disposições curriculares ou políticas oficiais, mas deve possibilitar experiências formativas que envolvam reflexão crítica sobre as práticas docentes, confronto com as ideologias implícitas no currículo e valorização das realidades culturais dos estudantes, para que o ensino se torne mais significativo e inclusivo.

Nesse percurso analítico, a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) será fundamental para sistematizar os dados, permitindo identificar categorias e padrões que emergem das falas docentes e das práticas observadas. Assim, os resultados esperados serão lidos em comparação com esse referencial, buscando compreender de que forma a proposta de formação contribui para superar lacunas formativas e consolidar uma prática pedagógica crítica, inclusiva e intercultural.

Como limitação, reconhece-se que os resultados dependem da efetivação de todas as etapas previstas, além da disponibilidade e do engajamento dos professores participantes. Ainda assim, espera-se que a pesquisa contribua de forma significativa para a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam ser incorporados às políticas e práticas educacionais do município.

Considerações finais

Chegar a estas considerações não significa encerrar o debate, mas abrir novas trilhas. A pesquisa propõe uma formação continuada para professores da rede básica em Juiz de Fora, diante de um desafio que insiste em atravessar o cotidiano escolar: a intolerância religiosa. Não se trata de um detalhe periférico, mas de uma questão que expõe feridas históricas e atualiza, dentro da escola, as desigualdades que estruturam a sociedade brasileira.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O recurso educacional que resultará desta investigação será uma oficina formativa, elaborada para capacitar professores do Ensino Fundamental II a criarem um ambiente de aprendizagem inclusivo. Mais do que um momento pontual de capacitação, a oficina nasce da escuta, do diálogo e da necessidade prática de oferecer caminhos para que o professor se reconheça como mediador cultural. Reconhecer, acolher e valorizar a diversidade de crenças é condição para a construção de uma escola democrática. Não basta garantir a matrícula: é preciso garantir pertencimento.

Espera-se que os resultados evidenciem a urgência de repensar a formação docente, deslocando-a de um enfoque meramente técnico para uma perspectiva ético-política. Nesse horizonte, a escola não deve restringir-se à mera "tolerância" da diferença, mas assumir o compromisso de valorizá-la e transformá-la em oportunidade de convivência, diálogo e aprendizado coletivo. Embora o desafio seja significativo, é justamente nele que se encontra a potência desta proposta: reafirmar a prática pedagógica como espaço de justiça social, respeito à diversidade e construção de uma educação crítica e transformadora.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma instituição pública, pela oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que permitiu a realização deste trabalho.

Referências

Araujo, M. M. de. (2009). Educação e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Educação e Pesquisa, 35*(3), 497–511.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Candau, V. M. (2009). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7Letras.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Clemente, F. A. S., & Morosini, M. C. (2020). Estado do conhecimento sobre competências interculturais no contexto brasileiro: O início de uma caminhada. *Revista Panorâmica, 30*.

Souza, M. I. P. de, & Fleuri, R. M. (2003). Educação intercultural: Mediações necessárias. In R. M. Fleuri (Org.), *Educação intercultural: Mediações necessárias* [dados da obra a conferir]. DP&A.

Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: Implicações para a formação de professores. In *Paulo Freire: Desafios à sociedade multicultural: Actas do V Colóquio Internacional Paulo Freire*.

Minayo, M. C. de S., Demo, P., & Silva, R. A. da. (2020). Formação, currículo e discurso político. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 36*(3).

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, 5*(1).

ISBN: 978-85-54997-33-5



COMPORTAMENTO DO ALUNO COM TDAH NA SALA DE AULA REGULAR E SUA INCLUSÃO

Selmira Jane Lacerda Marculino – UERN –
selmira20251005571@alu.uern.br
Maria Ione da Silva – UERN –
ionesilva@uern.br

Resumo

Este estudo trata de um relato de experiência baseado na observação realizada por uma professora sobre o comportamento de um aluno com transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e sua inclusão em uma turma do ensino médio regular. O estudo teve como objetivo apresentar o comportamento de um aluno com TDAH em sala de aula regular e identificar as estratégias que favoreceram sua inclusão. A pesquisa foi realizada por meio da observação feita pela docente e uma revisão bibliográfica em livros físicos publicados entre 2019 e 2024 e o portal Oasisbr sobre o tema. Os resultados indicaram que medidas como posicionar o discente nas primeiras carteiras, aplicação de avaliações adaptadas e oferecer um ambiente acolhedor contribuem significativamente para sua inclusão. Concluiu-se que cada indivíduo com TDAH possuía características singulares, exigindo-se abordagens específicas. Estratégias eficazes para um aluno não necessariamente apresentaram os mesmos resultados para outro, o que reforçou a importância do respeito às singularidades no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Discente; Estratégias; Professora.

Introdução

De acordo com *American Psychiatric Association* (2023), o Transtorno de deficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento identificado por etapas prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Em relação à desatenção e à desorganização, estão associados a não capacidade de continuar em uma única atividade, demonstram-se não escutar e à perca de materiais que seriam utilizados para alguma atividade em níveis inconsistentes com a faixa etária ou com o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade

ISBN: 978-85-54997-33-5

caracteriza-se por atividade excessiva, inquietação, dificuldade em permanecer sentado, tendência a interferir nas tarefas de outras pessoas e pouca tolerância para esperar: comportamentos excessivos para a faixa etária ou para o nível de desenvolvimento.

Dessa forma, a pessoa com TDAH apresenta como características mais comuns desatenção, hiperatividade e impulsividade. As quais oferecem diversos prejuízos na vida dos jovens em idade escolar com TDAH. A pessoa com TDAH pode experimentar dificuldades escolares, além de problemas relacionais nas atividades sociais e ocupacionais. É importante destacar que negativamente o TDAH pode afetar a vida com a sua família, colegas, amigos de escola e demais pessoas do local em que vive (Teixeira, 2024).

Mattos (2024, p. 239) afirma que:

> [...] Os professores devem dar um tratamento diferenciado ao aluno, que aumente suas chances de ser bem-sucedido, apesar de seus déficits. O ideal não é dar a todo mundo a mesma coisa, porém oferecer a qualquer pessoa o que cada um precisa.

Não é recomendável que o TDAH se transforme em um pretexto para possibilitar qualquer tipo de comportamento por parte do discente. Quanto mais próxima a abordagem pedagógica ofertada aos demais escolares estiver do tratamento dado a ele, melhor (Mattos, 2024).

Conforme Teixeira (2024) algumas estratégias podem ser usadas em sala de aula tanto para estudantes com ou sem TDAH que apresentam outras dificuldades comportamentais, visando reduzir atitudes hiperativas e favorecer a aprendizagem, algumas delas são: criar rotinas, estabelecer regras em sala de aula, colocar o aluno sentado na frente na sala de aula, o conteúdo mais complicado deve ser explicado no início da aula, ter período de pausas regulares, explicar técnicas de organização e para estudo, oferecer um tempo complementar para responder às perguntas, questionar se os alunos têm alguma dúvida, proporcionar estímulos e elogios para o aluno, premiar em sala de aula o bom comportamento, contextualizar a matéria, ser empático, dividir trabalhos em etapas, realizar contato visual e usar a internet.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Justifica-se a escolha do tema pelo fato de, enquanto profissional, ter percebido o aumento recente da presença de estudantes com TDAH em salas de aula regulares. Diante dessa realidade, surgiu uma inquietação em compreender melhor as particularidades desses estudantes, suas necessidades pedagógicas e como promover uma inclusão efetiva no ambiente escolar.

O objetivo deste estudo, sendo um relato de experiência, consiste em apresentar como se comporta um aluno com TDAH na sala de aula regular e quais as estratégias utilizadas para a sua inclusão.

Metodologia

A produção desse relato de experiência está fundamentada na observação em sala de aula regular a partir do comportamento de um aluno com TDAH, mediado pelas vivências pedagógicas do docente. A experiência foi fundamentada em pesquisa bibliográfica, utilizando livros físicos e em buscas no portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr) visando alcançar o objetivo do relato.

De acordo com Gil (2008, p. 69) afirma-se que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

No relato, situa-se nas observações realizadas ao longo de cinco meses, no decurso do ano de 2025, centrado no comportamento de um aluno com TDAH na sala de aula regular da 1ª série do ensino médio e o processo de inclusão. Foram realizadas as seguintes etapas: a)observação em sala de aula do aluno com TDAH durante cinco meses b) pesquisa bibliográfica com escolha de livros físicos que falassem sobre TDAH ou desatenção e hiperatividade c) pesquisa no Oasisbr utilizando na busca a frase

ISBN: 978-85-54997-33-5

elaboração de avaliações adaptadas para alunos com TDAH ou TDAH e hiperatividade d) como critério de inclusão foi delimitado um recorte de tempo de publicação de livros que variaram de 2019 a 2024,publicações dos últimos 5 anos, em consideração a uma literatura atual que o foco da investigação se referisse ao TDAH ou desatenção e hiperatividade e no Oasisbr dissertações ou trabalho de conclusão de curso que falassem sobre elaboração de avaliações adaptadas para alunos com TDAH ou TDAH e Hiperatividade no recorte de tempo de 2019 a 2024, o não preenchimento de algum desses critérios caracterizava a sua exclusão.

Resultados e Discussão

A sala no qual o aluno com TDAH está matriculado é composta por 38 alunos, no espaço da sala há uma ampla lousa que ocupa quase toda a parede frontal, uma televisão fixada na parede, ar-condicionado, quatro janelas que permanecem fechadas devido ao uso do ar, sendo bem iluminada e equipada com cadeiras e mesas em número suficiente para atender a todos os estudantes.

No decurso das atividades pedagógicas, foi adotada como estratégia de mediação solicitar ao aluno com TDAH que sentasse na primeira cadeira da segunda fileira, próximo a professora, fato que favoreceu uma melhor visibilidade, facilitando o acompanhamento da aula e menor probabilidade de distrações, favorecendo seu processo de inclusão.

De acordo com Teixeira (2024), sentar na frente na sala de aula facilita observar e ajuda o discente com dificuldade para estudar e apresenta comportamento de desatenção e hiperatividade, sendo, portanto importante sentar na frente, nas proximidades da lousa e do docente. Este fato favorece controlar e manejar os comportamentos inadequados em sala de aula, bem como possibilitar que o docente possa intervir ou elogiar as boas atitudes desse discente.

Um fato observado foi que o aluno sempre colocava a mesa da sua cadeira encostada na lousa, ação que impedia a circulação da professora para conseguir escrever na lousa, necessitando intervenção sobre a organização espacial do

ISBN: 978-85-54997-33-5

ambiente de sala de aula e que fora percebido uma dificuldade compreensiva, revelada na atitude corporal. De acordo com Dopfner, Frolich e Metternich (2025), em relação à agitação corporal de crianças e jovens com TDAH, as crianças se apresentam agitadas e inquietas de forma contínua e na adolescência, essa agitação é reduzida, porém, pode continuar uma inquietude e tensão interiores.

Segundo Rohde *et al.* (2019), meninos têm probabilidade maior de apresentar sintomas de hiperatividade ou a combinação de sintomas. Uma vez que os sintomas de hiperatividade e impulsividade têm tendência a provocar prejuízos mais observáveis, o TDAH de modo geral é mais perceptível em pessoas do gênero masculino.

Durante o período da aula quando ele não estava balançando a mesa no movimento de vai e vem, gostava de mexer braços, pernas, tronco, bater palmas, às vezes olhava para o professor, às vezes ficava disperso, às vezes dava um leve cochilo, às vezes interagia com o professor expressando sobre alguma coisa do conteúdo explicado. As interações professora-aluno com TDAH ocorreram mediadas por contato visual e com estabelecimento de diálogo diante de dúvidas e contribuições sobre o conteúdo.

De acordo com *American Psychiatric Association* (2023, p. 178), um dos comportamentos associados à hiperatividade e à impulsividade compreende a “frequentemente remexe ou batuca as mãos, ou os pés, ou se contorce na cadeira”.

Segundo Teixeira (2024), é importante ter contato visual, desse modo, olhar nos olhos de cada discente e chamá-los pelo nome irá atrair e captar a atenção. Desse modo, os alunos estarão mais atentos e concentrados às suas orientações e explicações dos professores.

Com relação à sua escrita, era de difícil compreensão. O estudo dirigido foi uma avaliação subjetiva que compôs uma das notas da avaliação do aluno na escola em que ele estuda, no seu caso foi feita uma avaliação objetiva, com questões elaboradas de forma mais direta, sem excesso de textos, de modo que o aluno conseguisse expressar o que entendeu do conteúdo, facilitando seu processo de inclusão e de aprendizagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Conforme Mattos (2024) a avaliação de obtenção de saberes é importante, porém não pode ser a única forma utilizada. A escola que foca em métodos ativos de ensino tem probabilidade de ser mais adequada para quem apresenta TDAH.

De acordo com Almeida (2021) as avaliações dos discentes com TDAH devem seguir alguns princípios, entre eles está: recomenda-se que, em vez de usar poucas avaliações exigindo um enorme conteúdo de informações, deve ser utilizado mais avaliações com pouco conteúdo de informações (segmentação). Também recomenda-se que, quando for preciso, o docente pode ler as perguntas para o discente, utilizar uma avaliação oral em vez de escrita ou até mesmo avaliações realizadas na residência em vez de serem realizadas na escola.

Ressalta-se que, no momento de realizar a tarefa, o estudante não quis ficar esperando os colegas mostrarem suas atividades por ordem da chamada, pois por questão de organização, a professora preferiu olhar as atividades seguindo a sequência da chamada. Durante as observações, o estudante quis mostrar as atividades assim que terminou, mesmo com o esclarecimento quanto a forma de recebimento: seguindo a ordem da chamada, relação nominal.

De acordo com *American Psychiatric Association* (2023, p. 178) um dos sintomas da hiperatividade e da impulsividade é “frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez”, atitude observável na experiência relatada.

Segundo Mattos (2024) para se comunicar de maneira eficiente com a pessoa com TDAH é preciso se expressar de forma clara e objetiva, de modo a evitar explicações longas e com excesso de detalhes. Informar exatamente o que você quer ou o que está esperando sobre o adolescente ou a criança.

Em situações do cotidiano escolar observadas após o retorno para a sala de aula após o intervalo, foi percebido que o aluno agiu com atividades repetitivas ora com seus bens de uso (mesa e cadeira), ora com ações repetitivas, chegando a ficar em pé e dar pulos, sendo necessária orientação para ele sentar na cadeira e então ele sentou.

ISBN: 978-85-54997-33-5

De acordo com *American Psychiatric Association* (2023, p. 178), um dos sintomas da hiperatividade e da impulsividade é “frequentemente se levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado”, atitude observada no relato acima.

Por vezes, o estudante agiu por impulso: falando o que pensava, como, por exemplo, certa vez ele disse em voz alta “Se o professor ver um aluno com celular, vai ser suspenso” e solicitou para os demais alunos baterem palma. Mas os discentes da sua sala não se incomodaram com essa situação e a aula prosseguiu normalmente.

Segundo Costa (2021, p. 17), impulsividade “é um fator importante no panorama do TDAH, ao impactar em prejuízo significativo na interação social da vida do indivíduo a ações que promovam um risco físico real”.

Outro fato interessante foi que essa sala de aula regular em que ele estudava era bem acolhedora, todos os alunos o respeitavam, não se incomodavam com o balanço da mesa, quando era impulsivo e falava algo sem pensar, ninguém fazia nenhum tipo de comentário o julgando. Quando ele fazia alguma coisa que podia machucar ele próprio, como, por exemplo, ficou se balançando na própria cadeira, a professora ou os alunos avisavam que ele podia se machucar e ele parava de fazer e voltava a realizar o movimento de vai e vem de balançar a sua mesa que ele costumava sempre realizar, essa classe acolhedora favoreceu seu processo de inclusão. O aluno certa vez falou “eu amo a escola”.

Apesar de um comportamento em que ficou sempre movimentando algo ou a si, os colegas o respeitavam, foi uma convivência harmoniosa/inclusiva entre os estudantes de sala de aula regular e ele. A experiência fez despertar a relevância compreensiva quanto à necessidade de repetir procedimentos que estabeleceram ou contribuíram para uma rotina pedagógica propícia ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Notou-se que sentar o aluno na frente ajudou a evitar ou reduziu a dispersão dele e foi recebido de forma positiva pelo discente, a avaliação adaptada foi uma maneira de reconhecer as diferentes formas de aprendizagem, valorizando as singularidades de sua aprendizagem, constituindo uma experiência que trouxe

ISBN: 978-85-54997-33-5

resultados significativos, acrescido do acolhimento da sua turma, que por sua vez foi muito importante para o processo de inclusão.

Considerações finais

No tocante à adaptação à escola na sala regular, ocorreu de forma espontânea, com o aluno se sentindo à vontade na sala com os seus colegas.

Com relação ao seu comportamento, existiu a necessidade de agitação por parte do estudante, fato que não atrapalhou a aula. Percebi que a mediação pedagógica foi relevante para a inclusão do aluno, tanto na utilização de estratégias, quanto na atenção dispendida diante de atitudes que implicaram uma desconexão com o foco pedagógico. Ainda, ressalta-se a colaboração da turma com o processo de acolhimento e inclusão.

A relação entre a professora e o aluno ocorreu de forma harmoniosa, permitindo o bem-estar e aprendizado do aluno.

Ocorreram limitações no estudo em termos quantitativos, não foi possível generalizar comportamentos e estratégias usadas em sala de aula, pois o que serve para um não necessariamente servirá para outro, e na prática que se observou o que foi mais adequado para cada pessoa com TDAH, seguindo o que a literatura recomenda.

Referências

Almeida, G. A. D. (2021). *Estratégias para elaboração de avaliações adaptadas para alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: As contribuições da Neurociência à educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. https://www.repositorio.ufop.br/items/a5ea349b-49c0-44f5-910d-3211051c5db5

American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed., texto revisado). Artmed.

Costa, R. A. G. (2021). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as dificuldades de aprendizagem* [Trabalho de conclusão de curso]. https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/38316

ISBN: 978-85-54997-33-5



Döpfner, M., Frölich, J., & Metternich, T. W. (2025). *Como lidar com o TDAH: Guia prático para familiares, professores e jovens com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade* (7ª ed.). Hogrefe CETEPP.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Mattos, P. (2024). *100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)* (17ª ed.). Autêntica.

Rohde, L. A., Buitelaar, J. K., Gerlach, M., & Faraone, S. V. (2019). *Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD*. Artmed.

Teixeira, G. (2024). *Desatentos e hiperativos: Manual para alunos, pais e professores* (8ª ed.). Best Seller.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - SC

Raquel Dores de Sá – UDESC
raquel.sa.udesc.t5@gmail.com
Raquel Fleig – UDESC
raquel.fleig@udesc.br

Resumo

A inclusão de alunos autistas no ensino regular é um direito estabelecido por lei, além de frequentar, os discentes devem acessar as proposições pedagógicas em condição de igualdade em relação aos seus pares. Para isso, a formação continuada assume um papel essencial na constituição de um professor reflexivo e pesquisador, que aprimora sua prática promovendo a inclusão de todos. Diante disso, destaca-se a formação descentralizada como potente estratégia que fornece ao professor reavaliar constantemente sua atuação, no sentido de atender as especificidades e necessidades de seus alunos autistas. A educação infantil, por contemplar a primeira infância, é uma fase essencial do neurodesenvolvimento, devido a plasticidade cerebral que ocorre com maior intensidade, assim, as práticas educativas devem favorecer as conexões de modo que estimulem o desenvolvimento da criança, sobretudo da criança autista. A presente pesquisa, terá como instrumento de coleta, questionário, e como técnica aplicada, revisão bibliográfica, análise documental e questionário semiestruturado. Dessa forma, investigará de que modo a formação descentralizada de professores tem contribuído para garantir, na educação infantil, a inclusão de crianças autistas, através de práticas que respeitem e atendam suas singularidades.

Palavras-chave: Autismo; Educação infantil; Formação descentralizada.

Introdução

Esta pesquisa contempla campos distintos que se inter-relacionam: formação continuada, educação inclusiva com foco voltado ao transtorno do espectro autista (TEA)

ISBN: 978-85-54997-33-5

e educação infantil. A investigação, que está em andamento, está fundamentada em autores renomados, como Lev S. Vygotsky (2007), Alexandre R. Luria (1981 e 1988) e Alexei N. Leontiev (2004), como alicerce conceitual que direcionará a busca, articulando com demais autores, que de forma direta ou indireta, dialogam com a perspectiva histórico-cultural que reconhece a criança como sujeito de direitos, compreende que o ser se desenvolve através das interações sociais relacionada ao seu contexto cultural e valoriza a mediação nesse processo de desenvolvimento.

Assim, a investigação será realizada na Rede Municipal de Educação de Florianópolis – SC, cujo Currículo da Educação Infantil (2022), está pautado na abordagem sócio-histórica, tendo o compromisso de desenvolver e compreender a criança de maneira integral, como ser histórico, social e de direitos. Alinhar o referencial da pesquisa à rede em que ela será realizada, trará coerência entre o objeto pesquisado e a abordagem teórica.

Ainda, alinhado com conceito da neurodiversidade, que reconhece a variedade neurológica que há na sociedade, a presente pesquisa utilizará a terminologia pessoas autistas, ao invés de pessoas com autismo, por compreender que essa é uma condição inerente a identidade do sujeito, constituindo sua maneira de sentir, se relacionar, se expressar, de perceber o mundo e processar informações.

A inclusão de estudantes autistas no sistema educacional regular é um direito estabelecido por lei, que prevê que as crianças devem acessar com equidade todos os encaminhamentos pedagógicos propostos. Mantoan (2022, p. 5) afirma: “A escola é para todos. O fato é irrefutável e o direito o sustém. O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise em como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional [...]”.

Barbosa (2008) ressalta que a educação infantil é uma etapa fundamental do ensino, é nela que se estabelecem as bases para o desenvolvimento integral do indivíduo. Se ofertada de modo que a criança vivencie múltiplas experiências e interações significativas, resultará na ampliação e potencialização do desenvolvimento infantil. É na educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que ocorre a primeira

ISBN: 978-85-54997-33-5

experiência educacional do sujeito e a primeira experiência fora do ambiente familiar, por isso requer afeto e sensibilidade para que a criança seja acolhida com segurança. Em relação à criança autista, demanda ainda mais atenção e compreensão de suas singularidades, para que essa primeira experiência seja vivida de forma respeitosa e marcada de maneira positiva, conforme prevê a Lei Berenice Piana – Lei n° 12.764/2012, que assegura para as pessoas no Transtorno do Espectro Autista o reconhecimento como sujeito de direitos, com acesso prioritário a políticas educacionais inclusivas de qualidade em todos os níveis e modalidades, sendo portanto garantido desde a primeira infância.

Apesar da garantia prevista em leis que direcionam práticas pedagógicas inclusivas, a realidade ainda evidencia a necessidade de ações mais assertivas para promover a participação ativa das crianças autistas em ambiente educativo. Neste contexto, a formação continuada de professores assume um papel importante para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Para Alarcão (2001), a formação docente deve estar articulada ao contexto real, proporcionando espaços de reflexão e investigação da ação pedagógica. Diante disso, a formação descentralizada, que ocorre dentro das unidades educativas, é uma estratégia essencial, pois além de contemplar aspectos fundamentais que dialogam com a inclusão escolar, como políticas públicas educacionais, características do autismo, referências de práticas inclusivas, considera, em sua programação, seu contexto local, discute situações concretas vividas pelos professores dentro de sua instituição, unindo, assim, teoria e prática.

Em Florianópolis, com a publicação da Portaria n° 28/2025, a função do segundo professor, que era exercida pelo professor auxiliar de ensino da educação especial, que está vinculado ao quadro do magistério, foi substituída por auxiliar de sala de apoio, que integra o quadro civil. A contratação do primeiro profissional ainda acontece, no entanto está limitada a casos muito específicos e, portanto, menos frequentes. A alteração na regulamentação impacta diretamente na prática vivenciada em sala, pois o novo modelo não garante mais que o profissional possua formação adequada na perspectiva inclusiva,

ISBN: 978-85-54997-33-5

além de não ter hora atividade para qualificar sua prática através da formação em serviço.

Assim, a formação descentralizada, por ocorrer no próprio local e horário de trabalho do profissional, por meio de grupos de estudo e reuniões pedagógicas, é uma ferramenta que favorece a articulação da educação especial na perspectiva inclusiva em sala de aula regular. É uma formação que contempla todos os profissionais que atuam na instituição, favorecendo a docência compartilhada e promovendo a participação de todos com práticas que reconhecem as diferenças. A inclusão vai além do fornecimento de assistência a atividades do cotidiano, ela engloba mediação do processo ensino-aprendizagem e das relações, dessa forma, é fundamental que todos os professores estejam preparados para atender os alunos em suas especificidades, valorizando a diversidade que há em sala. Investir em formação é essencial e necessário para promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com Reis (2016, p. 8), “[...] as necessárias mudanças e as discussões no contexto escolar envolvem diretamente a formação de professores ou a falta dela, denunciada pelos próprios professores que atuam junto aos alunos com necessidades especiais”.

Metodologia

Como percurso metodológico, esta pesquisa, que apresenta natureza qualitativa, com modalidade de estudo de caso, terá como instrumento de coleta de dados a entrevista. A técnica aplicada conta com revisão bibliográfica, análise documental de portarias, resoluções e demais documentos oficiais disponibilizados na página da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que se referem a oferta de formação continuada, educação inclusiva e educação infantil e, por fim, com questionário semiestruturado, via *Google Forms*, que permitirá que os participantes descrevam suas experiências e expressem suas opiniões, caso desejem, com maior liberdade. Estes questionários estarão estruturados por eixos temáticos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Quanto ao procedimento de coleta de dados, inicialmente será apresentada a pesquisa e solicitada autorização formal junto à Secretaria Municipal de Educação, para a realização da investigação. Após o consentimento, será realizado um mapeamento dos Núcleos de Educação Infantil - NEIM's por região. O passo seguinte consiste em estabelecer contato com as diretorias das unidades educativas, duas por região, totalizando 10 instituições, a fim de obter autorização para realização da pesquisa e o acesso ao contato dos professores que ali trabalham, estimando uma média de 50 questionários enviados via e-mail institucional dos docentes.

Os dados coletados serão tratados por meio de análise qualitativa, utilizando a análise de conteúdo conforme cada eixo, o que permitirá observar padrões, semelhanças e diferenças das falas ou respostas, através de gráficos gerados automaticamente pela plataforma. De acordo com Severino (2013), os dados empíricos apenas se consolidam como conhecimento científico quando interpretados a partir de uma base teórica que lhes dê sentido. Por isso, os resultados desta etapa serão confrontados com a análise documental e a revisão bibliográfica.

O procedimento será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, trazendo a segurança do sigilo das informações e da proteção da identidade do participante. A participação será voluntária, contará com a assinatura do Termo de Consentimento Livre – TCL, o qual explicitará que o participante terá o direito de não responder a qualquer pergunta caso se sinta desconfortável, bem como será assegurada a sua desistência a qualquer momento se não quiser mais prosseguir com a pesquisa.

Resultados e Discussão

A investigação tem a intencionalidade de analisar como a formação continuada para professores que atuam na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis pode contribuir para efetiva inclusão de crianças autistas, tendo como singularidade o foco na formação descentralizada, relacionando teorias com as práticas e demandas vivenciadas no próprio cotidiano da unidade educativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Parte-se da hipótese de que apesar do seu potencial pedagógico a formação continuada, sobretudo a formação descentralizada, que acontece nos NEIM's de Florianópolis, não tem ocorrido de modo que reverbere com efetividade em proposições e encaminhamentos pedagógicos inclusivos voltados para essas crianças. Assim, a pesquisa torna-se relevante e necessária, pois tem o potencial investigativo de desvendar lacunas de formação e práticas pedagógicas dos profissionais que atuam diretamente com crianças autistas, de modo que, os dados levantados possam contribuir para estratégias formativas que favoreçam inclusão genuína.

Considerações finais

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, compreende crianças de 0 a 5 anos, período essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. É nessa fase que se inicia e intensifica o processo de socialização, aquisição da linguagem, desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Por se tratar de uma condição não visível, a criança autista requer que o professor adote uma postura comprometida com a escuta de suas singularidades. Discutir o autismo no contexto da educação infantil, cujo papel abrange o desenvolvimento integral do sujeito, implica em reconhecer a necessidade de proposições e estratégias pedagógicas que atendam suas especificidades, articulando com práticas que favoreçam seu desenvolvimento, conforme defende Mantoan (2015).

O reconhecimento e a valorização da neurodiversidade vai ao encontro da perspectiva sócio-histórica, que reconhece o direito da criança, valoriza as diferentes infâncias, reconhecendo que suas vidas são marcadas por seus contextos sociais e históricos. Essa pluralidade possibilita o entendimento de que a sala não é constituída através da homogeneidade, pelo contrário, é formada por crianças que se desenvolvem e compreendem o mundo de formas diferenciadas.

Nesse sentido, a formação continuada que possibilita a atualização dos saberes, as trocas de experiência e o aprofundamento teórico, pode ser uma estratégia eficiente

ISBN: 978-85-54997-33-5

para a garantia de um atendimento inclusivo. A pesquisadora Silvia Éster Orrú ressalta a importância da formação continuada de professores para promoção de práticas inclusivas que atendam as diversas necessidades dos discentes, com pesquisas que especificam atendimento inclusivo em sala voltado para alunos autistas.

Referências

Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Barbosa, M. C. S. (2008). *Uma pedagogia da educação infantil: Desafios e práticas.* Mediação.

Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012, 27 de dezembro). Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Leontiev, A. N. (2004). *A atividade, a consciência e a personalidade*. Mireveja.

Luria, A. R. (1981). *O Cérebro em Ação*. *Uma introdução a neuropsicologia.* LTC.

Luria, A. R. (1988). *Fundamentos de neuropsicologia*. Artmed.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 3. ed. Summus Editorial.

Mantoan, M.T.E. (2022). Uma escola hospitaleira. *Revistas de Estudos Aplicados em Educação*, 6(12), 5–14. https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8069

Portaria n° 28/2025. (2025, 16 de setembro*).* Regulamenta o art. 23, § 6º, da Lei nº 11.771, de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre os procedimentos operacionais mínimos para entrada e saída do hóspede de meios de hospedagem. Florianópolis, SC. https://edicao.dom.sc.gov.br/atos/6798645.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2022). *Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*. https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2023_21.44.33.594833b8910013e9eaf96b1715e68346.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Orrú, S. E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación,* 33(1), 1–14. https://rieoei.org/rie/article/view/2965

Reis, M. B. F. (2016). Diversidade e inclusão: Desafios emergentes na formação docente**.** *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 8(1),1–18. https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA TRANSLACIONAL NA ELABORAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL: CURSO EM AVA PARA PROFESSORES DO AEE NO CONTEXTO DE SRM AH/SD

Regis Luciane Lovatto – UEPG
1100122024027@uepg.br
Nelba Maria Teixeira Pisacco – UEPG
nmtpisacco@uepg.br

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem sido marcado pela escassez de formação específica. O articular teoria à prática evidencia a importância de integrar o conhecimento científico ao processo de formação de professores. Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG), tem como objetivo analisar as contribuições da pesquisa translacional na educação para a criação de um curso na modalidade EaD voltado a professores no contexto de SRM AH/SD. Optou-se pela metodologia translacional por possibilitar articular teoria à prática mediante revisão de literatura, análise documental e coleta de dados. Usou-se referenciais teóricos centrais; Freitas, 2012, 2016; Renzulli, 2004, 2014, 2018; Virgolim, 2007, 2014, com ênfase, sobre o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, pois oferece perspectivas complementares para compreender e organizar a educação destes estudantes. Os resultados apontaram necessidades de formação, sobretudo no reconhecimento de indicadores de AH/SD e o uso de estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular. A aplicação translacional proporcionou aportes para o desenvolvimento do RE, ao possibilitar transladar saberes teóricos aos aplicáveis em SRM. O RE resultante da pesquisa foi um curso de formação continuada na modalidade Educação à Distância (EaD). Segundo os avaliadores, o curso demonstra potencial para apoiar a formação dos educadores, oferecendo-lhes acesso a informações e conhecimentos confiáveis no momento em que surgirem suas demandas e conforme sua disponibilidade e necessidade. Conclui-se que a pesquisa translacional representa uma ação promissora para a construção de práticas inclusivas fundamentadas em evidências e contribui para a formação de professores e para a efetividade do AEE em SRM.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Curso; Formação Docente; Sala de Recursos Multifuncional.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

O avanço das tecnologias de informação e a necessidade crescente de formar professores especializados para atender alunos com AH/SD desafiam a educação a desenvolver novas metodologias que aproximem a teoria da prática.

Alunos com AH/SD são pertencentes a educação especial e tem direito ao AEE, serviço que visa suplementar a formação destes estudantes que são reconhecidos por suas habilidades cognitivas avançadas em uma ou mais áreas e que necessitam de uma abordagem especializada que estimule seus talentos, promova o desenvolvimento pleno de suas capacidades e acolha suas questões socioemocionais ao longo de todo processo de escolarização (Brasil, 2008).

Dessa forma, destaca-se a importância do atendimento em SRM, espaço dedicado ao atendimento especializado nas escolas, e que oportuniza ao estudante dedicar-se aos seus interesses e suplementar o currículo ao interagir com seus pares. Em SRM, os professores desempenham papel fundamental ao atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitos ainda enfrentam dificuldades para identificar e atender esses estudantes, o que reforça a necessidade de formação continuada e específica, como consta, no Parecer CNE/CP Nº: 51/2023:

> É de se considerar o importante papel da formação dos educadores que estarão nos espaços destinados ao atendimento às especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A identificação destes estudantes requer profissionais capacitados para o propósito da ação educacional que se estende desde a percepção das diferentes áreas de expressão de seus talentos, bem como nos procedimentos dos encaminhamentos do estudante aos serviços e na realização dos atendimentos especializados, conforme as necessidades de cada aluno (Brasil, 2023, p. 30).

Na busca por avanços para uma educação especial e inclusiva, surgem questionamentos sobre os desafios enfrentados pelos professores. Para tanto este artigo objetiva analisar as contribuições da pesquisa translacional na educação para a criação de um curso na modalidade EaD voltado a professores no contexto de SRM AH/SD, e

ISBN: 978-85-54997-33-5

traz como questão que dá sentido a este estudo: A pesquisa translacional contribui para criação de um curso livre EaD para professores?

A pesquisa desenvolvida parte da constatação da importância de formação de professores para fornecer subsídios teórico-práticos para a docência no AEE. A revisão da literatura utilizada mostrou-se essencial ao fornecer aporte teórico para compor as unidades de estudo do curso. Usou-se por subsídios teóricos principais as contribuições de autores contemporâneos (Freitas, 2012, 2016; Renzulli, 2004, 2014, 2018; Virgolim, 2007, 2014) com ênfase, sobre o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, pois este fundamenta as políticas públicas brasileiras sobre AH/SD.

A pesquisa realizada que deu origem a este trabalho envolveu seres humanos. As abordagens e os instrumentos metodológicos atenderam aos procedimentos éticos, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa[20].

Por definição, publicada em 2011 pela UNESCO e a Commonwealth of Learning (COL), adotaremos que RE é qualquer material ou ferramenta utilizada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. São projetados para apoiar e enriquecer a experiência educacional, contribuir para transmitir conhecimentos e promover o engajamento da comunidade escolar. Podem ser criados para uso em contextos específicos, como modo presencial, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), ou materiais de apoio ao estudo autônomo (UNESCO/COL, 2011).

Esse conceito emergiu com grande potencial para transformar a educação. Seu valor educacional está fundamentado na utilização de recursos como um meio completo de comunicação do currículo em cursos didáticos, conhecido como "aprendizagem baseada em recursos". O aspecto transformador reside na facilidade com que esses recursos digitais podem ser amplamente compartilhados através da Internet (Furniel, Mendonça, Silva, 2020, p. 7).

É importante que se compreenda que RE “não se configura como um receituário ou manual para ser utilizado”, ele traz sugestões e possibilidades com “objetivos e

[20] O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG (CEP/UEPG), com o parecer no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 74103923.8.0000.0105.

ISBN: 978-85-54997-33-5

finalidades distintas, que pode ser adaptado conforme a realidade da escola pública" (Martiniak, Oliveira, Silva, 2023, p. 129).

Embora, integrar teoria à prática, seja fundamental no ambiente escolar, é um desafio estabelecê-la de forma coerente e aplicável à realidade. Uma forma de facilitar essa conexão é o uso de metodologias inovadoras no desenvolvimento de RE, fato que tem se mostrado essencial para atender às necessidades contemporâneas de formação docente (Moran, 2000; Barros, Olímpio, 2016).

O RE (curso livre), resultante desta pesquisa, é ofertado de forma assíncrona em AVA na plataforma MOODLE do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), como Curso Online Aberto e Massivo, do inglês Massive Open Online Course (MOOC).

Optou-se pela modalidade remota para permitir que os professores gerenciassem seu tempo de estudo de forma flexível adaptando a sua realidade. O curso livre, sem tempo determinado, ficará disponível e poderá ser usado como fonte de literatura para uso conforme a necessidade do cursista.

As tecnologias utilizadas incluem videoaulas gravadas pela autora, fórum de discussão, materiais de estudo obrigatórios, links para vídeos educativos e informativos, documentários disponibilizados pelo MEC e universidades públicas, além de artigos e materiais complementares sobre o tema. O fórum foi disponibilizado como um ambiente de reflexões e partilha de conhecimento. Para a diagramação do curso, utilizou-se das ferramentas, Canva e Genially Education, que permitem realizar o design gráfico e a criação de conteúdos interativos.

A criação de cursos em AVA, é uma alternativa promissora pois permite que os educadores tenham acesso a conteúdos atualizados e adaptados à sua realidade profissional, promovendo um processo de formação flexível a necessidade e as demandas educacionais do cursista.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A escolha pela metodologia translacional em educação possibilita direcionar o processo de construção do conhecimento. Seu nome, derivado do termo inglês translate, reflete sua essência e abordagem metodológica, que visa superar as barreiras entre teoria e prática, ou seja “tornar de mais fácil compreensão, mais efetivo, o diálogo entre os esforços teóricos e seus ambientes de aplicação prática”. Nesse contexto, ganha destaque como uma abordagem promissora na educação, ao buscar traduzir o conhecimento teórico-científico em práticas pedagógicas aplicáveis e eficazes (Pisacco, Ferreira, Emiliano, 2023; Silva, 2021, p. 238).

Colombo e Comitre (2019) comparam aspectos da pesquisa translacional no campo do ensino, com os pressupostos utilizados por Paulo Freire, e destacam a universalização de suas investigações. O contínuo processo de construção do conhecimento, promovido pelo diálogo, valorização das experiências e criticidade, visa uma educação emancipadora. Essa abordagem busca capacitar os indivíduos a entender e transformar a realidade em que estão inseridos (Freire, 2018).

Desta forma, a pesquisa translacional aliada à pedagogia freireana, demonstra-se promissora no campo da educação com ênfase na formação de docentes, por permitir traduzir o que há de informações relevantes no campo científico, em construção com a experiência profissional, de modo a criar propostas que se concretizem na prática das escolas (Pisacco, Emiliano, Ferreira, 2023, p.67).

Para o desenvolvimento do curso, relacionou-se; revisão da literatura com informações científicas, análise documental das políticas públicas que contemplam estes estudantes, a busca por RE semelhantes ao formato idealizado e a experiência vivenciada pela pesquisadora como professora do AEE em SRM AH/SD.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A metodologia translacional aplicada no ensino, se fez necessária pois facilitou a tradução de conhecimentos científicos em práticas acessíveis aos educadores. A aplicação dessa abordagem resultou no desenvolvimento do RE, que integra diferentes saberes e gera conhecimento aplicável ao AEE. Nesse processo, conforme indicado por Moreira (2018), a pesquisadora assume papel de “agente extrator do conhecimento”, ao traduzir e divulgar esse saber, tornando-o acessível, prático e sugestivo para a docência inclusiva.

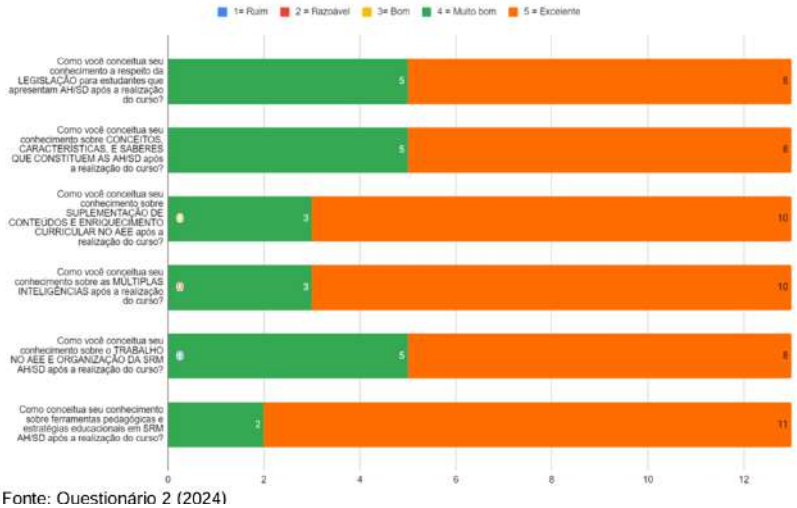
O enfoque translacional possibilitou a nomeada por Silva (2021) “engenharia reversa”, que envolve prática-teoria-prática. Nesse sentido, entende-se que o método de investigação contribuiu ao permitir transladar, desde a construção da problemática da pesquisa, emergente do contexto profissional da pesquisadora, no decorrer de seu percurso, no desenvolvimento do RE, na análise de seu resultado diante da apreciação dos avaliadores, na sua reelaboração e na disponibilização do curso a sociedade. Ou seja, ela permitiu traduzir conhecimentos científicos de maneira simplificada, através da construção do RE.

O transladar do conhecimento, obtido na revisão da literatura empregada durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, possibilitou selecionar acervos teóricos, disponibilizados no curso em três unidades de estudos; Políticas de Educação Especial Inclusivas destinadas às pessoas com AH/SD, Conceitos e características das AH/SD; aspectos socioemocionais perpassando a desmistificação de crenças populares e Práticas Educacionais no AEE para estudantes com AH/SD no contexto de SRM.

A avaliação do conhecimento adquirido com o RE, representada no gráfico 1 em uma escala Likert crescente de 1 a 5, evidenciou que os participantes adquiriram conhecimentos teóricos relevantes e sentem-se mais preparados para usar práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento pleno dos estudantes com AH/SD.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Gráfico 1: Avaliação do conhecimento adquirido com o curso



Fonte: Questionário 2 (2024)

A imagem mostra um gráfico de barras horizontais, relacionado à avaliação do conhecimento adquirido com a realização do curso. As barras são de cores laranja e verde e há predominância da cor laranja, indicando maior proporção na avaliação.

Pôde-se observar, na avaliação do conhecimento adquirido, que a formação contribuiu para a ampliação das competências docentes, proporcionando-lhes conhecimentos para a identificação e para o atendimento mais assertivo a esses estudantes.

Considerações finais

A aplicação da metodologia translacional no ensino revelou-se necessária e eficaz, ao possibilitar a transferência de descobertas científicas para práticas aplicáveis e tornar o conhecimento acadêmico acessível ao ambiente escolar. A iniciativa por essa metodologia contribuiu significativamente e possibilitou a criação de um RE que integra diferentes saberes e promove a aplicação prática do conhecimento entre os professores do AEE no contexto de SRM para AH/SD.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse processo, a atuação da pesquisadora foi fundamental, ao identificar, organizar e traduzir conceitos acadêmicos, e tornar possível que os educadores utilizem e compartilhem o conhecimento gerado pela pesquisa. Isso contribui para uma prática pedagógica que atenda às demandas dos alunos com AH/SD.

A utilização da metodologia translacional aplicada ao ensino mostrou-se uma estratégia eficiente e assertiva para promover a formação continuada de educadores. A possibilidade criada por essa metodologia, de transpor os conhecimentos científicos para a prática educativa, foi fundamental para o sucesso do curso, que não apenas proporcionou uma formação teórica aos participantes, mas também serve de fonte de literatura para próximos estudos.

Ao unir evidências científicas baseadas no delineamento metodológico de abordagem translacional em educação aplicada na área da Educação Especial e experiências pedagógicas, a metodologia potencializou a criação do RE, ampliou o repertório docente e favoreceu o desenvolvimento de processos de ensino mais qualificados e centrados nas reais demandas do contexto escolar.

A escolha pelo RE ser em AVA permitiu uma maior flexibilidade e possibilitou aos docentes evoluírem seus estudos no seu próprio tempo e ritmo. Além disso, o curso promoveu, através do fórum, a troca de reflexões, favorecendo o desenvolvimento de uma comunidade que compartilha desafios, soluções e boas práticas no atendimento de estudantes com AH/SD.

Desta forma, conclui-se que a metodologia translacional contribui significativamente e é essencial para o desenvolvimento de RE. Neste caso, aliada ao uso de AVA que visam a formação de professores, especificamente no campo da educação especial, possibilitou aos docentes mais preparo para a diversidade e para atender de maneira adequada e inclusiva os alunos com AH/SD e suas necessidades educacionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Alencar, E. M. L. S. D., & Fleith, D. D. S. (2016). Relações entre motivação, estilos cognitivos e percepção de práticas pedagógicas promotoras de criatividade. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33, 503-513.

Barros, R., & Olímpio, I. (2016). A inserção das novas tecnologias na formação de professores. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 2(03).

Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

Brasil. Ministério da Educação PARECER CNE/CP Nº: 51/2023. *Parecer sobre orientações específicas para o público da educação especial*: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, 2023.

Colombo, I. M., & Comitre, F. (2019). Pesquisa translacional e a pedagogia freireana. *Revista Iluminart*, (17).

Da Silva, E. G. (2021). Direito Translacional: teorias e práticas jurídicas em interface bidirecional a proposta de um novo mestrado em direito na UEPG. *Humanidades & Inovação*, 8(48), 236-248.

De Sousa Galucio, G. S., & Colares, M. L. I. S. (2021). A educação integral e a formação de professores: ações para qualificação docente no âmbito municipal. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(21), e11081-e11081.

Freitas, S. N. (2016). História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Políticas e legislação – perspectiva legal do AEE. Santa Maria: UFSM.
Freitas, S. N. (2012). Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. *Rev. Traj. Mult.–Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação*–Ano, 3.

Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra.

Freire, P. (2018). Pedagogia da libertação em Paulo Freire. *Editora Paz e Terra.*

Mendonça, A. P. B. (2025). Ana Cristina da Matta Furniel Ana Paula Bernardo Mendonça Rosane Mendes da Silva. *Guia sobre Recursos Educacionais Abertos*. Disponível em: https://campusvirtual. fiocruz. br/portal/guiarea/assets/files/Guia1. pdf acesso em, 14.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, 40, 629-650.

Martiniak, V. L.; Oliveira, R. C. S.; Silva, F. O. A. (2014). *Mapeamento dos Produtos Educacionais Elaborados na Linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 129, 2023. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linha-1.pdf.

Mendonça, A. P., Rizzatti, I. M., Rôças, G., & de Farias, M. S. F. (2022). O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 8, e211422-e211422.

Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora.

Moreira, M. A. (2018). Uma análise crítica do ensino de Física. Estudos avançados, 32(94), 73-80.

Nóvoa, A. (20023). *Escola nova. A revista do Professor*. Ed. Abril.

Pacheco, W. R. de S.; Barbosa, J. P. da S.; Fernandes, D. G. (2019). A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar,* v. 2, n. 2.0.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-639.

Pessanha, J. A. (2015). *Altas habilidades na escola*: curso de capacitação de professores. Dissertação (Mestrado Profissional) – *Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense*, Niterói/RJ.

Pisacco, N. M. T.; Ferreira, D. N.; Emiliano, O. E. (2023). O aporte da pesquisa translacional frente às demandas de formação de professores para a educação inclusiva. *Educação inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI*, 67-79.

Reis, G. A. D. S. V. D., & Ostetto, L. E. (2018). Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. *Educação e Pesquisa*, 44, e180983.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75-131.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*, 219-264.

Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*, 19-42.

Romanowski, J. P. (2007). Formação e Profissionalização docente. Curitiba: *Ibpex*, 2007.

UNESCO/COL. (2011). *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Vancouver*: COL.

Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. *Ministério da Educação*.

Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581-609.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Vanessa P. Weiwanko – UNESPAR –
vanessa.weiwanko.unespar.t4@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva - UNESPAR-
sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo tem como foco o processo de transição das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivo compreender a importância da contribuição do trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de alunos com TEA. Nesse contexto, a trajetória metodológica terá início com a pesquisa pautada na abordagem qualitativa, exploratória de natureza aplicada. Como possíveis conclusões, espera-se que os resultados desse estudo possa contribuir significativamente para a compreensão da importância do trabalho colaborativo por meio do planejamento, propiciando práticas pedagógicas mais inclusivas, com ênfase no período de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental de igual forma permitirá o engajamento dos professores, possibilitando o acesso à construção do conhecimento para todos, os estudantes e a organização de uma escola mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Planejamento.

Introdução

A Educação na Perspectiva Inclusiva e o trabalho colaborativo têm sido amplamente discutidos na literatura científica e em ambientes escolares como um percurso inovador e potente. Nesse contexto, este estudo traz a concepção da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dando enfoque nas contribuições do trabalho colaborativo e nas práticas pedagógicas inclusivas para crianças com o Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa adota como objeto de estudo as concepções do trabalho colaborativo, com o intuito de contribuir para os desafios e possibilidades do

ISBN: 978-85-54997-33-5

paradigma educacional, tornando a escola um espaço social, inclusivo e de movimento dialético.

Ressalta-se que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, podem ocorrer rupturas na forma com que as práticas pedagógicas são planejadas e mediadas, comprometendo a inclusão exitosa dos estudantes com TEA.

Diante disso, surge um questionamento: como o trabalho colaborativo por meio da efetivação das práticas pedagógicas pode contribuir para a transição das crianças com TEA da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Sob esta perspectiva, pretende-se como objetivo principal, compreender a importância das práticas pedagógicas colaborativas para a transição mais inclusiva de estudantes com TEA da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para a elaboração desse estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática abordada, apresentando contribuições de autores (as) contemporâneos, tais como Capellini (2004), Capellini e Zerbato (2022) e Damiani (2008) que contribuíram com apontamentos significativos acerca do trabalho colaborativo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa de caráter exploratório desenvolvida com o objetivo de compreender as contribuições das práticas pedagógicas colaborativas para a transição mais inclusiva de estudantes com TEA da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Thiollent (2011), a abordagem qualitativa não visa quantificar os dados, mas compreender a realidade social a partir da interpretação dos significados que as pessoas atribuem às suas ações e às situações em que estão inseridas. Nesse sentido, a pesquisa visa compreender a importância das práticas pedagógicas colaborativas para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de alunos com TEA, considerando o contexto social e cultural no qual estão inseridos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A pesquisa se configura como exploratória, pois abrange base bibliográfica e pesquisa de campo, sendo que ambas as ações têm como objetivo a coleta das informações para a realização do levantamento de dados relevante ao problema da pesquisa.

Nas palavras de Gil (2002) a pesquisa exploratória visa:

> Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal, o aprimoramento de ideais ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2022. p. 41).

Após a conclusão da fase exploratória, conforme explica Minayo (2009), terá início o trabalho de campo, momento em que a pesquisa ganhará forma concreta e investigação profunda. Essa fase é crucial, pois, a partir dos dados coletados, será possível compreender os desafios identificados, delineando um caminho para análise dos dados que serão coletados pelos participantes da pesquisa.

A medida em que o trabalho for se desenvolvendo, para fortalecer um percurso teórico e científico, será necessária a explanação e veracidade da questão levantada no estudo, e para isso será indispensável uma elaboração de cunho bibliográfico, conforme salienta Gil:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente (Gil, 2008. p. 50).

Considerando a relevância do estudo da pesquisa de campo, destaca-se a necessidade e definição criteriosa do campo de investigação, assegurando o respaldo para a continuidade da análise.

Nesse contexto, Minayo (2009, p. 106) ressalta que:

> O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade e assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (Minayo, 2009).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para a coleta de dados a pesquisa de campo foi disponibilizado questionários impressos semiestruturados para os participantes selecionados com perguntas de natureza aberta e fechada sobre o perfil acadêmico e profissional dos docentes, bem como suas concepções e experiências relacionadas ao trabalho colaborativo, como ele ocorre em sua escola e sobre às práticas inclusivas em sala de aula.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa social permite que através do conhecimento empírico, os participantes transformem a realidade em conhecimento cientifico, permitindo novas possibilidades e melhorias na educação, e nessa pesquisa em específico, espera-se essa melhoria em especial para alunos com TEA oriundos da Educação Infantil.

Resultados e Discussão

O trabalho colaborativo vem sido amplamente discutidos na literatura científica, pois se apresenta como um percurso inovador em ambientes escolares, garantindo a articulação entre professores e toda a escola. É uma perspectiva inclusiva na construção do planejamento, pois implica na construção de práticas educativas direcionadas especialmente durante transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos estudantes com TEA.

Oliveira (2022) destaca que o planejamento colaborativo quando bem elaborado, pensando em práticas colaborativas, possibilita que o(a) professor(a) antecipe desafios, propondo soluções pedagógicas, buscando ações que atendam às necessidades de todos os estudantes, respeitando as diferenças e potencializando o desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, o planejamento, além de organizar o trabalho pedagógico, torna-se uma ferramenta essencial para a efetivação de uma educação inclusiva.

Capellini (2004), pontua que:

ISBN: 978-85-54997-33-5

> O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini, 2004, p. 89).

Dessa forma, o engajamento estabelecido entre os profissionais em prol da inclusão requer apoio, sustentação, trocas de ideias e experiências; e respeito mútuo para a construção da aprendizagem dos estudantes.

Capellini e Zerbato (2022) ressaltam que trabalho colaborativo não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma prática fundamental para que a educação oportunize a Educação na Perspectiva Inclusiva, promovendo a escolarização dos estudantes, independentemente de suas especificidades, o direito de aprender e se desenvolver de maneira equitativa.

De acordo com Damiani (2008) grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham tomadas de decisões e são responsáveis pela qualidade do que é elaborado em conjunto, de acordo com suas possibilidades e interesses. Ao trabalharem em grupo, os integrantes se sustentam, visando atingir objetivos comuns colaborativamente com o coletivo, estabelecendo relações sociais que tendem à não-hierarquização, mas sim a liderança compartilhada, confiança mútua e colaboração e responsabilidade pela condução de suas ações.

Em busca da compreensão da educação na perspectiva inclusiva e das contribuições do trabalho colaborativo, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível conhecer o trajeto percorrido por seus direitos.

Diante desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta:

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com

ISBN: 978-85-54997-33-5

> base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BNCC, 2018. p.51).

Essas observações caracterizam a relevância do trabalho colaborativo como contribuições nas práticas pedagógicas para efetivação da transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental de maneira inclusiva e tranquila.

A partir do ano de 2012, no que concerne aos direitos da criança com TEA, foi reconhecida a edição da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a primeira a considerar como pessoa com deficiência (Brasil,2012).

Com esse amparo legal fica claro o direito de todas as crianças com TEA ao respeito a sua identidade e seu papel na sociedade, possibilitando a elas serem protagonista de suas vivências e de seu desenvolvimento integral enquanto educando.

Considerações finais

Espera-se que, ao final da pesquisa, que professores e todos os profissionais da educação construam práticas pedagógicas colaborativas a fim de viabilizar o processo de transição da etapa da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando o ambiente escolar um espaço de aprendizado harmonioso e, principalmente, inclusivo, garantindo o mínimo de prejuízos e rupturas para os estudantes, fazendo valer os direitos garantidos na Constituição brasileira que afirma que Educação é um direito de todos (Brasil, 1988).

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2006). *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino*

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2022). *O que é o ensino colaborativo?* (2ª ed.). Edicon.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista, 31*, 213–230.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Minayo, M. C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (5ª ed.). Hucitec.

Oliveira, J. G. de. (2024). *Formação de professores(as): Planejamento colaborativo, uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unespar. https://repositorio.unespar.edu.br/search?query=Jana%C3%ADne%20Gon%C3%A7alves%20de%20Oliveira

Oliveira, J. P. de. (2024). *Formação de professores para inclusão escolar*. Contexto.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE ESTUDANTES AUTISTAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE FRANCISCO SÁ - MG

Schirley Ribeiro Ruas - Universidade Estadual de Montes Claros
schirleyleao@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação inclusiva; autismo; formação continuada; neurodiversidade; adaptação pedagógica.

Introdução

Sou professora da rede pública municipal de Francisco Sá – MG e atuo no Ensino Fundamental em uma escola que, nos últimos anos, passou a receber um número crescente de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa vivência tem evidenciado os desafios enfrentados por educadores diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

A presente pesquisa nasce, portanto, da escuta atenta às dificuldades, às tentativas e aos aprendizados compartilhados no cotidiano escolar, bem como da inquietação profissional quanto à efetividade dos processos de formação continuada diante das demandas reais da inclusão escolar.

Neste contexto, propõe-se investigar como os processos formativos contínuos vivenciados pelos professores de uma escola municipal, influenciam a adaptação pedagógica voltada a estudantes autistas.

A escola atende turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem lidado com uma diversidade de perfis de estudantes, que demandam estratégias diferenciadas para o ensino e para a socialização.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Fundamentos Teóricos

O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e etnocultural, com base em autores como Vygotsky, Mantoan, Glat e Tardif. Esses teóricos entendem a formação docente como um processo contínuo e reflexivo, que deve se conectar às realidades socioculturais dos alunos. A inclusão de estudantes autistas requer uma abordagem que valorize suas singularidades, promovendo um ambiente educacional acolhedor e sensível às diferenças.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso em uma escola pública que atende crianças com TEA.

A população incluirá seis professores do Ensino Fundamental. Inicialmente, um questionário diagnóstico será aplicado para mapear conhecimentos e experiências dos educadores.

Em seguida, será realizada uma formação continuada com base em um caderno pedagógico elaborado pela pesquisadora.

Após a formação, entrevistas semiestruturadas serão conduzidas para captar percepções sobre as mudanças nas práticas pedagógicas. A análise dos dados será feita por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) e da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Análise parcial dos resultados

Os resultados parciais esperados incluem sobre como a formação continuada pode aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa busca revelar se as formações contribuem para que os educadores se tornem mais sensíveis às necessidades biopsicossociais e culturais dos estudantes autistas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A análise do PPP permitirá identificar discrepâncias entre as diretrizes institucionais e as práticas efetivas dos professores, contribuindo para uma reflexão crítica sobre inclusão nas escolas e a articulação entre formação docente e políticas públicas educacionais.

Conclusões parciais

As conclusões parciais sugerem que a formação continuada, quando contextualizada e sensível às diversidades, pode ter um impacto significativo nas práticas pedagógicas. A pesquisa aponta a necessidade de uma articulação mais forte entre as políticas públicas e a formação docente, bem como a importância de desenvolver um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize as singularidades dos estudantes autistas. Além disso, é evidente que há um desafio contínuo em garantir que todos os educadores tenham acesso às ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para atender a essa diversidade.

Agradecimentos

Á CAPES, pelo apoio, à minha orientadora Zilmar Gonçalves, à UNESPAR e a todos os presentes.

Referências

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6ª ed.). Cortez.

Cascio, M. A. (2019). Comentário: Do que estamos falando quando falamos sobre autismo? In C. Rios & E. Fein, *Autismo em tradução: Uma conversa intercultural sobre as condições do espectro.* Papeis Selvagens.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

Galiazzi, M. do C., & Moraes, R. (2016). *Análise textual discursiva* (2ª ed.). Editora Unijuí.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Glat, R. (2012). Formação de professores e educação inclusiva. In *Educação inclusiva: Cultura e contextos* (pp. xx–xx). 7Letras.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Minayo, M. C. de S. (2009). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (13ª ed.). Hucitec.

Prefeitura Municipal de Francisco Sá. Secretaria Municipal de Educação. (2023). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Waldemira Celestino de Oliveira*.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CONVERSAS SOBRE FÁBULA DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA AVENTURA EM SEQUÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS

Tenilly Cristina Gibson – UNIVASF – tenilly.gibson.univasf.t5@gmail.com
Elayne Cristina Rocha Dias – UNIVASF- elayne.dias@ifpi.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta como objetivo geral: desenvolver habilidades de comunicação em alunos autistas por meio da compreensão e organização de sequências imagéticas de eventos associados ao gênero textual Fábula. A atividade proposta, desenvolvida como recurso pedagógico para o atendimento educacional especializado (AEE), ou ainda para a utilização em sala de aula comum, tem como foco estimular o ato comunicativo, a compreensão e a internalização de habilidades sociais valiosas para o convívio em sociedade do educando com TEA. Para tal, apresenta-se a elaboração de um material pedagógico acerca de duas fábulas e, posteriormente, a aplicação do recurso com alunos com autismo matriculados em escola estadual da rede pública de ensino. Os resultados abordados no relato de experiência apontam contribuições significativas com a utilização da referida ferramenta educacional, além da sua relevância para um desenvolvimento amplo dos educandos com TEA no que tange às habilidades comunicativas, a compreensão da sequência narrativa e dos seus elementos, a associação com a vida cotidiana e o exercício das habilidades sociais.

Palavras-chave: Comunicação; Habilidades Sociais; Inclusão.

Introdução

Segundo Albano (1990), o interesse subjetivo de interação é uma condição básica para o desenvolvimento da linguagem em crianças. Para a autora, são quatro as condições básicas para o desenvolvimento da linguagem, sendo a primeira delas um interesse subjetivo em interagir com o outro. Para a pessoa com autismo isso representa um desafio, pela dificuldade em iniciar, manter e compreender algumas nuances dos diálogos sociais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse sentido, a proatividade de se comunicar ou mesmo a continuidade da conversa, representa um grande entrave para a pessoa com autismo, demandando um exercício de interação constante, iniciado na infância e reforçado no ambiente educacional, que vise contribuir para o desenvolvimento da habilidade de aquisição da linguagem e, principalmente, da comunicação social.

A interação torna-se fundamental para a construção da linguagem, pois é nela que ocorrem as práticas dialógicas. Uma abordagem que envolva aspectos dialógicos, troca e escuta atenta e paciente é crucial, considerando que a comunicação em pessoas com autismo pode ser mais restrita, utilizando elementos verbais e não verbais. Para o desenvolvimento de habilidades com vistas a uma comunicação fluida e dialógica no autismo, exige-se intervenções didáticas inclusivas.

Butman e Allegri (2001) contribuem com a discussão abordando a cognição social e o córtex cerebral. Os autores versam sobre como as diversas estruturas do cérebro estão envolvidas no processamento de informações sociais. Assim, reforçam a ideia de que a cognição social tem uma fundamentação neural complexa e interconectada e não é um processo puramente psicológico.

Diante desse cenário, especificando o contexto escolar, ressalta-se a importância de trabalhos pedagógicos com estudantes autistas que foquem no desenvolvimento da linguagem através de interações comunicacionais que utilizem recursos visuais e estratégias interativas e estimulantes, uma vez que, para a pessoa com autismo, a compreensão da mensagem pode ser mais eficaz com o uso de imagens e associações entre textos verbais e não verbais.

Dessa forma, apresenta-se uma proposta de atividade que utiliza como recurso principal o gênero textual fábula para estimular a interação comunicacional de alunos com TEA. As fábulas, com seus personagens animais que representam atitudes e pensamentos humanos, são narrativas curtas, claras e de fácil compreensão que despertam a atenção de maneira especial, devido ao tipo de personagem que a compõe. Ao usar animais com comportamentos humanos, o gênero propicia um universo lúdico e envolvente, estimulando o engajamento do educando à atividade.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O principal objetivo desta proposta consiste em desenvolver a comunicação em alunos autistas por meio da compreensão e organização de sequências imagéticas de eventos associados ao gênero textual Fábula. Ademais, busca-se favorecer a identificação da moral da história e sua aplicação em situações sociais, utilizando recursos visuais adaptados especificamente para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Partindo deste princípio, estabelecemos como problemática: quais as contribuições do uso das sequências didáticas através do gênero Fábula, possibilitam o desenvolvimento dos alunos com autismo?

Em resumo, o uso do gênero textual fábula como recurso pedagógico, proporciona o desenvolvimento da comunicação, interação e das habilidades sociais do aluno que se insere dentro do transtorno do espectro autista, promove um ambiente lúdico e eficaz com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é relevante a observação que muitos alunos com TEA possuem interesses intensos (hiperfoco), e vincular a escolha das fábulas a esses interesses pode aumentar o engajamento na atividade.

Metodologia

Este trabalho consiste na elaboração de atividade escolar a ser desenvolvida com foco principal no estímulo do desenvolvimento do processo de comunicação de aluno dentro do espectro autista, além da observação do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno durante a aplicação da proposta de ensino. A atividade pedagógica sobre o gênero textual fábula foi elaborada com o intuito de ser desenvolvida em sala de aula comum, podendo ser realizada no AEE, com alunos com autismo matriculados no ensino fundamental 2, em uma escola da rede pública do Estado do Amazonas.

Etapas de desenvolvimento da atividade

1- Apresentação Multissensorial da Fábula: Iniciar a atividade apresentando a fábula selecionada de forma multissensorial. Isso pode incluir o uso de fantoches dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

personagens, impressos em miniatura, pequenos cenários ou objetos que apareçam na história. A contação da fábula deve ser breve, expressiva e envolvente para captar a atenção do aluno. 2 - Sequência Visual das Ações: Enquanto a história é contada, deve-se mostrar a sequência das ações apontando para as imagens dispostas de forma organizada em uma folha ou pequeno cartaz, nomeando cada ação. 3 - Entrega das Imagens Embaralhadas: Entregar ao aluno as imagens da fábula lida, porém, embaralhadas. 4 - Organização da Sequência: Pedir ao aluno que organize as imagens na sequência correta dos acontecimentos da história. Se necessário, oferecer suporte visual ou verbal através de setas ou perguntas orientadoras, como "O que aconteceu primeiro?" e "E, depois disso? O que ocorreu?". 5 - Apresentação de Morais da História: Após a organização da sequência, apresentar cartões com exemplos de morais da história. A quantidade de exemplos deve ser ajustada de acordo com as habilidades do aluno. 6 - Leitura e Destaque da Moral: Ler cada moral da história em voz alta, destacando as palavras-chave e, se necessário, apontando para símbolos visuais relacionados à fábula. 7 - Incentivo à expressão oral: Fazer perguntas como "O que aprendemos com a história que acabamos de ler?", "Por que tal evento aconteceu?" e "A atitude do personagem foi correta?". Espera-se que esta abordagem incentive o aluno a expressar sua compreensão, mesmo que seja por meio de palavras isoladas, gestos, expressões faciais ou apontando para imagens. 8 - Discussão e Aplicação: Conduzir uma discussão simples sobre a moral da história, aplicando os ensinamentos da fábula a situações da vida cotidiana e às relações sociais.

Material Pedagógico

O material pedagógico sugerido para esta atividade consiste na produção de recursos para serem impressos, recortados e apresentados em fichas. E ainda confecção de cenários e fantoches (o que pode ser feito com material reciclado e, se possível, com a participação prévia do próprio aluno).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para criação de recurso sobre a fábula "A Lebre e a Tartaruga", por exemplo, o material deve incluir a história completa para ser lida de forma expressiva, personagens impressos ou confeccionados e uma seleção de perguntas sugeridas: "Quais são os personagens principais?", "Você acha que a lebre pensava que iria perder?", "Você acha que a atitude da lebre foi correta? Por quê?", "Por que você acha que a tartaruga ganhou a corrida?" e "Você gostou da história?". Além disso, deve-se realizar a impressão em fichas de cenas que representem a sequência da narrativa. Já a moral da história pode ser apresentada com duas opções a serem analisadas pelo aluno, como: "Às vezes, é melhor ser constante e não se apressar para alcançar um objetivo, como quando estamos aprendendo algo novo na escola." ou "É importante pensar no futuro e se preparar, como guardar os brinquedos depois de brincar para não os perder". Nesse caso, para facilitar a compreensão, a moral da história está adaptada a um contexto familiar ao educando e pode ser apresentada em imagem, ao invés de texto verbal. Ou até mesmo, pode-se fornecer desenhos para colorir de cenas que representem duas morais de história, solicitando que o estudante pinte aquele que se relaciona com a fábula em questão.

Sugestão de Recurso

Como sugestão de produto das fichas com textos verbais e não-verbais, apresenta-se material elaborado por meio de plataformas digitais (*Canva*) para ser ampliado, impresso, recortado e apresentado em fichas. O referente recurso pode servir como modelo para novas criações, sendo modificado de acordo com as adaptações necessárias com relação às potencialidades do aluno, bem como, ao objetivo a ser atingido com a atividade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Textos “A Lebre e a Tartaruga / A Cigarra e a Formiga”



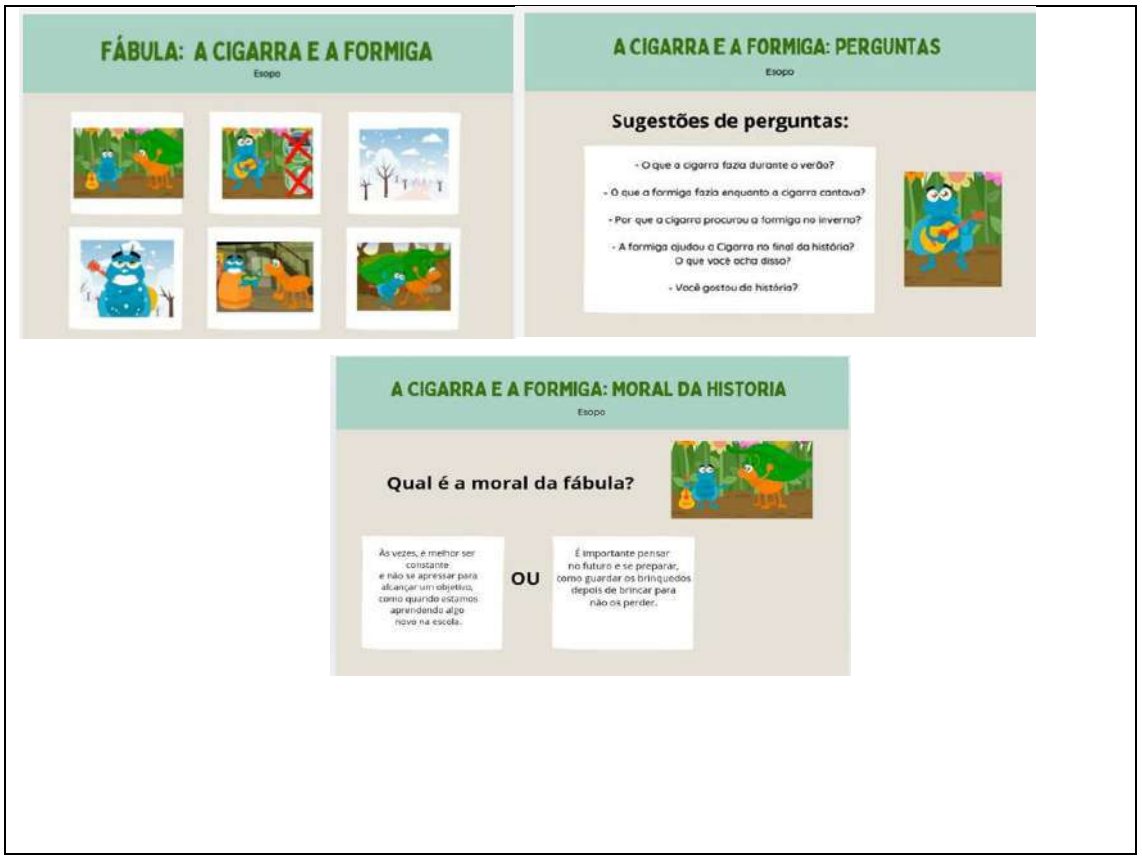
Fonte: Arquivo pessoal / organizado pelas autoras, (2025)

Figura 2: Perguntas sobre a Lebre e a Tartaruga



ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 3: A Cigarra e a Formiga



Fonte: Arquivo Pessoal / organizado pelas autoras, (2025)

Resultados e discussões

A atividade foi desenvolvida com alunos com autismo do matriculados no 6º ano do ensino fundamental II em uma escola pública da rede estadual de Manaus-AM. Os estudantes mostraram-se envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas diversas etapas trabalhadas. Por suas particularidades de aprendizagem, alguns demandaram um pouco mais de suporte no sequenciamento das imagens e na identificação da moral da história que precisou ser adaptada a cenas visuais para um dos estudantes, sendo o momento de contação da história o mais empolgante. Assim, a cada etapa buscou-se

ISBN: 978-85-54997-33-5

observar as potencialidades de cada aluno, realizando adaptações de acordo com essa observação com foco na aprendizagem lúdica e efetiva.

Como principais resultados dessa experiência, pode-se elencar: Estímulo ao processo de comunicação e interação social; Flexibilização da prática docente e busca de novas estratégias à mediação dos alunos com TEA; Utilização de formas variadas de linguagem com vistas a uma didática mais acessível para o educando com autismo, como, texto não verbal, e recursos audiovisuais; Engajamento na atividade com a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem; Favorecimento de compreensão de relações sociais, transpondo o processo de ensino para fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, Santana, Delfrate e Massi (2009) reforçam que a interação é uma peça-chave na construção da linguagem, sendo o ambiente onde as práticas dialógicas ocorrem. Entende-se que a criança não obtém vocabulário e regras gramaticais de maneira abstrata, isso ocorre em um ambiente de trocas em que ela, incialmente, ouve e imita para começar a atribuir significado às palavras, compreender as estruturas frasais para, enfim, dialogar com funcionalidade. No caso da criança com TEA, se a interação é um lugar propício para o desenvolvimento da linguagem, as dificuldades inerentes à interação social podem apresentar barreiras nesse processo.

Considerações finais

A atividade sugerida, ao integrar organização visual, narrativas simples e claras, e a aplicação da moral em contextos sociais, colaborou na promoção da comunicação e a internalização de habilidades sociais valiosas para estudantes no espectro autista, nesse contexto apresentou-se como importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem deste educando.

Referências

Albano, E. C. (1990). *Da fala à linguagem: Tocando de ouvido*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Butman, J., & Allegri, R. F. (2001). Social cognition and the brain cortex. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(2).

Santana, A. P. O., Delfrate, C. B., & Massi, G. A. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: Um estudo de caso. *Psicologia em Estudo, 14*(2), 321–331.

ISBN: 978-85-54997-33-5



CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E MONTESSORI

Juliana Toledo Faexo Sella – UEM – juliana.sella.uem.turma5@gmail.com
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM – garalencar@uem.br

Resumo

A deficiência intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, impactando o desenvolvimento de habilidades conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2010). Tais limitações, no entanto, não devem ser compreendidas como incapacidade, mas como um desenvolvimento diferenciado que pode ser potencializado mediante práticas pedagógicas adequadas. Na educação infantil, o desafio é garantir que crianças com deficiência intelectual tenham acesso a aprendizagens significativas e participem ativamente da vida escolar. A partir do exposto, este texto de cunho bibliográfico, compreende a dissertação de mestrado no âmbito do Profei/UEM, que está em fase inicial, e tem por objetivo conceituar o método montessoriano e a teoria histórico cultural como propulsoras do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. De acordo com Vygotsky (1997; 1998), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo a mediação e a interação social elementos fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores. Sua concepção de zona de desenvolvimento proximal revela a possibilidade de avanço quando a criança recebe apoios adequados. Montessori (1965), por sua vez, ao iniciar seu método com crianças com deficiência intelectual, demonstrou que o ambiente preparado, a autonomia e os materiais sensoriais são fatores decisivos para favorecer aprendizagens significativas, respeitando o ritmo de cada aluno. Os resultados parciais indicam que a articulação entre as perspectivas de Vygotsky e Montessori possibilita práticas pedagógicas inclusivas que valorizam tanto a mediação social quanto a autonomia, criando condições para aprendizagens mais equitativas e o desenvolvimento integral de crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autonomia; Mediação; Práticas pedagógicas.

Introdução

A deficiência intelectual é definida pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) como a presença de limitações significativas

ISBN: 978-85-54997-33-5

no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos. Essas limitações afetam o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e da abstração, além de impactar a participação social e a autonomia. Apesar disso, não se trata de incapacidade absoluta, mas de um processo de desenvolvimento diferenciado, que pode ser ampliado por meio de práticas pedagógicas adequadas.

Na educação infantil, etapa crucial para a constituição de habilidades cognitivas e sociais, o desafio é garantir que crianças com deficiência intelectual tenham acesso a aprendizagens significativas e participem ativamente da vida escolar. Mas, como garantir o processo de desenvolvimento e aprendizagem de forma satisfatória quando a criança possui deficiência intelectual? Os recursos didáticos e metodológicos são os mesmos das outras crianças?

Essas questões passaram a ser emergentes, nos últimos dez anos, sobretudo no que diz respeito a educação infantil, pois conforme dados divulgados pelo Censo escolar realizado pelo Inep, entre os anos de 2013 e 2024 as matrículas em creches e pré-escolas obtiveram uma aumento de 536,9% e 528,1% respectivamente.

Essa busca deriva de vários fatores tais como consciência das famílias sobre os direitos a educação, fortalecimento das políticas públicas e também da disseminação dos acordos internacionais com vistas a garantir uma educação de qualidade desde a primeira etapa. Concomitante a esse aumento por instituições de ensino infantil temos que considerar as implicações que escoltam esse crescimento e, nesse sentido temos que convidar a sociedade a pensar quais condições são imprescindíveis para que o atendimento na educação infantil se efetive de maneira satisfatória e com qualidade de ensino. Esse pensar deve perpassar pelos profissionais da educação de forma geral, não só pelos professores, mas pela gestão escolar, profissionais das secretarias de ensino, de forma colaborativa e intersetorial.

A partir do exposto, este texto de cunho bibliográfico, faz parte de uma dissertação de mestrado no âmbito do Profei/UEM, que está em fase inicial, e tem por objetivo, devido a limitação das laudas, conceituar o método montessoriano e a teoria

ISBN: 978-85-54997-33-5

histórico cultural como propulsoras do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Perspectiva Montessoriana e Vigostkiana

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2010) propõe uma definição atualizada de deficiência intelectual, centrada em limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, reforçando a importância do suporte contextual para o desenvolvimento. Já o DSM-5 caracteriza-o como transtorno do desenvolvimento intelectual a partir de critérios clínicos, abordando níveis de gravidade e implicações no funcionamento adaptativo. (APA, 2014).

Contudo, essas são definições de cunho diagnóstico, utilizada muitas vezes, de forma inadequada pelos professores de forma geral, como já bem pontuavam Montessori e Vigotski os quais definem a deficiência não como limitante, mas como uma condição que precisa ser trabalhada de forma intencional e sistematizada.

Começemos por Maria Montessori. Médica formada e atuando em uma clínica, iniciou seu trabalho ao se interessar pelas crianças internadas que possuíam deficiência intelectual. Interessou-se assim pelos estudos de Édouard Séguin, que na época realizava estudos com crianças com deficiência intelectual. Ao finalizar seu trabalho na clínica, iniciou em uma escola situada em um bairro periférico de São Lourenço, em Roma, atuando com crianças consideradas típicas na época. De acordo com Montessori a escola não se apresentava como um espaço agradável, muito ao contrário, não era acolhedor, os móveis eram altos e pesados. Começa assim, a introduzir gradualmente seus próprios materiais e seu próprio método, o Método Montessori.

O método de Montessori inicialmente foi desenvolvido para crianças com deficiência intelectual. Ao observar essas crianças, concluiu que a “questão das crianças com transtornos mentais era muito mais da ordem pedagógica que médica” (Montessori, 1952, p. 23). Assim, Montessori (1965) demonstrou que o ambiente preparado, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

utilização de materiais concretos e a valorização da autonomia são fatores decisivos para o desenvolvimento integral.

Os materiais, por ela criado, eram concretos, de fácil manuseio pelas crianças, com destaque a educação dos sentidos. Utilizava os materiais concretos, para a partir deles as crianças chegarem à abstração de conhecimentos.

Os materiais contemplavam assim, cinco áreas: educação cósmica (ciências socio-históricas e ciências naturais); linguagem (com ênfase em fonética); vida prática (motricidade, atividade de vida diária); educação matemática (noção de número, adição, subtração, divisão, multiplicação) e, educação dos sentidos (caixas de cores, rumores, cheiros, sabores, asperosidades, conceito de alto/baixo, pesado/leve, liso/áspero, etc).

Esses materiais eram utilizados durante as atividades desenvolvidas nas mesas ou tapetes dispostos na sala de aula, que delimitam o espaço físico. Enfatizava, dentro desse contexto, a autonomia e a experiência sensorial como caminhos de aprendizagem. Sua defesa de um ambiente preparado, associado ao uso de materiais concretos e autocorretivos, demonstra que as crianças, inclusive aquelas com deficiência intelectual, podem construir conhecimento por meio da manipulação e da experimentação. Os materiais montessorianos, como cilindros, barras vermelhas e azuis, letras de lixa e sólidos geométricos, favorecem o refinamento sensorial, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento lógico e a abstração. (1952; 1965)

Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), por sua vez, construiu uma obra inovadora que permanece como referência nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem até os dias atuais. Sua produção, marcada pela perspectiva histórico-cultural, compreende o desenvolvimento humano como processo indissociável da cultura, da linguagem e das interações sociais (Vygotsky, 1998). Para ele o conhecimento não é transmitido de maneira direta, mas mediado por instrumentos e signos, como a escrita, os números e os símbolos, que possibilitam a relação entre sujeito e mundo. O professor, portanto, desempenha o papel de mediador, responsável por criar condições para que a aprendizagem se efetive. Entre suas contribuições mais relevantes destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) concebida como

ISBN: 978-85-54997-33-5

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 112)

Vygotsky (1997) destacou que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que este ocorre sempre mediado pela interação social e pela cultura. Sua noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) oferece fundamentos para compreender como apoios pedagógicos adequados podem expandir as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

O ensino, quando situado nessa zona, potencializa avanços qualitativos no desenvolvimento. A esse conceito associa-se a diferenciação entre funções psicológicas elementares, de base biológica, e funções psicológicas superiores, como memória voluntária, raciocínio lógico e pensamento abstrato, que são construídas socialmente (Vygotsky, 1998).

Outro aspecto fundamental refere-se ao processo de formação de conceitos. Vygotsky (1998) identificou etapas que evoluem do pensamento sincrético e dos complexos aos pseudoconceitos e, finalmente, aos conceitos científicos, que se consolidam no espaço escolar. A linguagem exerce papel central nesse processo, articulando-se ao pensamento.

Sustenta que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. A escola, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado para a promoção da ZDP, e o brincar simbólico é valorizado como atividade essencial para a internalização de papéis sociais e o desenvolvimento da autorregulação.

Em sua obra Defectologia (Vygotsky, 1997) compreende a deficiência não como limitação absoluta, mas como forma diferenciada de desenvolvimento, que pode ser potencializada pela mediação social e cultural. Assim, “cabe à educação, criar uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados

ISBN: 978-85-54997-33-5

às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança deficiente" (Vygotsky, 1997, p. 185).

Para esse autor, a aprendizagem das pessoas com deficiências estava intensamente conexa ao que se oferecia para o seu aprendizado, ou seja, os estímulos. Nesse sentido, a escola configura-se lugar adequado para que estímulos aconteçam, pois é um ambiente impulsionado pelas relações sociais e mediado por elementos e signos. (VIGOTSKI, 2008). Portanto, a deficiência não é apenas uma questão de ordem biológica, mas também de causas sociais,

> […] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (Pletsch; Braun, 2008, p. 4).

Destaca-se, nesse prisma, a centralidade da mediação social, cultural e simbólica como promotora do desenvolvimento e sua concepção de zona de desenvolvimento proximal mostra-se particularmente significativa ao se considerar o potencial de crianças com deficiência intelectual (DI), pois indica que, com apoio adequado de adultos ou pares mais experientes, é possível avançar em aprendizagens que não seriam atingidas de forma isolada. Associada a isso, está a diferenciação entre funções psicológicas elementares, de base biológica, e funções psicológicas superiores, como memória voluntária, raciocínio lógico e pensamento abstrato, que são construídas socialmente.

A análise preliminar aponta que a articulação entre as duas perspectivas pode enriquecer as práticas pedagógicas inclusivas: de um lado, a valorização da mediação social e da linguagem, evidenciando que práticas pedagógicas eficazes são aquelas capazes de mobilizar a zona de desenvolvimento proximal e elevá-la ao próximo nível, conforme Vygotsky; de outro, a autonomia e o uso de recursos sensoriais, conforme

ISBN: 978-85-54997-33-5

Montessori. Essa integração contribui para práticas que reconhecem a criança com deficiência intelectual como sujeito ativo, capaz de aprender e se desenvolver quando são asseguradas condições de acessibilidade pedagógica.

Considerações preliminares

Esta pesquisa em andamento apresenta resultados parciais relacionados à análise das contribuições de Vygotsky e Montessori para a inclusão de crianças com deficiência intelectual. Os documentos legais e os estudos contemporâneos reforçam que a inclusão escolar exige práticas que combinem equidade, participação e reconhecimento da diversidade (Brasil, 1988; 2015; AAIDD, 2010; APA, 2014; Barbosa, 2024). Dessa forma, ainda que não haja resultados empíricos nesta etapa, os achados parciais já permitem afirmar que as contribuições de Vygotsky e Montessori oferecem referenciais sólidos para a construção de práticas inclusivas, sobretudo na educação infantil.

A breve revisão bibliográfica realizada até o momento evidencia que ambos os autores oferecem fundamentos relevantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Vygotsky destaca a mediação social como elemento essencial para o desenvolvimento, enquanto Montessori valoriza a autonomia da criança e o uso de materiais sensoriais no processo de aprendizagem. A articulação dessas concepções aponta caminhos promissores para o fortalecimento das práticas de inclusão na educação infantil, valorizam tanto a mediação social quanto a autonomia, criando condições para aprendizagens mais equitativas e o desenvolvimento integral de crianças com deficiência intelectual.

Referências

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *What is intellectual disability?* https://www.aaidd.org/docs/default-source/about-aaidd/2010-annual-report.pdf?sfvrsn=b13cdc3_0

ISBN: 978-85-54997-33-5



American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (M. I. C. Nascimento et al., Trads.; 5a ed.). Artmed. https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2015). *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)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas. https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf

Montessori, M. (1952). *Pédagogie scientifique: La découverte de l'enfant* (G. J. J. Bernard, Trad.). Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança* (A. A. Brunetti, Trad.). Flamboyant. Acervo: Biblioteca Municipal Rocha Pombo – Umuarama, Paraná, Brasil.

Pletsch, M. D, & Braun, P. (2008). *A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção.* Democratizar, v. 2, n. 2, Rio de Janeiro, Brasil. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/defectologia

Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia* (Vol. 5). Visor.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem***.** Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2022). *Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia* (Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, Trad.). EDUNIOESTE. https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE CAMPO MOURÃO

Cintia Duarte de Aquino – UNESPAR –
professora.cintiaduarte17@gmail.com
Andreia Nakamura Bondezan – UNESPAR –
andreia.bondezan@unespar.edu.br

Resumo

A presente pesquisa, em andamento, tem por objetivo compreender quais são as mediações dos professores para o ensino de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas públicas do município de Campo Mourão. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa apresenta autores e fundamentações que sustentam os aspectos culturais, históricos e sociais do desenvolvimento humano. A pesquisa será desenvolvida em três escolas municipais, no Ensino Fundamental, especificamente com 3° anos, com uma entrevista semiestruturada feita com os professores regentes das turmas. Atualmente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade aparece como o transtorno mais comum diagnosticado, segundo Leonardo, Leal e Franco (2017), neste sentido, são importantes estudos para se compreender como estes alunos aprendem e como os professores estão trabalhando em sala de aula. Logo, faz-se necessário entender quais são as concepções desses professores frente ao TDAH e quais suas mediações para com os alunos diagnosticados, pois isso implica diretamente na maneira como esses alunos irão aprender e ser incluídos. Espera-se com esta pesquisa contribuir com as discussões do TDAH, e apresentar diferentes mediações que contribuam para a sua aprendizagem.

Palavras-chave: TDAH; Professores; Aprendizagem.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo compreender quais são as mediações dos professores para o ensino de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas públicas do município de Campo Mourão.

Segundo o site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção *(ABDA),* o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido como um transtorno

ISBN: 978-85-54997-33-5

neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Leonardo, Leal e Franco (2017) explicam que os sintomas são desatenção, inquietude e impulsividade e atualmente aparece como o transtorno mais comum diagnosticado

Atualmente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade aparece como o transtorno mais comum diagnosticado. A maioria de seus sintomas são observáveis desde o início da infância, mas é na escola que são percebidos. É no contexto escolar que a inquietação e desatenção aparecem como indisciplina. Frequentemente, os professores são a primeira fonte de informação para perceber sintomas e, geralmente, são eles quem encaminham esses alunos para uma avaliação. Logo, faz-se necessário entender quais são as concepções desses professores frente ao TDAH e quais suas mediações para com os alunos diagnosticados, pois isso implica diretamente na maneira como esses alunos irão aprender e ser incluídos (Leonardo, Leal e Franco, 2017).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa apresenta autores e fundamentações que sustentam os aspectos culturais, históricos e sociais do desenvolvimento humano. Leonardo, Leal e Franco (2017) citam Vigotski (1931), um dos principais teóricos dessa vertente, que criticava a ideia de que o desenvolvimento tem uma essência inata, segundo ele, a partir da apropriação da cultura, o homem se desenvolve e cria novas formas de comportamento, modificando assim as atividades de suas funções psíquicas e edificando novos níveis de comportamento.

Nessa perspectiva, a educação escolar bem organizada, contribui significamente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção, memória e linguagem. Isso acaba por possibilitar a apropriação do resultado da experiência. Assim, cria-se condições para uma ação consciente e transformadora da realidade social (Leonardo, Leal, Franco, 2017).

Considerando o TDAH, segundo Meira (2011), é preciso que os professores auxiliem as crianças a desenvolver cada vez mais o controle sobre seu próprio comportamento de forma que ela possa, de modo intencional, focar sua atenção no

ISBN: 978-85-54997-33-5

processo de apropriação dos conteúdos científicos, escolares. Dado que, cabe ao professor dirigir intencionalmente o processo educativo, o mesmo só conseguirá ter sentido em sua prática se os alunos puderem participar ativamente dentro dos limites e possibilidades. Desse modo, Barroco; Leonardo e Silva (2012) afirmam que, como educadores comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente dos alunos, devemos observar e levar em consideração que o fato do aluno, mais especificamente a criança, se aquietar ou parecer estar atenta com o uso da medicalização, não significa que ela obrigatoriamente esteja desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

A partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) conseguimos compreender a importância do ambiente e das interações para o desenvolvimento da atenção. Exclusivamente na criança, o desenvolvimento deve acontecer em condições de interações sociais, pois desde o primeiro momento, é o adulto quem irá mediar a atenção dessa criança, por meio do concreto e, após, por meio da linguagem, do abstrato. A criança que ainda não possui a aquisição da linguagem regula seu comportamento por meio de suas ações, quando há ou não a aprovação do adulto e isso vai se desenvolvendo a partir de suas interações sociais. Portanto, aquela criança que não se encaixa no comportamento esperado de não conseguir ficar sentada e prestando atenção por muito tempo, por exemplo, em algum momento pode demonstrar uma dificuldade de aprendizagem que, não necessariamente, será de origem biológica, mas sim porque seu aprendizado social ainda não está desenvolvido (Meira, 2011).

É necessário a construção de práticas pedagógicas que estimulem as consolidações das funções psicológicas superiores, por meio da relação aluno-professor, considerando seu contexto social e cultural de aprendizado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolve pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica apresentaremos questões acerca do Transtorno do

ISBN: 978-85-54997-33-5

Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O trabalho de campo contará com a aplicação de questionários, realizado com professores da rede Municipal da cidade de Campo Mourão. Após identificar o número de alunos que estão nessas condições e em quais escolas estão, optamos por trabalhar com professores que atuem no 3° ano do ensino fundamental. A escolha desta dos terceirosanos se deu porque nessa etapa o aluno já está alfabetizado e o professor pode ter maior direção em sua prática. A pesquisa buscará identificar a concepção dos professores de determinada escola sobre o TDAH, o que eles entendem por ele e quais estão sendo as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho de inclusão do aluno com o transtorno. A última parte do questionário contará com o espaço aberto para sugestões que os professores sentem necessidade dentro de sala para a inclusão do aluno diagnosticado. Após, faremos a análise de conteúdo e a sistematização dos dados para identificar qual a necessidade maior do grupo para a construção de um e-book com informações acerca do TDAH e práticas educacionais inclusivas.

Resultados e Discussão

Meira (2011) afirma que no final do século XIX existiram os primeiros registros de pesquisas sobre crianças que apresentavam agressividade e dificuldade em controlar seus impulsos. Barroco; Leonardo e Silva (2012) indicam que a primeira nomenclatura sobre o TDAH foi “lesão cerebral mínima”, os primeiros indivíduos que receberam um diagnóstico foram acometidos por uma epidemia de encefalite, consequência da 1ª grande guerra. Tais indivíduos tiveram parte do cérebro lesionado devido a encefalite e as sequelas apresentavam desatenção, dificuldade de controlar o comportamento e impulsividade. Mas, nesse período, crianças que não foram acometidas pela encefalite também apresentaram os mesmos sintomas, desta forma, começaram a receber o diagnóstico da “lesão cerebral mínima”.

Nos anos seguintes, segundo Barroco; Leonardo e Silva (2012), surgiram contestações sobre o uso do termo “lesão” para crianças que não haviam sofrido

ISBN: 978-85-54997-33-5

nenhum tipo de lesão. A vista disso, houve uma nova proposição de nomenclatura, Barroco; Leonardo e Silva (2012) citam Moysés e Collares (1992), os quais salientam que no ano de 1962 foi realizado um simpósio internacional em Oxford, no Reino Unido, o qual reuniu grandes grupos de pesquisadores que se dedicavam a estudar a “lesão cerebral mínima”. Nesse encontro, todos os envolvidos tiveram a mesma opinião e conclusão, empregando todos os métodos de investigações disponíveis, incluso o exame anatomopatológico completo do cérebro (de pessoas doentes que haviam morrido por qualquer causa), não haviam encontrado nenhuma lesão evidente. Reconhecendo o não aparecimento de alguma lesão, nomeiam então uma disfunção, chamada de disfunção cerebral mínima (DCM).

A partir da década de 1970, o interesse por parte dos pesquisadores aumentou sobre esse assunto. Houve um esforço em desenvolver testes capazes de medir atenção para constatar o suposto déficit, iniciando neste período o uso da medicalização para tratar a condição e “provar” sua origem neurológica. Mas, foi na década de 1980 que o TDAH se transformou em um dos principais motivos de encaminhamento para tratamentos médicos e psicológicos, chegou a ser um dos transtornos mais estudados dos Estados Unidos. Atualmente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade aparece como o transtorno mais comum diagnosticado (Leonardo, Leal e Franco, 2017).

Para a teoria Histórico-Cultural, como explica Meira (2011), a atenção humana depende do desenvolvimento da capacidade de selecionar os estímulos e do controle voluntário do comportamento. No decorrer de sua vida, o homem elabora signos artificiais, os quais lhe permitem conhecer os estímulos que o afeta, dominar seus processos de comportamento e assumir o controle de suas ações.

Meira (2011) afirma que a atenção é uma função psicológica que deve ser constituída e estimulada ao longo de processos educativos na infância, por meio da mediação dos adultos, e, principalmente, dos professores. Segundo a autora, a questão não se trata de esperar que naturalmente as crianças desenvolvam a atenção necessária

ISBN: 978-85-54997-33-5

na sala de aula, mas que o trabalho pedagógico seja de qualidade, a fim de suprir as necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil.

Em relação ao trabalho de campo, este será realizado por meio de entrevistas, e após a análise dos dados, orientadas por pressupostos de Bardin (2016) quando apresenta a análise de conteúdo como meio de articular um conjunto de técnicas de análise que contribuem para identificar sentidos e compreensões presentes nas fontes e objetos de estudo, bem como confrontá-las. Dessa análise, sairá a identificação da necessidade maior do grupo para a construção de um e-book com informações acerca do TDAH e práticas educacionais inclusivas. No momento, iniciamos a pesquisa bibliográfica e estamos no processo de tramitação do projeto no Comitê de Ética.

Considerações finais

Os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são observáveis desde o início da infância, mas é na escola que são percebidos e na maioria das vezes, diagnosticados. Frequentemente, os professores são a primeira fonte de informação para perceber sintomas e, geralmente, são eles quem encaminham esses alunos para uma avaliação. Logo, faz-se necessário entender quais são as concepções desses professores frente ao TDAH e quais suas mediações para com os alunos diagnosticados, pois isso implica diretamente na maneira como esses alunos irão aprender e ser incluídos.

Considerando isso, procuraremos apresentar os conceitos e características do TDAH, entender os impactos do uso de medicamentos para a aprendizagem de estudantes com o transtorno, investigar quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para o ensino de crianças com TDAH e, por fim, construir um e-book com informações acerca do TDAH e práticas educacionais inclusiva.

Agradecimentos

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), com bolsa de estudos.

Referências

Bardin, L. (2016). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Barroco, S., Leonardo, N., Silva, T. (2012). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM.

Leonardo, N., Leal, Z., Franco, A. (2017). Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: Em defesa da emancipação humana. Maringá: EDUEM.

Meira, M. (2011). Para uma crítica da medicalização na educação. Disponível em endereço eletrônico: https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt

ISBN: 978-85-54997-33-5



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEXUALIDADE

Aline de Novaes Conceição – UNESP –
aline.novaes@unesp.br

Resumo

O objetivo deste estudo consiste em compreender elementos da sexualidade de educandos com Deficiência Intelectual (DI), frequentemente caracterizados por comportamentos considerados inadequados. A partir de uma pesquisa bibliográfica, que gerou um ensaio, foi possível constatar que indivíduos com DI podem lidar com a sexualidade de maneira adequada, desde que recebam a devida informação e orientação. A pesquisa evidencia que o desejo sexual e o potencial afetivo e erótico são inerentes ao ser humano, independentemente da deficiência. A complexidade em torno da sexualidade da pessoa com deficiência está mais associada à escassez de estudos, ao preconceito e à desinformação do que às suas potencialidades. Nesse contexto, a orientação sexual se mostra uma necessidade urgente e fundamental, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais e pessoais que devem ser abordados por meio das ações cotidianas de educadores, educandos e famílias. A escola inclusiva, portanto, deve refletir sobre a sexualidade de seus estudantes, garantindo que os docentes possuam conhecimento aprofundado para tratar a temática sem preconceitos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos.

Palavras-chave: Educação especial; Educação; DI.

Introdução

As deficiências não são fixas no indivíduo, mas estão relacionadas com a sociedade e a maneira que as pessoas as percebem, envolvem elementos históricos e culturais (Aranha, 2003). Assim, as deficiências também são construções sociais e nesse âmbito, as concepções das pessoas sobre as deficiências influenciam nas atitudes sociais (Conceição, 2022).

Contudo, muitas vezes, os educandos com deficiência somente são caracterizados do ponto de vista biológico, enfocando os laudos, ao invés da valorização das diferenças, diversidades e direitos humanos. Dentre os direitos humanos, há a sexualidade que precisa ser pensada na escola a fim de que seja trabalhada de maneira

ISBN: 978-85-54997-33-5

adequada e não com preconceitos, principalmente com os educandos com Deficiência Intelectual que muitas vezes apresentam comportamentos inadequados ao lidarem com a sexualidade.

A partir disso, problematiza-se: quais elementos caracterizam a vivência da sexualidade de educandos com deficiência intelectual e como eles podem ser compreendidos no âmbito educacional? Dessa forma, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender elementos da sexualidade dos educandos com Deficiência Intelectual.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com um viés descritivo-analítico. Conforme a definição de Gil (2017), a pesquisa bibliográfica se baseia na coleta, seleção e análise de materiais publicados, o que possibilita uma compreensão crítica aprofundada sobre um tema.

A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre a temática.

Para isso, como procedimento metodológico, a pesquisa foi conduzida com base em consultas às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Foram utilizados os seguintes termos de busca: deficiência intelectual e sexualidade.

A partir da seleção dos materiais que dialogavam com o tema, o objetivo foi conduzir um ensaio científico, compreendido como um exercício de reflexão fundamentada que vai além da simples síntese de informações, buscando propor uma argumentação própria sobre a temática.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e discussão

A partir das relações interpessoais, os jovens desenvolvem sua personalidade, identidade e sexualidade. Para as pessoas com deficiência, as relações com a sexualidade, muitas vezes são intoleradas na sociedade, consideradas como problemáticas, revestidas de preconceitos, mistificações e discriminações, principalmente no contexto da família. Esse pensar está relacionado com o enfoque nas limitações e incapacidades.

A sexualidade está além do ato sexual, está relacionada com expressão de amor, afeto e prazer, envolve abraçar, beijar, palavras íntimas, namoro, casamento, masturbação e etc., corresponde à soma de impulso sexual, ato sexual e todos os aspectos da personalidade envolvidos na comunicação e no relacionamento interpessoal: diálogos, atividades e interesses partilhados, ou seja, é muito além da função reprodutiva (Maia, 2006).

Sexualidade nasce e morre com todas as pessoas, transformando-se ao longo da vida, pois toda pessoa expressa sua sexualidade e anseia por uma relação amorosa. A educação sexual faz parte da educação geral e não pode ser desconsiderada, pois, a pessoa com deficiência merece o reconhecimento de sua sexualidade como direito (Maia, 2006).

O ato sexual é componente biológico da sexualidade e está além das questões biológicas, relacionado com manifestações pessoais, psicológicas e culturais, é o comportamento que envolve áreas erógenas primárias e secundárias, jogos preliminares, contato corporal e a relação genital. Para cada indivíduo, será mais fácil e gratificante a relação sexual que se fundamente em um conceito amplo de sexualidade.

O indivíduo é biológico, psicológico, social e cultural, a sexualidade precisa considerar essas extensões e ser vivenciada por todos, conforme a individualidade de cada um. Todos incluem todos os seres humanos independente de suas diferenças, inclusive se são pessoas com deficiências.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A maioria dos profissionais concordam que não existe diferença, considerando os aspectos do desenvolvimento psicobiológico e sexual na manifestação da sexualidade das pessoas com deficiência, pois todos conseguem obter prazer no sexo, seja com alguém, ou sozinho (Maia, 2006).

É comum, erroneamente, as pessoas com deficiências serem consideradas assexuadas e incapazes de estabelecerem relações amorosas profundas e duradouras. Na maioria das vezes, a complexidade da sexualidade enfrentada pelas pessoas com deficiência decorre do conjunto de diferentes atitudes sociais: preconceito, desinformação, discriminação, limitação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário ou inadequado de educação sexual familiar, descrédito na capacidade em expressar sentimentos e desejos sexuais, valores e concepções distorcidos. Considerando que a sexualidade tem relação econômica, política, social e educacional.

Pessoas com deficiência, erroneamente são vistas como incapazes de escolherem uma profissão, administrarem seu próprio dinheiro, selecionarem um esposo ou esposa, escolherem uma profissão, casarem, escolherem a maternidade e paternidade, enfim, são vistas como incapazes de terem o direito de participarem ativamente da vida social e de escolherem as manifestações sexuais desejadas, visando a satisfação das necessidades afetivas.

Vale destacar que a maioria dos relatos científicos sobre a sexualidade refere-se a pessoa com Deficiência Intelectual, depois a Deficiência Física, seguida da auditiva e da visual.

Littig (2012) enfocou as pessoas com Deficiência Intelectual e destacou que a maior problemática que recai sobre essas pessoas, está na desinformação, no preconceito, na negação e/ou na indiferença sobre o assunto, considerando que a sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual não é qualitativamente diferente da sexualidade das demais pessoas, pois ela não é uma pessoa assexuada ou hipersexuada em seus desejos sexuais e afetivos.

Todos sentem desejos sexuais e apesar de comumente acreditar-se que as pessoas com Deficiência Intelectual são mais inclinadas a realizarem comportamentos

ISBN: 978-85-54997-33-5

sexuais ofensivos, tendo seu comportamento sexual como desvio de conduta, não há evidências suficientes nas pesquisas para embasar esse estereótipo, o que ocorre é que a exteriorização dos desejos sexuais muitas vezes são incompatíveis com os valores e regras sociais. Desse modo, as manifestações sexuais das pessoas com Deficiência Intelectual são entendidas como inaceitáveis socialmente, mas é preciso considerar que essas manifestações aparentemente perversas são decorrentes da falta de conhecimento sobre a temática (Maia, 2006).

Assim, todas as pessoas com Deficiência Intelectual são seres sexuais ainda que sejam vistos como anjos, quando a sexualidade é reprimida e não manifesta, ou como feras, quando é expressa, explícita, e muitas vezes inadequada (Maia, 2006).

É importante compreender que a descoberta dos órgãos genitais do educando sem deficiência inclui a percepção corporal e uma compreensão de diferenciação sexual (homens e mulheres), além disso, a masturbação infantil é rapidamente assimilada pelas regras e representações sociais. Entretanto, no educando com Deficiência Intelectual, o descobrimento dos órgãos genitais e a percepção corporal (de sensações e sentidos) aparecem tardiamente; a masturbação infantil coincide com a puberdade e dependendo do nível de comprometimento, uma criança ou jovem com Deficiência Intelectual não irá entender as sensações e o tipo de estímulo que as produz.

Masturbação, ou seja, a manipulação do próprio órgão sexual para obtenção de prazer, sem causar dano físico, é comum no educando com Deficiência Intelectual, pois muitas vezes não têm outras fontes de prazer. Com isso, pais e educadores têm dificuldade em lidar com a questão de ensiná-los a discriminarem locais públicos e privados.

Vale lembrar que não é a deficiência em si que leva à masturbação excessiva e/ou inadequada e sim a falta de orientação desde a infância sobre os limites relacionados a essas condutas ou a uma dificuldade desta pessoa com deficiência nas relações interpessoais. A maioria das pessoas com Deficiência Intelectual têm condições de aprender a adequar a masturbação (Maia, 2006).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Dessa forma, o desenvolvimento sexual dos jovens com Deficiência Intelectual pode ser comprometido, pois, é comum crescerem segregados de qualquer convívio social, principalmente em relação ao contato com o sexo oposto (Litting, 2012). Assim, as dificuldades de relacionamentos interpessoais e de construção da identidade social no educando com Deficiência Intelectual podem ocasionar bloqueios emocionais e carências afetivas que os estimulam a desenvolverem crenças irreais e falsas expectativas, além de os levarem a desenvolverem sentimentos de inferioridade e frustração.

Vale ressaltar que as pessoas com Deficiência Intelectual, principalmente as crianças, são mais vulneráveis ao abuso sexual, que se refere a todo tipo de toque, contato ou intercurso sexual não consentido e comumente os abusadores são membros da família, cuidadores ou conhecidos.

Vale destacar que as crianças com Deficiência Intelectual, muitas vezes, apresentam dificuldades para relatarem a ocorrência de um abuso sexual, são menos capazes de se defenderem, ou apresentam um menor conhecimento sobre seu próprio corpo e sobre o que é ou não tolerável no comportamento do outro.

Desse modo, é importante que o abuso sexual seja abordado na escola de uma forma que seja compreensível, inclusive para os educandos com Deficiência Intelectual. Contudo, para além de informações sobre abuso sexual, também é importante apresentar questões relacionadas à sexualidade, pois toda pessoa pode ter uma vida sexual ativa e deve receber adequadamente as informações que permitam compreender elementos da sexualidade.

Nesse sentido, orientação sexual é fundamental, em relação ao educando com Deficiência Intelectual, deve ser realizada com mensagens transmitidas de forma simples, concreta e repetida. Enfocando também um repertório comportamental mais adequado em relação à sua sexualidade e à sexualidade dos demais e também comportamentos preventivos contra a exploração e a violência sexual.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

As pessoas com deficiência apresentam o desejo sexual e o potencial afetivo e erótico que são inerentes ao ser humano. O que torna a sexualidade da pessoa com deficiência uma questão complexa é a escassez de estudos, o preconceito, a desinformação e os valores associados ao tipo de educação sexual que eles recebem.

As diferenças marcantes entre sexualidade dos educandos com deficiência e a sexualidade dos educandos sem deficiências estão mais associadas ao tipo de educação sexual que eles têm do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que poderia ser uma fonte de prazer e realização pessoal.

Para os educandos, inclusive os com Deficiência Intelectual, orientação sexual é necessária, urgente e fundamental, inclui orientação, esclarecimento e informação reflexiva a partir das necessidades dos envolvidos. No contexto da escola, envolve o âmbito pessoal, pedagógico, social e político. Nesse sentido, o trabalho com a sexualidade se concretizará nas ações cotidianas de educadores, educandos e família, a partir das iniciativas de orientação sexual.

Portanto, pensar na escola inclusiva, envolve a reflexão sobre diversos fatores e elementos que precisam ser trabalhados a fim de que todos aprendam e se desenvolvam. Dentre esses, a sexualidade das pessoas com deficiência que precisará de docentes com conhecimentos sobre a temática, a fim de não tratá-la com preconceitos.

Referências

Aranha, M. S. F. (Org.). (2003). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (Vol. 4). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Conceição, A. de N. (2022). Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do ensino fundamental sem deficiência sobre a deficiência física. *Ensino & Pesquisa, 20*(3), 55–69. https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7194/5086

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). Atlas.

Littig, P. M. C. B., et al. (2012). Sexualidade na deficiência intelectual: Uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(3), 469–486.

Maia, A. C. B. (2006). *Sexualidade e deficiências*. Editora UNESP.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM IMIGRANTES HAITIANOS

Jéssica Daiane da Silva Almancio – UEM – jessica.almancio.uem.turma5@gmail.com
Rogerio Massarotto de Oliveira – UEM – rmoliveira@uem.br
Kátia Regina Batista – UEM – katia.batista.uem.turma5@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo analisar os desafios na relação família–escola a partir da convivência com crianças haitianas em um Centro Municipal de Educação Infantil do noroeste paranaense. Após o terremoto de 2010, o fluxo migratório do Haiti para o Brasil intensificou-se, trazendo novas demandas culturais, sociais e linguísticas para o contexto escolar. Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) garantem igualdade no acesso e permanência na escola. Por outro lado, observamos barreiras relacionadas à matrícula, à falta de domínio da língua portuguesa e às diferenças culturais que impactam a aprendizagem, a socialização e a participação familiar. A metodologia aproxima-se da pesquisa participante, considerando a vivência cotidiana com as famílias. Dessa forma, conclui-se que, para além do direito legal, são necessárias práticas pedagógicas que favoreçam vínculos e o pertencimento das crianças imigrantes.

Palavras-chave: Ensino; Haiti; Imigração; Inclusão; Infância.

Introdução

A partir de 2010, o Brasil passou a receber um número expressivo de imigrantes haitianos, principalmente após o terremoto que devastou o Haiti e agravou sua situação política e socioeconômica — cenário que se repetiu em 2021. Como observa Guitarra (2025), eventos dessa magnitude geram consequências imediatas e de longo prazo mais intensas em países marcados pela pobreza estrutural e por infraestrutura precária. Nesse contexto migratório, destaca-se a presença de famílias haitianas na região

ISBN: 978-85-54997-33-5

noroeste do Paraná, onde se identifica um crescente número de crianças oriundas desse fluxo populacional matriculadas na educação infantil.

Entretanto, a inserção dessas famílias no contexto escolar brasileiro tem revelado desafios significativos. Barreiras linguísticas, culturais e burocráticas emergem já no processo de inscrição para acesso às vagas na educação infantil por meio do programa “Fila Única”, que exige domínio de informações, ferramentas digitais e documentação específica. Após o ingresso, outras dificuldades se tornam evidentes, especialmente relacionadas à comunicação entre escola e famílias haitianas, à participação parental no cotidiano escolar e à adaptação das crianças ao contexto linguístico e social brasileiro. Esses fatores justificam a necessidade de refletir sobre práticas educativas e estratégias de acolhimento que respeitem e valorizem as singularidades culturais desses estudantes.

Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos em Martins (2007), para quem a mediação por meio do signo — sobretudo a linguagem — constitui o desenvolvimento psicológico humano e a apropriação das experiências culturais e históricas socialmente produzidas. Assim, compreende-se que barreiras linguísticas não se limitam à comunicação cotidiana, mas também atravessam processos de aprendizagem e constituição subjetiva das crianças imigrantes. Além disso, a legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 —, assegura o direito à educação e o acesso igualitário, reforçando o compromisso estatal e institucional com o acolhimento e a inclusão de crianças imigrantes.

Diante desse cenário, este trabalho, na forma de relato de experiência, tem como objetivo apresentar aspectos da realidade vivenciada por famílias haitianas inseridas na educação infantil na região noroeste do Paraná, evidenciando desafios no âmbito da relação escola-família-sociedade e destacando a importância da mediação linguística e cultural para o desenvolvimento integral das crianças imigrantes.

A legislação e os limites para o acolhimento sociocultural de imigrantes

ISBN: 978-85-54997-33-5

Pensamos ser fundamental compreender como a legislação e o debate teórico-ideológico moldam o entendimento sobre o papel da família e do Estado na formação dos sujeitos sociais, contextualizado na condição de não pertencimento social e cultural dos imigrantes haitianos.

Saviani (1997) diz que a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, no qual a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (p. 202). O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Nessa direção, o Artigo 2º da LDB (Brasil, 2013b) estabelece que a educação é "dever da família e do Estado". Contudo, no que tange à inserção linguística de discentes imigrantes na educação básica, a realidade prática no Brasil diverge de modelos adotados em outros países. Nessas localidades, é comum que a criança disponha de um período dedicado à apropriação do novo idioma antes de seu ingresso formal no ambiente escolar. Em oposição a essa prática, verifica-se a fragilidade de políticas públicas educacionais específicas para atender a essa demanda.

De frente a esses limites, identificamos o projeto da Professora Laís Bueno, do curso “Língua Portuguesa para Imigrantes”, que, desde 2016, oferece aulas duas vezes por mês, com carga horária de 4h/a para imigrantes em grande maioria haitianos e alguns venezuelanos também. Com aulas totalmente gratuitas, a professora relata que tem grande procura a princípio pelas motivações: inserção no mercado de trabalho, como critério para dupla cidadania e pelo próprio senso de pertencimento. Em contrapartida, indiretamente, ao ponto que conseguem falar o português, a relação com a escola se torna um tanto facilitada e promissora.

Podemos destacar, além disso, tensões entre a legislação vigente e a realidade concreta dessas famílias no espaço escolar, apesar de Leis já existirem visando esse avanço, tais como: 1) o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforçar

ISBN: 978-85-54997-33-5

o princípio da proteção integral, assegurando igualdade de acesso e permanência na escola; 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) garantir o atendimento educacional a todas as crianças em idade própria; e, recentemente, 3) a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que busca consolidar a não discriminação por nacionalidade e a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros residentes no país (combate a xenofobia).

Em primeiro lugar, a necessidade da existência dessas leis evidencia que há discriminação, distanciamento e ausência de direitos. Assim, só por meios normativos, podemos tentar garantir que não haja distinção entre crianças brasileiras e crianças imigrantes, uma vez que ambas possuam, assegurados por lei, o acesso, a permanência e a aprendizagem na educação infantil. A real condição de vida de grande parte das famílias haitianas determina grandes desafios para a efetiva participação no processo educativo.

Alguns dos principais desafios observados nessa unidade educacional são: 1) a barreira linguística, que limita a comunicação entre responsáveis e professores; 2) a inserção precária no mercado de trabalho que limita o tempo em família e a disponibilidade dos pais para acompanhar a vida escolar; e 3) as diferenças culturais que separam os hábitos brasileiros dos hábitos das famílias haitianas, isolando-as socialmente.

Em uma das orientações dirigidas a um pai, cujo filho está prestes a completar quatro anos de idade e ainda não apresenta fala funcional, foi obtida a seguinte manifestação: o genitor afirmou que a situação era normal, uma vez que sua sobrinha também havia começado a falar apenas após os cinco anos.

Posteriormente, a criança foi encaminhada pelo pediatra para avaliação neuropediátrica. Ao comparecer à instituição para comunicar o fato e solicitar um relatório de desempenho escolar para a consulta, o pai, apresentando semblante tranquilo e até sorridente, declarou sentir-se sereno quanto a um possível diagnóstico, justificando que se tratava de uma criança em pleno desenvolvimento.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A postura paterna causou indignação em grande parte da equipe. É possível relacionar sua concepção à reflexão de Ingstad e Whyte (1995, p. 7), que afirmam: “em muitas culturas, não se pode ser deficiente pela simples razão de que deficiência como uma categoria reconhecida não existe, não se traduzindo facilmente em muitos idiomas”. Consciente ou não, esse pai transcende a lógica cartesiana capitalista de subjugação do corpo a padrões mecânicos de normalidade, evidenciando, assim, que se trata igualmente de uma questão cultural.

Nesse contexto, a experiência escolar das crianças haitianas acaba marcada por tensões entre o direito assegurado em lei e as condições concretas, exigindo, da instituição, práticas pedagógicas sensíveis, na tentativa de estratégias de aproximação com as famílias.

Metodologia

Como relato de experiência, adotamos a aproximação ao método de pesquisa participante, uma vez que temos contato direto com as crianças haitianas e convivemos cotidianamente com as relações sociais desenvolvidas no contexto escolar.

Isso significa que as informações, dados e problemas encontrados foram e são coletados a partir das conversas com pais, irmãos e irmãs das crianças haitianas, matriculadas na educação infantil, e das trocas de experiências com outras professoras e com a gestão escolar.

Dessa forma, o acúmulo de experiências possibilita trazer à tona tais questionamentos, a fim de analisar essa condição e planejar a concretização de projetos que colaborem para o aprimoramento das relações humanas e o acesso a conhecimentos mais desenvolvidos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Como resultados dessas reflexões iniciais, consideramos que as condições de vulnerabilidade, enfrentadas pelas famílias haitianas, parecem refletir diretamente nos processos de ensino e aprendizagem de suas crianças, nos centros de Educação Infantil, gerando, em alguns casos, atrasos na apropriação e no domínio da língua portuguesa, impactando a compreensão das propostas pedagógicas e limitando a participação em atividades coletivas.

Desafios como esse precisam nos colocar em movimento, nos tirando, muitas vezes, da zona de conforto, porém, tendo em vista o verdadeiro papel do professor, conforme afirma Saviani (2005) que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Temos, aqui, relações marcadas pela necessidade de mediações constantes, uma vez que o desconhecimento mútuo de códigos linguísticos e culturais pode levar a ruídos na comunicação e à dificuldade em estabelecer vínculos de confiança. O “período de adaptação”, que ocorre no início do ano letivo, é bastante intenso, como o esperado.

No convívio com outras crianças, os imigrantes frequentemente enfrentam situações de isolamento inicial. Essa condição pode ser interpretada, a princípio, como timidez; em contrapartida, é plausível que sua origem esteja, na realidade, na dificuldade de expressão verbal. Apesar desse obstáculo, observamos que eles desenvolvem estratégias próprias de interação entre os pares. Paralelamente, as professoras atuam de modo constante no incentivo à aquisição da linguagem verbal.

A divergência cultural se manifesta em hábitos e práticas distintas dos predominantes no contexto escolar. Isso tem gerado o distanciamento tanto das crianças brasileiras como das haitianas, em especial quanto a vestimenta e a alimentação. Por outro lado, constitui uma oportunidade de aprendizagem e trocas.

Observamos que são obstáculos significativos para que esse direito se concretize plenamente, uma vez que essas questões impactam diretamente o vínculo família–

ISBN: 978-85-54997-33-5

escola, fragilizando essa parceria, que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças imigrantes.

Nesse sentido, o desafio da escola é transformar as diferenças em experiências pedagógicas significativas, promovendo a valorização da diversidade e garantindo que o aspecto formal do acesso e a permanência alcance, efetivamente, a vivência cotidiana de pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações finais

O presente relato de experiência objetivou analisar os desafios inerentes à relação família-escola no contexto da Educação Infantil, tomando por base a convivência com crianças haitianas em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Identificamos que, embora haja, por meio da legislação brasileira, o direito a igualdade de acesso, permanência e aprendizagem, na prática, as famílias imigrantes enfrentam barreiras linguísticas, burocráticas, culturais e socioeconômicas que fragilizam sua participação no processo educativo.

A análise evidencia que essas condições repercutem diretamente na aprendizagem das crianças, nas interações com professores e colegas, bem como na construção de vínculos com a instituição escolar.

Nesse sentido, conclui-se que a efetivação do direito à educação demanda, não apenas garantias legais, mas práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e estratégias que favoreçam a aproximação das famílias à escola. A experiência relatada reafirma a importância de compreender a educação como espaço de promoção da equidade e do pleno desenvolvimento das crianças imigrantes. Assim, é possível respeitar suas origens e promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Brasil. (2017). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração)*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

Ingstad, B., & Whyte, S. R. (1995). *Disability and culture*. University of California Press.

Martins, L. M. (2007). Mediação e constituição do psiquismo: uma introdução ao pensamento de Vygotsky. In M. K. de Oliveira (Org.), *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico* (13ª ed., pp. 29–50). Editora Scipione.

Guitarra, P. (2025) *Terremotos no Haiti*. Brasil Escola [online]. Disponível em: Terremotos no Haiti: causas, consequências, resumo - Brasil Escola.

Saviani, D. (1997). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (4ª ed.). Autores Associados.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Caroline Constantino Ramos – UNESPAR
ramos_caroline2009@hotmail.com
Maria Simone Jacomini Novak – PROFEI/UNESPAR
msjnovak@uem.br

Resumo

No decorrer das últimas décadas a Educação Especial tem ganhado voz e visibilidade. Diante das demandas atuais, é preciso que nos atentamos às necessidades das pessoas em nosso entorno, e pensemos sempre em ações que promovam inclusão, e esta não voltada somente à pessoas com deficiência, mas considerando todos os indivíduos. Temos lidado dia após dia com salas de aula repletas de diversidade e que requerem constantemente adequações e metodologias que supram essas demandas. A falta de conhecimento aprofundado sobre a Educação Inclusiva nos leva a desenvolver e planejar aulas visualizando os alunos de modo geral, muitas vezes sem dar enfoque naqueles que requerem uma atenção mais individualizada. Sabemos que os cursos de licenciatura não nos dão bases suficientes para o trabalho com o público da educação especial. Ainda, a formação continuada oferecida pelas escolas e/ou municípios também deve ser pauta de discussão, já que possibilita o aperfeiçoamento dos profissionais da educação frente à temas enriquecedores e que podem contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, e por este motivo essa formação é tão importante neste cenário educacional. Nesse sentido, o presente estudo, em desenvolvimento na Linha "Práticas e Processos Formativos" do PROFEI Unespar, tem por objetivo apresentar estudos iniciais que visam discutir os principais desafios encontrados pelos professores em relação à inclusão, bem como apresentar como uma formação continuada pode contribuir significativamente para uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação continuada; Formação de professores.

Introdução

A formação de professores é um tema de bastante discussão no campo da educação, seja ela formação inicial ou continuada, objeto de inúmeras legislações. No campo da prática cotidiana, no espaço escolar, nossa prática docente nos evidencia que a formação continuada ainda é muito falha e insuficiente em muitos aspectos, dentre elas a inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAA).

ISBN: 978-85-54997-33-5



A proposta de pesquisa intitulada “DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR” se justifica a medida em que busca abordar sobre a educação inclusiva no cotidiano escolar, pontuando as principais dificuldades encontradas no dia a dia, bem como a formação continuada específica pode contribuir para o entendimento e boa condução do ensino nessa perspectiva.

A pesquisa busca compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas em sala de aula. Além disso, destaca a importância de uma formação continuada específica sobre inclusão, mostrando como ela pode contribuir para o aprimoramento do ensino e para a construção de um ambiente educacional que acolha as diferentes necessidades, sejam elas pedagógicas, estruturais ou atitudinais.

O objetivo do estudo é refletir sobre os desafios acerca da educação inclusiva na rede de ensino municipal de uma escola de ensino fundamental I localizada no noroeste do Paraná, evidenciar as necessidades e as demandas da educação nesse espaço para a inclusão e diversidade, bem como para os alunos Público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

O trabalho será realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos e dissertações como fontes principais. Será feito um estudo detalhado e levantamento de dados sobre obras e produções científicas, empregando análise temática e interpretativa. Além disso, será realizado um estudo de campo para coletar dados e informações relacionadas às dificuldades enfrentadas na prática do ensino inclusivo em escolas regulares, por meio de entrevistas parcialmente estruturadas.

O público alvo do presente estudo será uma escola que oferece a educação básica da etapa do ensino fundamental I, situada no noroeste do Paraná, e que conta com aproximadamente 300 alunos e em média 30 professores. Para tanto, será desenvolvido a princípio um questionário que tem como objetivo evidenciar as principais

ISBN: 978-85-54997-33-5

dificuldades encontradas pelos professores em relação à educação inclusiva, uma vez que “o questionário recolhe informações do respondente através da escrita (Júnior e Batista, 2023, p. 194)”. Sendo assim, ocorra a seguir a análise e tratamento dos dados obtidos entrevista.

Resultados e Discussão

A diversidade entre os alunos exige que as práticas de ensino sejam constantemente adaptadas para atender às necessidades individuais de cada um. Isso envolve a criação de metodologias inclusivas, que respeitem diferentes estilos de aprendizagem, contextos culturais e formas de desenvolvimento. Além disso, é fundamental promover um ambiente educacional que valorize a singularidade dos estudantes, oferecendo suporte e ferramentas para que todos possam aprender.

O recebimento de crianças com necessidades especiais pelas escolas tem sido cada dia mais comum. Seja em virtude das constantes transformações do modo de vida da sociedade, seja pelo aperfeiçoamento de pesquisas na área em estarem descobrindo as causas e origens, oportunizando assim uma maior possibilidade de esclarecimentos, ultimamente, as salas de aulas estão repletas de alunos com laudos que requerem um olhar mais atento, mais crítico, com adequações pedagógicas, e que, na maioria das vezes, pegam os professores “de surpresa”. Sendo assim, a educação inclusiva tem sido alvo de debate e pesquisa, um verdadeiro desafio, mas necessário, a ser discutido na modernidade.

O acesso de todos à educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. O recebimento dos alunos com necessidades especiais na escola de ensino regular foi garantido a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nª 13.146/2015, onde consta:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

ISBN: 978-85-54997-33-5

> características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Nesse sentido, tem-se a educação como direito de todo ser humano, independentemente de suas particularidades. Assim, a preocupação posta aqui é como a “escola regular” tem recebido estes alunos e até que ponto as práticas educacionais têm sido implementadas e efetivas.

Os cursos de licenciatura pouco preparam os futuros professores para lidar com as demandas na perspectiva da educação inclusiva. Não pelo fato de não possuir disciplinas especificas, mas por ter a incumbência de em três ou quatro anos apresentar inúmeras disciplinas de suma importância e, portanto, não há o aprofundamento necessário em cada uma delas, sendo uma licenciatura aligeirada. Conforme Oliveira (2021, p. 31) [...] nota-se que o problema de formação de professores no Brasil não é recente, e que, somado a isso, ocorre uma insatisfação geral com as instituições de formação.

Corroborando essa perspectiva, nos estudos de Franciski (2022, p. 31) que abordam a formação de professores e as práticas inclusivas, a autora revela que “[...] a formação continuada tem sido uma das questões mais pertinentes, com o objetivo de qualificar os profissionais, bem como, dar relevo à acessibilidade, estrutura física, recursos pedagógicos, respeito às diferenças individuais”.

Assim, é importante que a escola ofereça aos seus educadores capacitações voltadas às necessidades diárias encontradas na instituição, a fim de que os profissionais se qualifiquem e possam desenvolver estratégias de ensino qualitativas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno. Augusto (2019, p. 26) evidencia que “[...]há ainda pouca análise sobre a existência de inúmeros entraves com a formação continuada dos professores na compreensão e efetivação de uma educação inclusiva” (Augusto, 2019, p. 26).

A escola fazendo sua parte também não descarta a possibilidade de o próprio professor realizar cursos e formações, objetivando seu crescimento pessoal e

ISBN: 978-85-54997-33-5

profissional e expandindo seus conhecimentos, pois, ainda conforme Franciski (2022, p. 36) “os profissionais de educação precisam estar sempre aprendendo e aperfeiçoando-se, pois esta é uma necessidade, devido às constantes mudanças e aperfeiçoamentos das práticas pedagógicas”.

Deve-se ter a clareza de compreender a situação de uma sala com um aluno de inclusão. No cotidiano, isso vai muito além do planejamento diferenciado. Um aluno de inclusão dentro de uma sala de aula requer toda uma adequação, seja de estrutura física, disponibilização de materiais, dedicação do professor regente e convivência social com os colegas de turma. “A instituição inclusiva é aquela que oferece para todos o acesso à educação e garante que estes permaneçam em ininterrupta construção de saberes (Augusto, 2019, p. 59)”. Embora atualmente as instituições de ensino possuam um público bastante diversificado, lidar com a inclusão de alunos com deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento ainda pode ser um desafio.

Todo o contexto que o aluno será inserido deve ser adaptado. “É preciso que entendamos que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo (Neto, 2018, p.90). A turma também deve ser preparada e antecipada do colega que possui necessidades especiais, para que assim saibam como lidar. Principalmente nos casos de autismo, em que a interação social é mais complexa. O autor continua ainda dizendo: “Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças”. Com observações semelhantes, os autores Souza e Santos (2019) confirmam esse pensamento quando dizem que:

> [...] não basta incluir o aluno com deficiência e leis que garantem seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares, necessita de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno incluso (Souza; Santos, 2019, p. 32).

A iniciativa de formações continuadas é uma forma de conduzir o ensino adequando-se às necessidades do seu público. Os professores geralmente participam

ISBN: 978-85-54997-33-5

de cursos voltados à educação, principalmente no início do ano e na volta do recesso do meio do ano. Os assuntos desses cursos são pouco concernentes à educação inclusiva. Cabe, nesse momento, um olhar mais voltado à cada instituição em sua particularidade a fim de identificar suas principais defasagens tentar superá-las.

Quando não for possível um trabalho no geral, seria interessante ao menos o desenvolvimento de orientações e/ou formação para aqueles professores que possuem alunos com alguma necessidade especial ou Transtorno Global do Desenvolvimento. Os autores Ferreira e Toman (2020) em seu artigo relatam que “a formação de professores tem potencial para ampliar as possibilidades de responder com qualidade às demandas de todos os alunos”. A educação inclusiva vem ao longo dos anos ganhando cada vez mais espaço e voz. É possível mudar esse cenário, mas requer uma busca incessante, árdua, com comprometimento e capacitação, todos juntos, em prol de uma educação inclusiva.

Considerações finais

Com base no que foi exposto até aqui, verifica-se que a trajetória dos alunos com necessidades especiais tem ganhado espaço no contexto educacional ao longo da história. A educação inclusiva é uma discussão recente, mas que teve seus princípios por volta da década de 50, e desde então, a partir de muitas lutas, vem conquistando seu espaço. Por outro lado, percebe-se a fragilidade das escolas regulares e a falta de conhecimento ao ter de praticar a educação inclusiva. Nesse sentido, depreende-se a importância e necessidade de destinar um olhar crítico e minucioso, objetivando preparar os professores para tais demandas, sendo a formação continuada uma das principais iniciativas de fonte de conhecimento.

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, estando o estudo ainda em desenvolvimento, é evidente que há um caminho significativo a ser percorrido. No entanto, espera-se que os resultados obtidos possam oferecer uma contribuição

ISBN: 978-85-54997-33-5

relevante e prática para o dia a dia da docência, especialmente no contexto da inclusão educacional.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos.

Referências

Augusto, F. A. (2019). *Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: Uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I* [Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista]. Rede de Bibliotecas da UNOESTE.

Brasil. (2015). *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). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Bulcão, A. J., Silva, F. G., & Alves, K. E. C. (2022). Formação continuada: Concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. *Ensino em Perspectivas, 3*(1), 1–11.

Ferreira, G. C., & Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: O que mostram as iniciativas de formação continuada? *Revista Docência e Cibercultura, 4*(3), 367–386.

Franciski, S. M. de F. da S. (2022). *Acessibilidade curricular no contexto escolar: As práticas pedagógicas inclusivas* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade do Estado de Santa Catarina].

Magalhães Júnior, C. A. O., & Batista, M. C. (2023). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (2ª ed.). Atena.

Oliveira, L. M. D. (2021). *Formação docente e a educação especial inclusiva: Estudo a partir das publicações da ANPEd (2007–2017)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Jataí].

Souza, M. L., & Santos, A. M. (2019). Perspectivas e desafios da educação inclusiva: Uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 9*(20), 24–49.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mendonça, A. A. S. (2013). Escola inclusiva: Barreiras e desafios. In *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos* (pp. 4–16).

Neto, A. O. S., et al. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial, 31*(60), 81–92.

Zanella, L. C. H., et al. (2006). *Metodologia da pesquisa*. SEAD/UFSC.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA INGRESSANTES NO PROFEI: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Camila Wilwert Valter – UDESC - camila.valter.udesc.t5@gmail.com
Eduardo Janicsek Jara - UDESC eduardo.jara@udesc.br
Lidiane Portella Mello – UDESC lidiane.mello.udesc.t5@gmail.com
Rayza Sielski – UDESC - rayza.sielski.udesc.t5@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar os desafios e vivências de professoras da Educação Básica da rede pública de Santa Catarina ingressantes no PROFEI – Programa de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede, do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Santa Catarina, vinculadas à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos para Educação Inclusiva”. A narrativa parte da perspectiva da formação continuada, refletindo sobre a interação entre a prática docente e a trajetória acadêmica. Ao longo do primeiro semestre de 2025, questões como conciliar estudos, trabalho e vida pessoal ganharam destaque nos espaços de discussão vivenciados por nós, professoras e mestrandas, que enfrentamos desafios em comum. Deparamos-nos ainda com barreiras institucionais em diferentes espaços de trabalho, como pouco ou nenhum incentivo à formação continuada, além da limitação de acesso a recursos e condições adequadas para atender às demandas do curso. Essas dificuldades impactam tanto a qualidade quanto a motivação dos profissionais que buscam aprimoramento por meio da formação acadêmica, exigindo a adoção de estratégias de superação individuais e coletivas. Dessa forma, este relato pretende contribuir para discussões e reflexões sobre políticas institucionais voltadas ao incentivo à formação continuada de profissionais atuantes na rede básica de ensino.

Palavras-chave: Desafios profissionais; Educação Básica; formação docente; PROFEI

Introdução

O cenário educacional brasileiro é marcado por desafios que atravessam desde as condições do trabalho docente e a formação acadêmica dos professores que atuam

ISBN: 978-85-54997-33-5

na Educação Básica. A formação continuada, essencial para aprimorar práticas pedagógicas inclusivas, enfrenta barreiras como horários incompatíveis, ausência de apoio institucional nos ambientes de trabalho e dificuldades de acesso a programas de pós-graduação. Conforme ressalta Reis (2016) os espaços educativos configuram-se como cenários de vivências, trocas e aprendizagens, nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), instituído em 2020, busca qualificar professores para promover ambientes escolares inclusivos, articulando prática profissional e reflexão crítica, como destaca Saviani (1999, p. 67), que defende uma formação além da visão técnica, considerando condições sociais e políticas da educação.

Este relato de experiência, elaborado por três professoras da rede pública de Santa Catarina, mestrandas do PROFEI, reflete sobre os desafios enfrentados no primeiro semestre de 2025 ao conciliar uma jornada de trabalho de 40 horas semanais com estudos e vida pessoal. Considerando que este artigo é elaborado por três professoras, utilizaremos a flexão de gênero feminino ao nos referir às docentes. De acordo com o Censo Escolar 2023, 79,5% dos docentes da Educação Básica no Brasil são mulheres, totalizando aproximadamente 1,9 milhão de profissionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024). Essa predominância feminina destaca a importância de reconhecer e dar voz às contribuições das mulheres na educação. Cabe ainda ressaltar que o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), indica que em 2021 as mulheres representavam 56,8% dos títulos de mestrado concedidos no Brasil (CGEE,2024), além de, segundo a CAPES, respondem por 53% dos bolsistas de mestrado e doutorado, totalizando cerca de 195 mil mulheres entre as 364 mil matrículas em cursos stricto sensu (Brasil, 2020).

Conciliar uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, com as demandas da vida familiar e os estudos configura-se como um dos principais desafios enfrentados por profissionais da educação que buscam aprimorar a qualidade de sua atuação por meio

ISBN: 978-85-54997-33-5

da formação continuada. Neste contexto, as reflexões sobre práticas inclusivas corroboram a ideia de que:

> A escola é o lugar privilegiado para que esse processo se realize; por meio do ato educativo, os conteúdos produzidos pela coletividade são apropriados pelo indivíduo singular. Portanto, uma escola vazia de conteúdos resulta no esvaziamento do ser humano, do saber pensar e significar o mundo em que vive. (Mori, 2016, p. 56).

As vivências das professoras no ambiente escolar constituem conteúdos produzidos coletivamente e demandam espaços adequados para o pensamento crítico, a interiorização e o aprimoramento desses processos. Nesse sentido, os ambientes de trocas acadêmicas proporcionam oportunidades de reflexão, uma vez que a atuação da professora pesquisadora, muitas vezes, ocorre de forma solitária em seu cotidiano profissional. A necessidade de superar práticas rotineiras e de buscar continuamente uma educação de qualidade, aliada à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, evidencia desafios significativos. Ademais, a ausência frequente de apoio institucional em diferentes espaços de trabalho e/ou de pares no ambiente escolar pode dificultar a apropriação plena dos conhecimentos, tornando a superação desses desafios ainda mais complexa.

O percurso acadêmico proporciona a apropriação de materiais, conceitos, políticas educacionais, tal apropriação reflete diretamente em nossas práticas pedagógicas. No contexto da formação continuada, surge o questionamento: onde estão as políticas que asseguram efetivamente o acesso e o tempo necessário para que os profissionais da Educação Básica busquem qualificação? Como destaca Reis (2016, p. 4), “Entretanto, acreditamos que estes profissionais necessitam de valorização e formação continuada, para que possam ter condições de contribuir para a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva” . Embora a busca pelo conhecimento seja frequentemente individual e desestimulada pelas redes municipais e estaduais de ensino as quais as professoras atuam, dificultando o tempo de estudo para as profissionais que ingressam no mestrado.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No contexto do PROFEI, observa-se que as trocas entre as professoras pesquisadoras são intensas e contribuem significativamente para o avanço da jornada acadêmica. Essas interações proporcionam reflexões coletivas, compartilhamento de experiências e estratégias pedagógicas, fortalecendo a formação profissional e motivando umas às outras a seguirem suas trajetórias de pesquisa. Além disso, a sensibilidade e o apoio dos professores do programa de mestrado, que compreendem a complexidade da atuação docente aliada à pesquisa acadêmica, revelam-se fundamentais, fortalecendo as participantes a prosseguir em suas trajetórias formativas e a superar os desafios decorrentes da conciliação de trabalho, estudo e pesquisa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ressalta que a formação inicial e continuada dos professores constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Entretanto, mesmo inseridas em um programa de pós-graduação voltado à inclusão e à formação de profissionais da Educação Básica, as professoras pesquisadoras nem sempre encontram apoio nas instituições em que lecionam, que, em muitos casos, não acompanham tais orientações. Essa situação evidencia que, frequentemente, a formação ocorre de maneira individual e autônoma, sustentada pelo empenho das próprias professoras pesquisadoras, sem que políticas institucionais assegurem tempo e espaço para esse processo de aprimoramento.

Dessa forma, ao relatar experiências de profissionais da educação e ingressantes no PROFEI, busca-se refletir e problematizar de maneira crítica as políticas de formação continuada, que por vezes encontram-se distantes da realidade dos profissionais da Educação Básica. E assim, evidenciar a importância do acesso aos processos formativos para efetivação da educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Metodologia

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa, com metodologia de estudo de caso, usando técnica de relato de experiência, entendida como estratégia de produção

ISBN: 978-85-54997-33-5

de conhecimentos, reflexões e ações que emergem das narrativas de professoras pesquisadoras em processo de formação continuada. De acordo com Stake (2006), o estudo de caso foca na compreensão profunda de um caso singular e complexo, valorizando o contexto social e político envolvido, e destaca-se pela inserção experiencial do pesquisador no ambiente investigado, permitindo uma interpretação rica e contextualizada da realidade analisada. O material analisado resulta das vivências no primeiro semestre do mestrado em educação no âmbito do PROFEI, caracterizado por intensas trocas acadêmicas, apoio mútuo entre colegas, docentes e equipe do programa.

O relato de experiência possibilita sistematizar e analisar criticamente trajetórias profissionais e acadêmicas, valorizando a dimensão reflexiva do fazer docente e suas implicações na prática pedagógica. Nessa perspectiva, como observa Magalhães (2023), o processo investigativo envolve tanto o conhecimento teórico construído na formação continuada quanto a experiência prévia do pesquisador nas temáticas investigadas. Essa concepção justifica a escolha metodológica, pois permite articular teoria e prática de maneira dialógica, promovendo uma análise crítica e sensível das vivências.

Além disso, o uso dessa técnica favorece a reflexão sobre desafios e estratégias de superação. Como destacam Silva e Santos (2022), os relatos de experiências são ferramentas valiosas para dar voz aos profissionais da educação, ao evidenciar as condições reais de trabalho e formação, contribuindo assim para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas.

Por fim, este enfoque metodológico de estudo de caso, fazendo uso de relato de experiência, possibilita transcender a descrição dos fatos, promovendo uma compreensão contextualizada que dialoga com a literatura atual sobre formação docente, educação inclusiva e políticas públicas educacionais (Tardif, 2021; Almeida & Oliveira, 2023).

Resultados e Discussão

ISBN: 978-85-54997-33-5



Durante o primeiro semestre no PROFEI, identificou-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras da rede pública, consistiu em conciliar a intensa jornada de trabalho com as responsabilidades familiares e demandas acadêmicas. Essa realidade, já evidenciada em estudos sobre formação continuada (Nóvoa, 1995; Saviani 1999) demonstra que a sobrecarga compromete não apenas o desempenho no curso, mas também a motivação e o bem-estar das professoras pesquisadoras.

Outro aspecto relevante refere-se à ausência de apoio institucional dos locais de trabalho das professoras pesquisadoras, expressa na falta de horários flexíveis e no reduzido incentivo à qualificação docente. Como destaca Reis (2016), a valorização e o suporte aos professores são fundamentais para que eles possam se desenvolver.

Em contrapartida, o apoio estabelecido entre as participantes do PROFEI mostrou-se essencial para superar tais desafios, que comumente são vivenciados por todas. A convivência acadêmica favoreceu a construção de estratégias coletivas para lidar com os obstáculos cotidianos, corroborando as análises de Tardif (2002), que ressalta a importância da dimensão coletiva na formação docente

Entretanto, persistem limitações relacionadas ao acesso a recursos e condições adequadas de estudos, o que reforça a necessidade de políticas públicas e institucionais capazes de assegurar que a formação continuada contribua efetivamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 na Meta 16, estabelece que é necessário “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 80).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reforça a importância de garantir formação continuada voltada especialmente à educação inclusiva (Brasil, 2008). Dessa forma, tanto o PNE quanto o PNEEPEI evidenciam a urgência de criar condições concretas para que a

ISBN: 978-85-54997-33-5

formação docente seja efetiva, contemplando tanto a dimensão inclusiva quanto a qualificação em nível stricto sensu.

No entanto, observa-se que, na realidade das professoras da Educação Básica, muitas das diretrizes previstas pelo PNE e pela PNEEPEI ainda não foram plenamente implementadas. A formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu permanece restrita a uma parcela limitada de docentes, e o acesso a condições adequadas de estudo, como redução de carga horária, dispensa para participação em congressos, apoio financeiro e institucional, se mostram inexistentes ou insuficientes. Essa lacuna entre as políticas e sua efetivação evidencia a necessidade de ações concretas por parte dos sistemas de ensino e das instituições para que as metas estabelecidas deixem de ser meras intenções e se transformem em práticas reais.

Considerações finais

A experiência vivenciada durante o primeiro semestre do PROFEI evidenciou a complexidade de conciliar trabalho, vida pessoal e estudos, realidade enfrentada por muitas professoras da Educação Básica pública. Apesar dessa dificuldade, o apoio entre colegas e as trocas de saberes proporcionadas pelo programa mostram-se fundamentais para a motivação, permanência e avanço na trajetória acadêmica, reforçando a relevância do suporte coletivo na formação docente.

A formação continuada, nesse contexto, configura-se como instrumento essencial para ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e fortalecer o compromisso com a educação inclusiva. A possibilidade de refletir criticamente sobre a própria prática e dialogar com a teoria favorecendo não apenas o crescimento acadêmico, mas também o exercício de uma docência mais sensível às demandas educacionais contemporâneas.

Entretanto, persistem barreiras estruturais importantes, como a insuficiência de apoio institucional nos diferentes espaços de trabalho, a limitação de recursos e o descumprimento de políticas que asseguram condições adequadas de qualificação

ISBN: 978-85-54997-33-5

profissional. Essa lacuna evidencia que, embora as políticas como PNE (2014-2024) e a PNEEPEI (2008) estabeleça metas clara para a formação continuada e a inclusão, sua efetivação ainda encontra obstáculos concretos na realidade das instituições.

Os ganhos pessoais e profissionais conquistados, no entanto, demonstram que investir na qualificação docente é fundamental para transformar a escola e promover uma educação mais justa e inclusiva. A experiência reforça que a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que demanda não apenas esforço individual, mas também atenção e comprometimento das instituições de ensino, garantindo a oportunidade de cada vez mais professoras das redes públicas tenham acesso a formação stricto sensu. Assim seguimos conscientes dos desafios que permanecem, mas também mais preparadas para enfrentá-los com um olhar crítico e comprometido com a promoção de uma educação de qualidade para todos, inclusive, para nós professoras pesquisadoras.

Referências

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2020, 10 de março). *Mulheres são maioria entre bolsistas de mestrado e doutorado no Brasil*. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias-ate-2022/mulheres-sao-maioria-entre-bolsistas-de-mestrado-e-doutorado-no-brasil

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (2024). *Brasil: Mestres e doutores 2024*. CGEE. https://mestresdoutores2024.cgee.org.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024, 8 de março). *Saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica*. Governo Federal. https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica

ISBN: 978-85-54997-33-5



Magalhães Júnior, C. A. de O., & Batista, M. C. (2023). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (2ª ed.). Atena. https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias

Mori, N. N. R. (2016). Psicologia e educação inclusiva: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum Education, 38*(1), 51–59. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236

Nóvoa, A. (1995). *Professores e ensino: Para uma teoria do professorado*. Porto Editora.

Reis, M. B. F. (2016). Diversidade e inclusão: Desafios emergentes na formação docente. *Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, 8*(1), 1–18. https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia* (4ª ed.). Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (7ª ed.). Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESAFIOS PARA A GARANTIA DA INCLUSÃO DE HOMENS JOVENS NEGROS DA EJA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

Adailton Conceição de Souza – UPE – adailton.csouza@upe.br
Evanilson Landim – UPE - evanilson.landim@upe.br

Resumo

O presente texto objetiva relatar a experiência de um professor de ciências humanas da EJA que, ao longo de dez anos de atuação nessa modalidade de ensino, tem refletido acerca dos desafios para a garantia de uma educação de qualidade para homens jovens pretos em escolas da rede municipal de Salvador-BA. O objetivo central é apresentar fragmentos dessa trajetória docente, tendo como pano de fundo os desafios para a inclusão de jovens negros na EJA. Para tal empreitada, utiliza-se a autoetnografia como metodologia, possibilitando reflexões fundamentadas no itinerário do pesquisador e articuladas a conceitos de Paulo Freire e bell hooks. Defende-se, assim, uma educação inclusiva, comprometida com a justiça social e capaz de responder às demandas da juventude negra masculina.

Palavras-chave: Docência; Educação Inclusiva; Experiência Docente; Juventude Negra.

Introdução

A educação brasileira contemporânea enfrenta o desafio de efetivar uma educação inclusiva capaz de garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os grupos sociais que compõem nossas escolas. Dados do IBGE (2024) revelam que, em 2022, 18,9% das pessoas pretas e pardas eram analfabetas, representando cerca de 38 milhões de pessoas, mais do que o dobro da taxa entre brancos. Esse panorama evidencia a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA), responsável por acolher grande parte dos jovens acima de 15 anos, majoritariamente negros, e enfrentar a persistência do analfabetismo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, reconhecendo suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000). Essa modalidade restitui o direito à escolarização negado, oferecendo equidade e acesso a conhecimentos, habilidades e competências para o trabalho, cidadania e vida social. Consideramos, neste estudo, a definição do Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), que classifica como jovem a pessoa entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Embora haja discussões sobre juventude na EJA (Valentim & Assis, 2021; Passos, 2010; Silva & Lopes, 2024), poucos estudos articulam classe social, gênero e raça em perspectiva interseccional, considerando como diferentes marcadores sociais posicionam sujeitos em uma sociedade desigual (Collins; Bilge, 2020).

Este relato busca analisar, a partir da práxis docente, os desafios e possibilidades de construir uma educação inclusiva para homens jovens negros na EJA, dialogando com Paulo Freire e bell hooks para refletir sobre práticas pedagógicas críticas, socialmente comprometidas e promotoras de justiça curricular.

Metodologia

Optou-se por uma abordagem qualitativa, permitindo a emergência da subjetividade do pesquisador e dos sujeitos, com todas as suas nuances. Utilizou-se a perspectiva autoetnográfica, conforme Jones, Adams, Ellis, Oliveira e Jaramillo (2013), diferenciando-a da etnografia tradicional que busca objetividade e neutralidade. Enquanto professor negro, interagindo com jovens predominantemente pretos e pardos, utilizei esta perspectiva para refletir sobre minha prática, questionando o familiar e desnaturalizando a realidade.

Ao longo de dez anos na EJA, percebi que a formação universitária pouco contemplou essa modalidade, evidenciando lacunas no preparo docente. Meu desejo de atuar na EJA surgiu na infância, ao brincar de professor, e se consolidou no ensino superior, ao vivenciar a obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2024). Na rede municipal de Salvador, deparei-me com turmas majoritariamente compostas por jovens negros do

ISBN: 978-85-54997-33-5

sexo masculino, e poucas meninas, cuja presença não se alinhava às expectativas culturais de gênero. Essa constatação levantou questionamentos sobre como identidade de gênero, classe e raça influenciam a reprovação, evasão escolar.

Resultados e Discussão

Em minhas aulas, dialogava com os alunos sobre racismo, violência, desigualdade social e desafios da juventude. Frequentemente, sentia-me só, como o prisioneiro da alegoria da caverna, tentando libertar outros. Constatava, porém, que os oprimidos muitas vezes não desejavam ouvir. Uma frase de Steve Biko marcou-me profundamente: “a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido”, que vi em uma camisa de aluno há mais de vinte anos. Esse insight se combinou com a prática docente e reflexões derivadas da psicanálise, valorizando a escuta como ferramenta para a construção de saberes e vínculos.

O desafio de atuar segundo práticas horizontais se confrontava com a lógica do sistema educacional bancário, baseado em hierarquias sociais e introjeção da “sombra” dos opressores pelos oprimidos. Questionamentos surgiam constantemente: Há espaço para os saberes etnoculturais dos estudantes? Como promover diálogos sobre raça, gênero, masculinidades e diversidade?

Relatos cotidianos ilustram essas tensões. Um aluno perguntou: “Professor, por que nesta sala só tem ovo?”, referindo-se à predominância masculina. Em outro momento, outro aluno, ao ver meu livro de geografia, disse: “Aqui ninguém tem vontade de saber, a gente tem vontade é de foder.” A partir dessa fala, sabendo que era uma provcação para me constranger, dialoguei com a turma sobre a realidade vivida por homens jovens negros na cidade do Salvador. Hoje, ao reescrever este relato, me questiono se não havia também a presença do machismo e homofobia, pois sou um professor declaradamente homossexual.

Quando relato essas cenas, considero que são momentos oportunos para o diálogo, não sem tensão, importantíssimos para a elaboração de vínculos e

ISBN: 978-85-54997-33-5

ressignificações. Sendo um professor reflexivo, sei que não é fácil se deparar com preconceitos que fazem parte da estrutura da sociedade brasileira e as falas, mesmo que não diretamente apontadas para mim, me mobilizam. Dessa maneira, vou aos poucos me posicionando a partir do que é possível, visto que há muitos problemas que podem surgir com as famílias, a gestão escolar e a própria secretária de educação.

No início deste ano, ao aplicar a dinâmica “abrindo janelas”, com frases incompletas para reflexão em grupo, pude verificar que muitos alunos jovens pretos e pardos sentiam dificuldade de identificação com turmas adultas predominantemente femininas. A presença feminina exercia função de “maternagem”, controlando barulho e dispersão, enquanto os jovens almejavam interações com colegas de idade similar. Essa realidade evidenciou a ambivalência de minha prática: alegria pela presença dos alunos e tristeza pela perda da dinâmica de silêncio e concentração observada nos outros anos. Souza, Cassol e Amorim (2021) apontam que há uma juvenilização da EJA. Em minha prática cotidiana, observei que, muitas vezes, alunos são transferidos para o turno noturno automaticamente ao completarem 15 anos. Outras vezes, a transferência ocorre como punição não declarada por causa da indisciplina e em outros momentos há diálogos com as famílias que decidem deixar o aluno no turno diurno.

O contato com autores negros trouxe suporte e sensação de pertencimento à trajetória reflexiva. Para hooks (2017), a educação deve ser prática de liberdade que favorece não apenas os alunos, mas também as professoras e professores que crescem e se fortalecem no processo. Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo sabem que exercem uma pedagogia engajada, resistindo aos sistemas de opressão e correndo riscos pela ousadia em enfrentá-los.

Uma pergunta que sempre me faço refere-se à relação que há entre os jovens homens negros que acolhemos em nossas salas de aula da EJA, seus compartamentos e queixas escolares e as construções sobre o feminino em nossa cultura. Somos uma profissão majoritariamente feminina. Em Salvador, a presença feminina negra nas escolas é elevada. Sendo assim, quais práticas as docentes, em sua maioria mulheres,

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvem que são capazes de promover aprendizagens significativas e que vinculem os homens jovens pretos ao território escolar?

Para Mantoan (2003), a abertura democrática das escolas a novos grupos sociais não foi acompanhada pela valorização dos lugares epistemológicos desses sujeitos. Dessa maneira, de qual lugar escutamos os nossos jovens homens pretos? Via docência, consideramos que aprendemos algo com eles? Os saberes da história de nossos antepassados fazem parte efetivamente de nosso currículo? Quais adaptações devem ser realizadas para uma escola verdadeiramente inclusiva? Para a autora, a verdadeira inclusão mexe com todas e todos. A inclusão questiona as políticas e organização escolar.

A educação inclusiva deve ser entendida como um movimento político e pedagógico em defesa da democratização de oportunidades para todos. Nesse sentido, Passos e Santos (2018) destacam a importância da inclusão de conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana como avanço no processo educativo. Assim, defendemos a construção de metodologias inclusivas voltadas especificamente para a juventude negra masculina da EJA, um público considerável e historicamente excluído dos espaços escolares. Sendo aluno do mestrado em educação inclusiva pela UPE desde abril de 2025, pude refinar meu olhar para pensar essas questões na EJA. Na abertura deste ano letivo, reelaborei uma dinâmica que se chama abrindo janelas que é feita a partir de frases incompletas que possibilitam aos participantes refletir mais livremente e em grupo acerca de questões que fazem parte de seu cotidiano. Inseri, então, frases que investigaram a passagem de alunos do ensino fundamental II diurno para a EJA noturna, pois vários alunos jovens pretos e pardos têm migrado para o noturno. Recordo-me de um deles que, na hora em que estávamos na dinâmica, diante da frase “qual a última vez em que você chorou”?, respondeu: quando eu soube que estudaria à noite. Quando pedi para falar um pouco mais sobre, ele desconversou e negou o dito. Entretanto, fiquei a me questionar se aquilo seria uma verdade, pois boa parte dos meninos é socializada para não expressar os sentimentos. O que tenho observado e escutado é a não identificação dos mais jovens

ISBN: 978-85-54997-33-5

com turmas compostas por mulheres adultas, em sua maioria, e que sentem falta de salas com meninas da mesma idade. Almejam paquerar e namorar. Só que as mulheres presentes são mais velhas e em sala de aula ajudam no controle do barulho e dispersão dos mais jovens. Praticamente uma maternagem. São elas que pedem silêncio, orientam, pedem pra “Deus dá juízo”, etc. Neste ano, o silêncio da EJA — que me permitia aulas mais expositivas e a sensação de ser escutado — foi rompido. Em uma turma singular, cinco ou seis alunos comparecem, realizam as atividades, mas conversam e retrucam a noite inteira. Vivo, então, uma ambivalência: feliz pela presença de meus sujeitos de pesquisa em sala, mas triste por perder a paz de antes, quando o público mais velho e trabalhador buscava avidamente uma aula expositiva e dialógica.

Mantoan (2003) aponta que a abertura democrática das escolas não valorizou adequadamente os lugares epistemológicos dos novos grupos sociais. Assim, é essencial escutar os jovens homens negros, incorporar saberes históricos e culturais afro-brasileiros e africanos ao currículo, e adaptar práticas pedagógicas para efetiva inclusão. Passos e Santos (2018) reforçam que a educação inclusiva deve democratizar oportunidades e reconhecer as dimensões étnico-raciais como parte do processo educativo.

Considerações finais

O relato evidencia a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre juventude negra masculina na EJA e de construir currículos comprometidos com justiça, equidade e inclusão. Experiências como esta podem iluminar pesquisas futuras em diferentes contextos, considerando questões universais ligadas a gênero, classe e raça. Meu olhar, refinado pelo mestrado em educação inclusiva, sugere que práticas pedagógicas reflexivas e interdisciplinares, respeitando especificidades culturais e sociais, contribuem para a construção de metodologias inclusivas e produtos educacionais relevantes em todo o país.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Ao meu orientador por ter me possibilitado escrever para este congresso e o cuidado na condução do mestrado. Aos alunos e alunas da EJA em especial e aos que acreditam e apostam em minha prática docente.

Referências

Brasil. (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12499

Brasil. (2015). *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).* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Brasil. [Estatuto da Juventude (2013)]. (2013). *Estatuto da juventude: Atos internacionais e normas correlatas.* Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Brasil. (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12499

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). Boitempo.

Freire, P. (2024). *Pedagogia do oprimido* (80ª ed.). Paz e Terra.

Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. H. S. Souza, Trad.). Martins Fontes.

IBGE. (2024). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2024. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. https://www.ibge.gov.br

Jones, S. H., Adams, T. E., Ellis, C., Oliveira, M. A. O., & Jaramillo, N. J. (2013). *Handbook of autoethnography* (Coleção Queer). Left Coast Press.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Passos, J. C. dos. (2010). *Juventude negra na EJA: Os desafios de uma política pública* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Observatório de Educação, Instituto Unibanco. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-juventude-negra-na-eja-os-desafios-de-uma-politica-publica%2C6026f75a-e42f-4c6d-b6df-68e498f8dd1d

Passos, J. C. dos, & Santos, M. A. (2018). Educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana na escola. *Revista Brasileira de Educação, 23*, e230021. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230021

Silva, M. L. M. da, & Lopes, A. P. C. (2024). Mulheres negras na EJA: Compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. *Revista Brasileira de Educação, 29,* e290074. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290074

Souza, A. A. de, Cassol, A. P., & Amorim, A. (2021). Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29*(112), 718–737. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293

Valentim, S. dos S., & Assis, N. P. de. (2021). Juventude negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Reflexões na perspectiva da teoria da resiliência. *Práxis Educacional, 17*(45), 59–80. https://doi.org/10.22481/praxis.v17i45.4099

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ACESSÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Adriana Renata Fernandes – UNESPAR –
adriana.fernandes.unespar.t5@gmail.com
Maria Simone Jacomini Novak – PROFEI/Unespar –
msjnovak@uem.br

Resumo

A inclusão escolar é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo a equidade. Esse princípio busca eliminar barreiras, adaptar metodologias e proporcionar onde cada indivíduo possa se desenvolver independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Este estudo, em andamento na linha “Práticas e Processos Formativos” do Profei, visa investigar a implementação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Colégio Estadual Cecília Meireles, localizado no município de São Pedro do Paraná, com o objetivo de promover práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa busca entender como as estratégias do DUA podem ser aplicadas para garantir a plena inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente aqueles com deficiência. A metodologia adotada será qualitativa, envolvendo entrevistas semiestruturadas com os professores, grupos focais para a construção colaborativa de estratégias inclusivas e uma formação continuada voltada para a capacitação dos educadores. A análise dos dados será realizada com base na Análise de Conteúdo, com foco nas práticas pedagógicas e nas percepções dos docentes sobre a inclusão. A pesquisa está em andamento e, ao seu término, espera-se que os resultados contribuam significativamente para a aprimoração das práticas pedagógicas, além de fortalecer a implementação da educação inclusiva no contexto escolar investigado, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível para todos os estudantes.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

Introdução

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio essencial na construção de uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. No contexto educacional brasileiro, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusão de alunos com deficiência é um desafio contínuo, exigindo práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente nas salas de aula. O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem que se quer eficaz para lidar com essa diversidade, propondo estratégias flexíveis e adaptáveis ao modo de aprender de cada aluno.

A problemática que orienta este estudo, oriunda de estudos e da minha prática enquanto educadora, refere-se à dificuldade enfrentada pelos professores no Colégio Estadual Cecília Meireles, localizado em São Pedro do Paraná, em adaptar suas práticas pedagógicas para garantir a inclusão plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora a legislação e as políticas públicas incentivem a inclusão, muitas vezes, os professores não dispõem de ferramentas suficientes para implementar práticas pedagógicas acessíveis e eficazes.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme Bock, Silva e Souza (2013), é uma metodologia que pode ser decisiva na promoção de ambientes de ensino mais inclusivos, ao proporcionar múltiplas formas de engajamento, expressão e representação do conhecimento. Nessa mesma perspectiva, nos utilizamos de autores como Heredero (2020), Zerbato e Mendes (2018), dentre outros. Segundo esses últimos autores, a implementação de currículos que sejam capazes de atender às necessidades de todos os alunos, levando em consideração a diversidade presente nas salas de aula, visa valorizar as diferentes formas de apropriação do conhecimento, levando a promoção de ambientes mais inclusivos.

Temos como referencial, para a leitura e análise dos princípios e possibilidades do DUA para práticas mais inclusivas, a Teoria Histórico Cultural, segundo Vygotsky (2009) a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, destacando a importância de criar ambientes que promovam essa interação de forma ampla e acessível a todos os educandos. Ele argumenta que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas é construído por meio de trocas sociais, experiências compartilhadas e colaboração, no qual o DUA e sua proposta de promoção de ambientes

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusivos pode contribuir, para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos sujeitos.

Assim, de acordo com Travian, Santos e Novak (2025) para a promoção da inclusão e a acessibilidade na educação, é fundamental que a elaboração de livros e materiais didáticos, currículos, espaços físicos, concepções e atitudes, sejam orientadas pelos princípios do Desenho Universal. Isso significa oferecer múltiplos recursos e estratégias que possibilitem uma apresentação mais clara e acessível dos conteúdos, bem como uma representação de conceitos que atenda às diversas necessidades dos alunos.

A justificativa para a realização desta pesquisa está na urgência de se aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas, para que os alunos com deficiência não apenas frequentem a escola, mas participem efetivamente de todas as atividades educacionais, desenvolvendo suas potencialidades. A pesquisa visa explorar como os princípios do DUA podem ser implementados de maneira viável no cotidiano escolar, atendendo às necessidades específicas desses estudantes, sem discriminação ou exclusão.

O objetivo principal deste trabalho é investigar como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) podem ser aplicados nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Cecília Meireles, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos estudantes, promovendo a inclusão efetiva. A implementação do DUA visa proporcionar aos docentes ferramentas que possam transformar a diversidade em um elemento enriquecedor do processo educativo, alinhando-se às diretrizes de uma educação inclusiva, conforme defendido por autores como Miskalo (2022) e Sacristán (2000).

O impacto dessa abordagem se quer presente não apenas no processo de ensino e de aprendizagem, mas também na criação de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de suas limitações, terão suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas. O resultado esperado é que a implementação do DUA contribua para a construção de uma escola mais justa, que possibilite o exercício da cidadania e a plena participação social de todos os alunos, conforme os princípios da

ISBN: 978-85-54997-33-5

educação inclusiva preconizados nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial (Paraná, 2006).

Portanto, ao aplicar os princípios do DUA, esta pesquisa, visa fornecer subsídios para a construção de um currículo não apenas acessível, mas também dinâmico e flexível, que atenda à diversidade dos alunos e promova, efetivamente, uma educação inclusiva, respeitando as diferentes formas de aprender e permitindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso no ambiente escolar.

Metodologia

A pesquisa será conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, exploratória e avaliativa, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas dos professores e as percepções acerca da implementação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Colégio Estadual Cecília Meireles, localizado no município de São Pedro do Paraná. O estudo será realizado com os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição, da qual sou professora.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar as significações e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão educacional, bem como a implementação dos princípios do DUA. A metodologia adotada será composta por quatro etapas principais:

1. **Entrevistas Semiestruturadas**: que consistirá na aplicação de entrevistas com os professores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, com o intuito de mapear as práticas pedagógicas adotadas e investigar a relação, mesmo que incipiente, com os princípios do DUA.
2. **Grupos Focais**: Com professores dos componentes curriculares da Base Comum, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Serão selecionados cinco docentes, cujas turmas incluam alunos com deficiência e que apresentem interesse pela temática da educação inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

3. Formação Continuada: Envolverá a realização de uma formação continuada com os docentes participantes, focada nos fundamentos teóricos e práticos do Desenho Universal para a Aprendizagem.

4. Entrevistas Pós-Intervenção: Após a formação, será realizada uma nova rodada de entrevistas semiestruturadas com os mesmos professores, com o intuito de avaliar as mudanças nas suas percepções e práticas pedagógicas, além de identificar os desafios enfrentados no processo de implementação do DUA.

5. Elaboração de um Produto Educacional (e-book): Por fim, será elaborado um e-book que sistematize as reflexões, sugestões e estratégias desenvolvidas ao longo da pesquisa.

A análise dos dados será realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). As entrevistas e discussões nos grupos focais serão transcritas integralmente, e as transcrições serão analisadas para identificar categorias que expressem as práticas colaborativas, as compreensões sobre o DUA, as necessidades formativas e as transformações percebidas após a intervenção. A leitura temática da literatura revisada será integrada à análise, juntamente com as contribuições dos educadores, visando garantir que o e-book final reflita as demandas reais do campo educacional e contribua efetivamente para o fortalecimento da educação inclusiva.

Dessa forma, a metodologia adotada visa proporcionar uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas inclusivas, identificar as necessidades formativas dos educadores e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível para todos os alunos.

Resultados e Discussão

A pesquisa, em andamento, busca investigar a implementação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Colégio Estadual Cecília Meireles e analisar como essas práticas pedagógicas podem contribuir para a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência no contexto escolar. Embora os resultados ainda estejam

ISBN: 978-85-54997-33-5

sendo coletados, espera-se que as etapas de implementação do DUA tragam mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas percepções dos professores sobre a inclusão escolar.

A primeira etapa da pesquisa, que envolveu as entrevistas semiestruturadas, já indicou algumas tendências interessantes. Os professores reconheceram a importância da inclusão e demonstraram uma disposição inicial para aplicar o DUA, mas também identificaram desafios significativos, como a falta de formação prévia e recursos adequados. Isso está alinhado com os achados de estudos anteriores, como os de Bock, Silva e Souza (2013), que ressaltam a necessidade de formação específica para a implementação das práticas inclusivas. Espera-se que, à medida que a pesquisa avance, os professores se sintam mais capacitados e confiantes para aplicar os princípios do DUA, com a colaboração entre os docentes e os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na segunda fase da pesquisa, que envolverá os grupos focais, espera-se que os professores consigam construir, de maneira colaborativa, estratégias mais adaptadas às realidades de suas turmas, especialmente para atender aos alunos com deficiência. Os grupos focais têm como objetivo promover uma discussão mais aprofundada sobre as dificuldades encontradas pelos docentes e ajudar a criar soluções práticas para as barreiras ainda existentes. Acredita-se que, por meio dessa colaboração, será possível identificar as necessidades formativas dos professores e adaptar o DUA de forma mais eficaz às práticas pedagógicas diárias. Os resultados esperados aqui incluem o fortalecimento das estratégias pedagógicas colaborativas e a implementação mais eficaz das metodologias inclusivas.

Após a formação, os resultados esperados nas entrevistas pós-intervenção incluem um aumento na confiança dos professores para implementar o DUA e uma maior conscientização sobre a necessidade de ajustar suas práticas pedagógicas para atender a diversidade das turmas. Também se espera que os docentes identifiquem mais claramente as barreiras enfrentadas durante a implementação, como a resistência de alguns educadores ou a falta de tempo e recursos. Esses desafios, embora esperados,

ISBN: 978-85-54997-33-5

fornecerão dados importantes para ajustar a abordagem e garantir que o DUA seja efetivamente incorporado nas práticas pedagógicas.

Por fim, a elaboração do e-book será um dos produtos finais da pesquisa. O objetivo é fornecer um recurso prático e acessível que oriente os professores na implementação do DUA, com base nas estratégias e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Espera-se que o e-book se torne uma ferramenta útil para os educadores, não apenas no Colégio Estadual Cecília Meireles, mas em outras instituições que busquem adotar práticas pedagógicas inclusivas.

Considerações Finais

A pesquisa em desenvolvimento no Colégio Estadual Cecília Meireles busca aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com o propósito de criar práticas pedagógicas mais inclusivas. Esperamos que, com a colaboração dos professores e a implementação das estratégias inclusivas, o DUA contribua para a construção de um currículo mais flexível e acessível. O estudo também visa fornecer aos docentes as ferramentas necessárias para atender à diversidade dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz. A produção do e-book será um recurso adicional importante para apoiar a implementação contínua do DUA nas escolas.

Em síntese, a pesquisa pretende impactar positivamente as práticas pedagógicas e fortalecer a educação inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Contudo, ainda existem desafios a serem superados, como a falta de tempo e recursos, que precisam ser resolvidos para uma implementação plena do DUA.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado, cuja importância é fundamental para o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bock, G. L. K., Silva, S. C., & Souza, C. P. (2013). Perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem na construção de materiais pedagógicos para o curso de Pedagogia a distância do CEAD/UDESC. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa: Comunicar para Incluir* (pp. 1–4). ISAAC.

Miskalo, A. L. (2022). *Práticas pedagógicas inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem: Educandos com deficiência intelectual* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade Estadual do Paraná].

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas, 5*(2), 126–143. https://revistas.rcaap.pt/dapi/article/view/9224

Padilha, A. M. L., & Silva, R. H. dos R. (2020). Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances: Estudos sobre Educação, 31*(número especial 1), 103–125. https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. SEED.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Artmed.

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C

Silva, A. R. A. (2022). *As práticas curriculares de inclusão escolar com o público da educação especial: Um estudo de caso em uma escola municipal da rede de ensino de Joinville/SC* [Dissertação de mestrado profissional, Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI)].

Travian, L. S. A., Dias, S., & Novak, M. S. J. (2025). Desenho universal para a aprendizagem: Uma abordagem de possibilidades na educação inclusiva. *Momento – Diálogos em Educação, 34*(2). https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17304

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, 22*(2), 147–155. https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE SUPORTE À TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleiton Dias de Paula – UNESPAR
cleitondipaula@gmail.com
Eliane da Silva Paganini – UNESPAR
eliane.paganini@ies.unespar.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESPAR), que investiga a formação de professores e a inclusão escolar no contexto da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo analisar a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no cotidiano escolar e propor a criação de um guia didático-docente em formato digital, desenvolvido de forma colaborativa com professores participantes. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, com análise dos dados baseada na Análise de Conteúdo. Os resultados preliminares, obtidos a partir da revisão da literatura, indicam que o DUA constitui uma estratégia promissora para favorecer a formação docente e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, embora ainda sejam escassos os estudos no Brasil. Espera-se que o produto educacional resultante desta investigação contribua para o fortalecimento da identidade profissional dos professores e para a consolidação de práticas inclusivas alinhadas às políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação inclusiva; Formação de professores; Transição escolar.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional (PROFEI/UNESPAR), pertencente a Linha de Pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, e, que se encontra atualmente em fase de estruturação da fundamentação teórica.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O cerne da investigação é a formação de professores e a inclusão escolar, com foco na transição dos anos iniciais, para o 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, momento identificado como crítico no percurso educacional dos estudantes. Conforme enfatiza Dias-da-Silva (1997), essa passagem, marcada por mudanças de ordem institucional, curricular e relacional, pode configurar uma ruptura significativa na trajetória escolar, sobretudo para alunos do Público da Educação Especial (PEE). Nesse contexto, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que favoreçam uma transição mais fluida, equitativa e acolhedora.

A pesquisa se ancora em dados recentes do Censo Escolar do INEP (Brasil, 2024), que apontam um aumento de 41,6% nas matrículas da educação especial entre 2019 e 2023, ou seja, com 62,90% dos 1.771.430 registros com concentração significativa no Ensino Fundamental. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, de modo a capacitá-los para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, a pesquisa se respalda em Tardif (2012), que argumenta que a formação inicial, por si só, não é suficiente para abarcar todas as competências exigidas ao longo da carreira, sendo a formação continuada um processo indispensável para a consolidação de saberes docentes e a adaptação às transformações sociais e educacionais.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) figura como uma proposta/abordagem inovadora e flexível, com potencial para apoiar tanto a formação de professores quanto a criação de práticas pedagógicas inclusivas. Para Zerbato e Mendes (2018), o DUA é um “modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, PEE ou não”, oferecendo subsídios para que os educadores desenvolvam métodos e materiais adequados, capazes de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e significativa. Ao propor múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, o DUA se alinha às diretrizes internacionais (Cast, 2024) e ao modelo social da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras curriculares.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A esse respeito, Heredero (2020) sustenta que “o objetivo da educação no século XXI não consiste simplesmente no domínio dos conteúdos do conhecimento e no uso de novas tecnologias, mas abarca, também, o domínio do próprio processo de aprendizagem”. Essa perspectiva dialoga com a noção de escola reflexiva apresentada por Alarcão (2011), em que o professor assume um papel investigativo e crítico, capaz de transformar sua prática em consonância com as necessidades dos alunos e com a busca por inclusão.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar de que maneira o DUA pode contribuir para a formação docente e para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a transição escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, não apenas analisar a aplicabilidade do DUA no cotidiano escolar, mas também propor a criação de um guia didático-docente digital e acessível, baseado nos princípios do DUA, podendo ser em formato *e-book*, a ser desenvolvido de forma colaborativa com os professores participantes ao longo dos ciclos de pesquisa-ação, podendo também, após validação, ser produzido em formato de material físico.

O recurso educacional terá caráter interativo e modular, contemplando orientações práticas sobre a aplicação dos princípios do DUA no planejamento pedagógico, exemplos de atividades inclusivas, estratégias avaliativas diversificadas, *checklists* de acompanhamento e sugestões de ferramentas digitais acessíveis.

A proposta busca oferecer um material de fácil adaptação à realidade escolar, que possa ser incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, funcionando como um instrumento de formação continuada e apoio metodológico.

Ao integrar reflexões teóricas, exemplos práticos e espaços para autoavaliação docente, o guia pretende consolidar-se como um recurso versátil, replicável e de alta aplicabilidade, contribuindo para a construção de práticas inclusivas sustentáveis. Nesse sentido, ao propor a integração do DUA como estratégia de suporte à transição escolar, esta pesquisa busca alinhar-se às políticas educacionais brasileiras e fortalecer a identidade profissional docente no contexto da Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, sustentada no método da pesquisa-ação, tal como definida por Thiollent (2018), em que o pesquisador interage diretamente com os participantes, promovendo a construção de soluções aplicáveis ao contexto investigado. Essa opção metodológica busca contemplar o caráter colaborativo e transformador da prática docente, ao mesmo tempo em que permite ajustes contínuos ao longo do processo, conforme os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão.

Complementarmente, a pesquisa é inspirada no modelo de Pesquisa-Ação-Reflexão de Alarcão (2011), ao estabelecer etapas de análises críticas e reflexão docente entre os momentos de intervenção e planejamento de etapas da pesquisa.

O estudo será realizado com professores do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Londrina-PR, etapa considerada crítica para a inclusão escolar por marcar a transição dos anos iniciais para os anos finais. Espera-se contar com a participação mínima de dez docentes, que atuarão de modo colaborativo na avaliação e adaptação das práticas inclusivas, bem como no processo de construção do produto educacional.

As técnicas de coleta de dados previstas incluem: entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, observações sistemáticas e registros em diário de campo e por contribuições provenientes das práticas executadas pelos professores. Serão realizadas, ainda, oficinas de co-criação em grupos focais, nas quais professores e pesquisador discutirão estratégias pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As devolutivas com validação participativa permitirão alinhar as práticas emergentes às demandas do contexto escolar.

No que concerne à análise dos dados, será utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), é justificada pela fala da própria autora ao afirmar que “a técnica consiste em classificar diferentes elementos nas diversas ‘gavetas’ segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido dentro de uma ‘confusão’ inicial” (ibid.),

ISBN: 978-85-54997-33-5

também “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (Bauer, 2007). Dessa forma, a AC suporta o elevado número ou diversas categorias a serem analisados dentro da pesquisa em questão, intrínseca da pesquisa-ação e suas etapas com replanejamentos e feedbacks contínuos bem como favorece ao pesquisador a interpretação dos dados em relação ao contexto social.

Complementarmente, será empregada estatística descritiva na organização dos resultados obtidos pelos questionários, a fim de categorizar as percepções recorrentes dos docentes. A triangulação dos dados permitirá integrar informações provenientes de diferentes instrumentos, como entrevistas, observações, registros escritos, fortalecendo a validade das análises.

A pesquisa prevê, ainda, a construção de um guia didático-docente acessível em formato e-book, a ser elaborado de modo colaborativo ao longo dos ciclos da pesquisa-ação. Esse recurso educacional, fundamentado nos princípios do DUA (Cast, 2024), será ajustado continuamente com base no feedback dos professores, o que garantirá sua pertinência prática e sua potencialidade de replicação em outros contextos educacionais. A intervenção principal consiste no desenvolvimento de um Protótipo, o *e-book* Didático-Docente. Esse guia, embasado no DUA, será criado de forma colaborativa com os professores ao longo dos ciclos de pesquisa-ação, permitindo que o recurso seja testado e ajustado com base no *feedback* direto dos participantes. A proposta de pesquisa-ação permite que o *e-book* evolua conforme os professores fornecem contribuições sobre sua aplicabilidade e desafios, o que garante que o recurso educacional se torne uma ferramenta prática e eficaz, adaptável a outros contextos educacionais.

O produto educacional proposto neste projeto é o desenvolvimento de um Guia Didático-Docente baseado nos princípios do DUA, que será elaborado como um *e-Book* interativo, acessível e modular, que poderá servir como ferramenta prática aos professores de todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, sobretudo para aqueles que atuam com turmas de 6º ano em contextos de transição escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A escolha do DUA como base para este recurso se fundamenta em sua flexibilidade e em sua capacidade de atender às necessidades dos alunos de maneira inclusiva e adaptável. O guia didático incluirá orientações sobre como adaptar o conteúdo curricular para engajar estudantes com e sem necessidades educacionais especiais, favorecendo múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão no processo de ensino e aprendizagem.

O Guia Didático-Docente contará com: i) **Princípios e Práticas do DUA**: Orientações teórico-práticas e diretrizes para aplicar os princípios do DUA em sala de aula, com estratégias para promover inclusão e equidade no ensino direcionadas às diversas realidades escolares com base na fundamentação teórica levantada durante a pesquisa. ii) **Ferramentas e exemplos práticos**: Exemplos de atividades, formulários e *checklists* que facilitam a aplicação direta em sala de aula, auxiliando o professor a planejar e a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. iii) **Módulos interativos de formação**: Cada seção do *e-book* trará módulos interativos que contemplam reflexões e atividades de autoavaliação para o professor, promovendo a formação continuada com base na prática reflexiva. iv) **Recursos de avaliação adaptada**: Orientações para avaliar o progresso dos alunos e de instrumentos de avaliação diversificados e adaptados em consonância com o DUA. v) ***Feedbacks* sistemáticos**: O produto será pioneiro em implantar, a partir de sua co-construção, ciclos contínuos de *feedbacks* sistematizados entre professores, estudantes e pesquisador durante o processo de elaboração, que assegurará que o Guia Didático-Docente seja uma ferramenta versátil de alta aplicabilidade prática e de caráter instucional.

Ao final do projeto, o Guia Didático-Docente será avaliado e ajustado com base no *feedback* dos professores participantes da pesquisa, o que poderá permitir que o recurso se torne um material educativo eficaz e replicável. Assim poderá ser disponibilizado e integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e terá o potencial de estabelecer práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas, criativas, sustentáveis e orientadas para formação continuada dos educadores.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Por fim, é importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa em andamento, o projeto não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) até o presente momento, estando em fase de estruturação teórica e metodológica. Dessa forma, evidencia-se que alterações e ajustes poderão ser incorporados conforme o avanço das etapas investigativas e as demandas surgidas no campo.

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados aqui apresentados são de caráter preliminar e estão diretamente relacionados às primeiras etapas de levantamento bibliográfico e de estruturação do referencial teórico. Até o presente momento, observa-se que a análise documental e a revisão sistemática da literatura têm apontado um crescimento gradativo das produções científicas sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Brasil, ainda que estas se mantenham incipientes em comparação com o cenário internacional (Böck, Gesser & Nuernberg, 2018; Da-Silva-Pereira & Massaro, 2021; Tavares, Hummel & Ferreira, 2022). Esse dado confirma a pertinência de se desenvolver uma investigação aplicada em escolas públicas, capaz de gerar evidências empíricas sobre a aplicabilidade do DUA no contexto da transição escolar.

Os estudos analisados indicam que as práticas baseadas no DUA têm sido majoritariamente pontuais, mas apresentaram impactos positivos na diversificação das estratégias docentes e no engajamento dos alunos (Da-Silva-Pereira & Massaro, 2021). Tais achados dialogam com a proposta deste projeto, que busca integrar o DUA de maneira mais sistematizada, por meio de um guia didático-docente a ser construído colaborativamente com professores do 6º ano. De modo semelhante, Tavares, Hummel & Ferreira (2022) destacam que intervenções formativas de curta duração já demonstraram efeitos relevantes sobre a percepção docente, embora careçam de continuidade e aprofundamento. Essa constatação reforça a necessidade de iniciativas

ISBN: 978-85-54997-33-5

que extrapolem experiências isoladas, consolidando práticas de formação continuada mais sustentáveis.

Além disso, dados recentes do Censo Escolar (Brasil, 2024) mostram um aumento expressivo das matrículas da educação especial no Ensino Fundamental, o que torna a etapa de transição do 5º para o 6º ano ainda mais desafiadora para alunos PAEE. Conforme pontua Dias-da-Silva (1997), essa passagem pode configurar uma ruptura que fragiliza a permanência e a aprendizagem, sobretudo diante da multiplicidade de professores e da complexidade curricular. A literatura sugere que o DUA, ao oferecer múltiplas formas de representação, engajamento e expressão (Zerbato & Mendes, 2018; Cast, 2024), pode funcionar como um marco organizador para reduzir barreiras curriculares e favorecer uma transição mais inclusiva e participativa.

Até aqui, os principais resultados parciais da pesquisa apontam para três dimensões: i) Relevância teórica: a fundamentação confirma que o DUA está alinhado ao modelo social da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para a necessidade de flexibilização curricular (Heredero, 2020). ii) Lacunas empíricas: constata-se a ausência de estudos longitudinais e aplicados em escolas públicas brasileiras, o que abre espaço para a presente investigação preencher uma demanda significativa (Böck, Gesser & Nuernberg, 2018; Tavares, Hummel & Ferreira, 2022). Iii) Potencial de impacto: a produção colaborativa do guia didático-docente pode oferecer aos professores um recurso prático, replicável e fundamentado em princípios inclusivos, fortalecendo tanto a formação docente quanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

No entanto, também se reconhecem algumas limitações inerentes à fase atual do estudo. Primeiramente, a ausência de coleta empírica impede que se apresentem evidências concretas de aplicabilidade do DUA em sala de aula neste momento. Além disso, como o projeto não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa até este momento, ajustes poderão ser necessários para adequar os instrumentos e os procedimentos metodológicos às demandas éticas e contextuais.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apesar dessas limitações, os resultados preliminares já evidenciam a relevância da pesquisa e seu potencial de contribuição para a área da Educação Inclusiva. Ao avançar para as etapas de campo, espera-se que as práticas pedagógicas implementadas e avaliadas com base no DUA possam não apenas enriquecer o repertório metodológico dos docentes, mas também oferecer subsídios concretos para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade.

Considerações finais

A pesquisa encontra-se em andamento e os resultados preliminares confirmam a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de suporte à inclusão escolar para que a pesquisa possa ter continuidade e aplicabilidade garantidas.

O levantamento teórico evidenciou lacunas na produção científica nacional e reforçou a necessidade de estudos aplicados em escolas públicas. Assim, os achados iniciais apontam que o DUA pode favorecer a formação docente e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no contexto da transição do 5º para o 6º ano.

Reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos nesta etapa, o que será superado nas próximas fases de coleta e análise. Bem como espera-se que o desenvolvimento do guia didático-docente fortaleça a formação continuada e se consolide como recurso prático para a promoção de práticas inclusivas. Por fim, a continuidade da investigação permitirá validar as estratégias propostas e contribuir para o avanço da Educação Inclusiva no Brasil.

Agradecimentos

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação Geral do Programa de Mestrado Profissional Strictu Senso em



Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, e também à UNESPAR - Campus Apucarana-PR.

Referências

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8ª ed.). Cortez.

Alencar, E. S. (2020). A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: Análise documental. *Educação em Revista, 36*.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bauer, M. W. (2007). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 189–217). Vozes.

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 143–160.

Brasil. (2015). *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).* Presidência da República.

Brasil. Ministério da Educação. (2024, 24 de março). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*.

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.

Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1997). *Passagem sem rito: As 5ª séries e seus professores*. Papirus.

Heredero, E. S. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768.

Heredero, E. S., Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2021). *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Uma abordagem curricular inclusiva*. Editora de Castro.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Mendes, E. G., & Vilaronga, C. A. R. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95*, 139–151.

Mendes, M. T. S., & Galvani, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na Educação Infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 119–130.

Mendes, E. G., et al. (2016). A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. *Educação e Fronteiras, 5*(14), 84–95.

Pereira, D. R. da S., & Massaro, M. (2021). Desenho Universal para Aprendizagem na EB: O que dizem as produções científicas. *Retratos da Escola, 15*(31), 151–163.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (12ª ed.). Vozes.

Tavares, K. M., Hummel, E. I., & Ferreira, R. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem: Análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022. *Concilium, 22*(7), 186–200.

Thiollent, M. (2018). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1).

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, 22*(2), 147–155.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO COLABORATIVO: ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Ana Alice Santos de Souza – UDESC
ana.souza.udesc.t5@gmail.com
Fábio Napoleão – UDESC
fabio.napoleao@udesc.br
Eduardo Janicsek Jara – UDESC
eduardo.jara@udesc.br

Resumo

Este artigo, apresenta uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada como requisito da disciplina “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, cursada no PROFEI UDESC no primeiro semestre de 2025. Teve como objetivo identificar a relevância do DUA no trabalho colaborativo entre professores da sala comum e da Educação Especial. O estudo focou na promoção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com e sem deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia consistiu na busca de artigos no Portal de Periódicos da CAPES, entre 2019 e 2025, utilizando como descritores “Ensino Colaborativo” and “Desenho Universal para a Aprendizagem”, resultando na seleção de quatro artigos para análise- Casagrande e Oliveira (2024); Silva e Massaro (2022); Mascaro e Redig (2021); Prais e Vitaliano (2022). Um dos critérios de análise inicial foi a leitura dos resumos e palavras chaves para identificarmos semelhança com nossa linha de pesquisa. Em síntese, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como ferramenta neurocientífica, com múltiplos meios de apresentação e expressão, para remover barreiras e criar currículos flexíveis que beneficiam todos os alunos, complementando o Plano Educacional Individualizado (PEI). O DUA, integrado à colaboração, é um caminho promissor para a educação inclusiva, potencializando engajamento e desempenho, mas exige formação docente contínua, apoio de políticas e mudança cultural. Futuras pesquisas devem focar em estudos de caso e impactos a longo prazo.

Palavras-chave: Educação Especial, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Ensino Colaborativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Acreditamos que o ser professor, assim como em outras profissões, deve estar em constante processo de transformação, buscando por novos conhecimentos, reavaliando e diversificando suas práticas pedagógicas para alcançar suas metas, e assim promover conhecimentos de qualidade e de maneira equitativa aos nossos alunos. Que segundo Vianna e Redig (2012, p.82) “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”, ao referir-se ao reconhecimento de nossas diferenças.

Sendo assim, compreendemos que para promover uma educação equitativa, que respeita a igualdade de direitos, deve haver uma distribuição de equivalência ou proporcional às necessidades dos educandos. Direito este, previsto na Constituição Federal de 1988, que ao referir-se à educação, menciona em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Em busca pelo desenvolvimento de uma educação justa, que reconheça e valorize a diversidade, a Constituição Federal de 1988 reafirma em seus princípios a universalização do acesso à educação básica, considerando também os movimentos internacionais que abordam a temática da educação inclusiva. Nesse contexto, diversas normativas e políticas públicas vêm sendo desenvolvidas. São muitos os esforços no combate do preconceito e da discriminação das parcelas da população excluídas historicamente do ambiente escolar, como é o caso das Pessoas com Deficiência (PcD), segundo Pletsch e Glat (2013, p.20) ao citarem os desafios para efetivação da educação inclusiva no ambiente escolar enfatizam que apesar dos marcos legais alcançados “ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como o despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional”.

Conforme os autores, ainda são muitos os desafios enfrentados e muitas barreiras ainda precisam ser superadas tanto no âmbito social como educacional. Como garantia ao direito à educação da PcD, a Educação Especial é uma modalidade de ensino, que

ISBN: 978-85-54997-33-5

perpassa todos os níveis de ensino, garante o acesso ao sistema regular de ensino, conforme está previsto na Constituição Federal 1988 em seu artigo 208, sendo dever do Estado com a educação o “III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”, prestando suporte aos alunos com deficiência de forma complementar ou suplementar. O público-alvo do AEE compreende alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, delimitado e caracterizado conforme o Art. 4° da Resolução n° 4 de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE.

Metodologia

Essa pesquisa foi realizada como requisito de trabalho final para a disciplina Desenho Universal para a Aprendizagem, cursada pela mestranda da turma T5 no primeiro semestre do ano de 2025. Teve como objetivo norteador identificar a relevância do DUA no trabalho colaborativo, para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas aos alunos com ou sem deficiência matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Caracterizando-se como um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, realizado por meio do Portal de Periódicos da CAPES através do login institucional com autenticação CAFe (Comunidade Acadêmica Federada). No qual realizamos a busca pelos descritores “Ensino Colaborativo” and “Desenho Universal para a Aprendizagem” indicando no filtro todos os tipos de material produzidos entre o período de tempo de 2019 e 2025. Por meio dessa busca, encontramos sete artigos como resultado. Um dos critérios de análise inicial foi a leitura dos resumos e palavras chaves para identificarmos semelhança com nossa linha de pesquisa. Com a seleção de quatro artigos, realizamos uma análise interpretativa deles e das leituras propostas na disciplina.

Resultados e Discussão

A partir desse trabalho, buscamos identificar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem para as práticas pedagógicas inclusivas nos Anos iniciais

ISBN: 978-85-54997-33-5

do Ensino Fundamental, aliado ao trabalho colaborativo entre professor de sala comum e professor da educação especial. Esta é uma etapa de ensino na qual os alunos estão em transição da educação infantil e inicia-se a alfabetização, sendo importante a diversificação de recursos e o desenvolvimento de atividades lúdicas, a BNCC (2018) ao referir-se aos anos iniciais cita-se:

> [...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2018, p. 57-58)

Em busca por alternativas de ensino que visem atender a diversidade do alunado de maneira acessível onde barreiras de aprendizagens sejam minimizadas, surge o Desenho Universal para a Aprendizagem, fundado por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores. Segundo Pacheco (2017, p. 8) este conceito visa “remover toda e qualquer barreira que dificulte o processo de aprendizagem, criando currículos flexíveis e dinâmicos, contribuindo para o aprendizado de alunos com ou sem deficiência”, a autora complementa que este modelo está apoiado na Neurociência e o processo envolve três grandes redes: Rede do Reconhecimento (o que?); Rede da Estratégia (o como?); e a Rede Afetiva (o porquê?), estando ligados proporcionalmente à três princípios teórico metodológicos, que visam proporcionar: Modos Múltiplos de Apresentação; Modos Múltiplos de Ação e Expressão; e Modos Múltiplos de envolvimento. A autora Cristovam (2021, p.30) também afirma que no contexto da educação inclusiva "[...] recomenda-se que o ponto de partida para tais práticas, seja valorizar as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades”.

Atualmente o modelo mais utilizado para a adequação curricular aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Pletsch e Glat (2013, p.24) afirmam que “a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os

ISBN: 978-85-54997-33-5

conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma", no entanto esse modelo é um plano individualizado atendendo apenas um perfil de aluno presente em sala de aula.

Nesse sentido os autores Heredero, Moreira e Moreira (2022, p. 1906), acrescentam que o planejamento curricular pautado no DUA "constitui-se como uma ferramenta com muito potencial no combate à discriminação e à exclusão, em confronto com outras práticas pedagógicas inclusivas, não menos válidas, porém dirigidas a apenas um estudante", assim considera atender uma gama maior de necessidades apresentadas pelos alunos com ou sem deficiência.

Casagrande e Oliveira (2024) apresentaram em seu estudo, as contribuições do campo acadêmico brasileiro de 2018 a 2023 para o ensino na Educação Especial. Onde citam temas como: DUA; Ensino Colaborativo; Diferenciação Curricular; Práticas baseadas em Evidências; PEI; Aprendizagem Cooperativa; Metodologias Ativas e Tecnologias Assistivas. Afirmando que estas são consideradas atualmente práticas inclusivas e inovadoras, por oferecerem potencial de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Mascaro e Redig (2021, p.75) complementam que "o desafio de possibilitar ao alunado com deficiência intelectual experiências exitosas no seu desenvolvimento acadêmico e social está ancorado na rede de apoio entre os diferentes atores do universo escolar". Apontam a relevância do ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e educação especial, para o planejamento de aulas de acordo com as diretrizes do DUA, no PEI e no Plano Individualizado de Transição (PIT).

Silva e Massaro (2022) apresentaram uma pesquisa de análise do processo de construção de roteiros de aula para o ensino de Matemática pautados nos princípios do DUA para os anos finais do ensino fundamental. Onde assumiram as limitações em alguns momentos para apresentar os conceitos matemáticos de forma contextualizada, dos três roteiros elaborados A, B e C, o roteiro A foi o que confirmou o potencial de criação de práticas inclusivas para o ensino de matemática pautados nos princípios do

ISBN: 978-85-54997-33-5

DUA, que a partir do trabalho colaborativo entre professores, demonstrou ser efetivo nos processos de aprendizagem de forma inclusiva.

Vale ressaltar que a inclusão escolar não está sob a responsabilidade apenas do professor da sala regular e professor de educação especial, conforme complementa a autora Oliveira (2023, p.53) ao citar que “a inclusão deve acontecer, desde o portão da entrada, passando pela sala de aula e pátio e chegando a todos os espaços, com a participação de toda a equipe escolar (funcionários, professores, família, comunidade escolar e gestores)”. Isso significa que é necessária uma mudança na organização escolar.

Prais e Vitaliano (2022) ao descreverem o processo formativo desenvolvido com professoras de anos iniciais do ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas nos princípios do DUA em uma proposta de pesquisa colaborativa. As autoras ressaltam que o processo formativo favoreceu a construção de práxis inclusiva, na qual garante de forma efetiva uma educação para todos, proporcionando acesso e acessibilidade escolar.

Considerações finais

A presente investigação bibliográfica forneceu evidências substanciais de que o DUA não se configura como uma panaceia para os desafios da inclusão, mas sim como uma estrutura pedagógica profundamente transformadora e essencial para a construção de práticas verdadeiramente equitativas. Restou claro que o planejamento colaborativo confere aos professores uma notável segurança e motivação. A troca de saberes e a co-construção de estratégias entre docentes da educação comum e da educação especial constituem um pilar fundamental para a minimização das barreiras de aprendizagem, transcendendo a visão de que a inclusão é uma responsabilidade individualizada. Conforme destacado por Oliveira (2023), a inclusão é um processo coletivo que permeia todos os espaços e atores da comunidade escolar, desde a gestão até as famílias. A pesquisa evidenciou que, enquanto o PEI atende às necessidades específicas de um

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudante, o DUA oferece uma arquitetura curricular flexível desde sua concepção, beneficiando toda a turma e, consequentemente, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (Heredero, Moreira e Moreira, 2022). Essa sinergia entre o macro (DUA) e o micro (PEI) potencializa as experiências de aprendizagem em sala de aula, garantindo que as singularidades de cada aluno – com ou sem deficiência – sejam reconhecidas e valorizadas, transformando o desafio da diversidade em uma riqueza pedagógica.

Os estudos analisados, como os de Casagrande e Oliveira (2024), Cenci e Bastos (2022) e Silva e Massaro (2022), sublinham que a aplicação do DUA e do ensino colaborativo pode culminar em práticas inovadoras e eficazes, mesmo em disciplinas que historicamente apresentam maiores dificuldades de adaptação, como a Matemática.

Entretanto, é imperativo reconhecer que a implementação plena do DUA e do ensino colaborativo exige mais do que a mera adesão conceitual. Os desafios apontados por Pletsch e Glat (2013) sobre o despreparo docente ainda ressoam, reforçando a urgência de programas formativos que capacitem os educadores a transitar para uma práxis inclusiva. A formação, conforme enfatizado por Prais e Vitaliano (2022), é um vetor essencial para o desenvolvimento de práxis inclusivas que assegurem acesso e acessibilidade escolar.

Em síntese, o DUA, quando entrelaçado ao ensino colaborativo, emerge como um paradigma promissor para a educação do século XXI. Ele não apenas otimiza o engajamento e a participação dos alunos, mas também eleva a qualidade do desempenho de todos, ao conceber a diversidade como a norma e não a exceção.

Referências

Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (atualizada até 2016). Senado Federal – Coordenação de Edições Técnicas.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. CONSED; UNDIME. https://basenacionalcomum.mec.gov.br

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009, 2 de outubro). *Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Casagrande, R. de C., & Oliveira, J. P. de. (2024). Propostas para o ensino na educação especial: Contribuições do campo acadêmico brasileiro. *Práxis Educativa*, *19*, 1–25. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22614.006

Cristovam, M. O. de C. F. (2021). *Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências – UNESP].

Mascaro, C. A., & Redig, A. G. (2021). Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, *22*(66), 66–79. https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019

Oliveira, A. M. de. (2023). *Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USCS-1_6ebcb62c5aa247941e1141ab1049722e

Pacheco, D. P. (2017). *Desenho universal para a aprendizagem no ensino de Ciências: Sugestões de implementação na prática pedagógica* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA].

Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In R. Glat & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.

Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2022). Processo formativo de professores para a educação inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, *29*(Contínua), e011. https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-11

Sebastián-Heredero, E., Moreira, S. F. da C., & Moreira, F. R. (2022). Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *17*(3), 1904–1925. https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, F. de L. B., & Massaro, M. (2022). O desenho universal para a aprendizagem na construção colaborativa de roteiros de aula para o ensino de matemática. *Actio: Docência em Ciências*, *7*(3), 1-22. https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15341

ISBN: 978-85-54997-33-5



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

Vaneuza da Silva Amorim Bianchini – PROFEI/UEM - vaneuza.bianchini.uem.turma5@gmail.com
Bethânia Vernaschi de Oliveira – PROFEI/UEM bth.net@outlook.com
Solange Franci Raimundo Yaegashi – PROFEI/UEM – sfryaegashi@uem.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender de que forma o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para a aprendizagem e a inclusão escolar em diferentes níveis de ensino. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”, a partir de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na base SciELO, com recorte temporal entre 2020 e 2025. Foram selecionadas oito produções, incluindo artigos, dissertações e uma tese, que abordam desde fundamentos teóricos até aplicações práticas do DUA em contextos variados, como educação a distância, alfabetização, salas de recursos e ensino superior. A análise quantitativa evidenciou maior concentração de publicações em 2021, com predominância de artigos indexados na SciELO. No plano qualitativo, os resultados apontam três eixos: consolidação conceitual do DUA, impacto na formação docente e práticas inclusivas em contextos específicos. Conclui-se que o DUA se afirma como referencial teórico e metodológico para promover inclusão, ainda que demande maior sistematização, formação docente contínua e políticas públicas que assegurem sua implementação

Palavras-chave: Educação inclusiva. Aprendizagem. Revisão de literatura.

Introdução

Entre os estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, destacam-se aqueles pertencentes ao público da Educação Especial, que envolve pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para atender adequadamente a esse grupo, é necessário que o professor adote metodologias que respeitem as peculiaridades de cada estudante, ampliando as possibilidades de acesso ao currículo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como proposta pedagógica voltada à valorização da diversidade e à construção de ambientes inclusivos. De acordo com Böck, Gesser e Nuernberg (2018) e Tavares, Hummel e Ferreira (2022), o DUA busca contemplar diferentes estilos de aprendizagem, assegurando acessibilidade e equidade.

Os princípios do DUA fundamentam-se na eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem, oferecendo múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento. Como destacam Ribeiro e Amato (2018), essa abordagem amplia as formas de apresentar conteúdos, executar atividades e manter a motivação dos alunos, favorecendo sua permanência e participação ativa.

Ao permitir a flexibilização de objetivos, métodos, materiais e avaliação, o DUA possibilita que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade. Para Böck, Gesser e Nuernberg (2018), contudo, o DUA não deve ser reduzido a um mero framework técnico, mas compreendido como princípio culturalmente aceito, que reconhece a variabilidade das formas de aprender para além da deficiência.

Dessa forma, o DUA se apresenta como recurso potente para a promoção da inclusão escolar, beneficiando tanto os alunos público-alvo da Educação Especial quanto toda a comunidade escolar. Sua adoção contribui para superar práticas excludentes e incentivar o protagonismo dos estudantes, valorizando suas diferentes trajetórias de aprendizagem.

Diante disso, a problemática deste estudo pode ser delineada nos seguintes termos: o que tem sido produzido na literatura sobre o DUA e suas contribuições para a aprendizagem e a inclusão escolar de alunos em diferentes níveis de ensino? Assim, o objetivo da pesquisa é compreender de que forma o DUA contribui para a aprendizagem e a inclusão de alunos em diferentes níveis de ensino.

A relevância desta investigação reside na necessidade de ampliar o debate sobre acessibilidade pedagógica, fortalecendo a formação docente, incentivando práticas inovadoras e subsidiando políticas públicas que consolidem ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

Realizou-se uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”. Esse tipo de pesquisa permite estabelecer relações com produções anteriores, identificar temáticas recorrentes, apontar novas perspectivas, consolidar determinada área de conhecimento e subsidiar práticas pedagógicas ou outras áreas de interesse (Vosgerau; Romanowski, 2014).

As buscas foram realizadas em duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para tanto, utilizaram-se os seguintes descritores: “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, “Educação Inclusiva”, “Inclusão” e “DUA-Inclusão”. O recorte temporal contemplou produções publicadas entre os anos de 2020 e 2025.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos publicados em português e espanhol, nos formatos de artigo, dissertação e tese. Já os critérios de exclusão foram definidos pelo não atendimento à questão norteadora da pesquisa.

Após a aplicação desses critérios, foram selecionadas 8 produções para análise, as quais serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

Resultados e Discussão

Para a análise das produções, elaborou-se um quadro com vista a realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1: Produções selecionadas no processo de revisão de literatura

Nº	Ano	Autor/es	Base de Dados	Título da obra	Objetivo	Metodologia	Resultados e conclusão
1	2020	SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio	SciELO	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	Apresentar e discutir as Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacando seus fundamentos, princípios, componentes (objetivos, métodos, materiais e avaliação) e sua relevância para a construção de currículos inclusivos.	Trata-se de uma revisão de literatura e tradução/adaptação das diretrizes originais do CAST (Center for Applied Special Technology), realizada por um grupo de estudos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.	O estudo conclui que o DUA, fundamentado nos princípios de múltiplas formas de apresentação, expressão e engajamento, constitui um referencial pedagógico capaz de eliminar barreiras do currículo tradicional e promover inclusão. Embora a tecnologia seja um recurso importante, sua aplicação não se limita a ela, mas a um planejamento intencional e flexível. As diretrizes não funcionam como receita pronta, e sim como orientações que apoiam a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, favorecendo a personalização, a autonomia e o avanço dos estudantes.
2	2021	BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique.	SciELO	Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância.	Identificar se cursistas de um curso de Educação a Distância reconhecem a contribuição dos recursos planejados a partir do framework do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em seus processos de participação, permanência e engajamento.	Pesquisa qualitativa online, inspirada na Investigação Emancipatória e fundamentada nos Disability Studies. Foi realizada no curso de formação continuada em Estudos sobre Deficiência, ofertado a distância pela UFSC. Participaram 24 cursistas. A coleta de dados utilizou Diários Pessoais, Vestígios Ambientais (interações e downloads no AVA) e Mapeamento Comportamental, com análise de conteúdo baseada nos princípios do DUA.	Os cursistas perceberam o curso como acessível, acolhedor e coerente com os princípios do DUA, destacando sentimentos de respeito, liberdade e pertencimento. Reconheceram a oferta de múltiplos recursos e mídias como facilitadora da aprendizagem e da participação. O estudo conclui que, quando cursos EaD são planejados com base no DUA, necessidades de estudantes com deficiência são contempladas e as barreiras restantes se assemelham às enfrentadas pela maioria dos aprendizes, fortalecendo práticas inclusivas e ampliando a permanência.
3	2021	TORRES, Valquenia Ferné de Souza	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Contribuições do Design Universal para Aprendizagem à prática educativa inclusiva: um estudo no	Compreender e indicar as contribuições do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) às práticas de alfabetização e	Pesquisa narrativa-autobiográfica combinada com pesquisa de desenvolvimento. Os instrumentos utilizados foram	A aplicação dos princípios do DUA flexibilizou conteúdos e estratégias em ambiente virtual, favoreceu maior engajamento dos alunos e promoveu reflexão crítica das professoras sobre suas práticas. O estudo resultou na produção de uma e-zine como

ISBN: 978-85-54997-33-5

				âmbito da alfabetização e multiletramentos	multiletramentos, aplicando seus princípios em estratégias docentes e no planejamento de atividades mediadas por tecnologias.	relatos narrativos das professoras, organizados em inventário de análise e rodas de conversa virtuais, além da elaboração de um objeto de aprendizagem multimodal.	recurso pedagógico de apoio, reforçando que o DUA contribui para práticas inclusivas e acessíveis na alfabetização e nos multiletramentos.
4	2021	ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves	SciELO	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.	Investigar se um programa de formação de professores fundamentado nos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) poderia resultar em práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo maior participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns.	O estudo utilizou a pesquisa colaborativa, envolvendo 10 professores da educação básica e 7 estudantes de licenciatura. O programa formativo ocorreu em 11 encontros, com atividades como estudo de casos (fictícios e reais), discussões, elaboração e aplicação de planos de aula baseados no DUA. Os dados foram coletados por meio de registros escritos, diários de campo, filmagens e relatos dos participantes.	O estudo mostrou que a formação de professores baseada no DUA e na colaboração potencializou práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a participação dos estudantes e a inovação docente. Apesar de limitações relacionadas a condições de trabalho e cultura escolar pouco inclusiva, a formação baseada no DUA e na colaboração se revelou uma **ferramenta potente** para o desenvolvimento profissional e para a promoção da inclusão escolar.
5	2021	CORTÉS DÍAZ, Mario; FERREIRA VILLA, Camino; ARIAS GAGO, Ana Rosa.	SciELO	Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional	Analisar a presença dos fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) — direito à educação, diversidade, design universal, currículo flexível, igualdade de oportunidades, neurociência e TIC — em documentos publicados por organismos internacionais com impacto global na área da educação.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, baseada no exame de 11 documentos de "literatura cinzenta" obtidos nas páginas da UNESCO, ONU, Agência Europeia e na base UNESDOC. A análise seguiu categorias correspondentes aos sete fundamentos do DUA.	O estudo identificou que os fundamentos do DUA aparecem de forma parcial e fragmentada nos documentos internacionais analisados, com destaque para Jomtien, Salamanca e Dakar. Conclui que é necessário fortalecer a incorporação do DUA em políticas globais para consolidar a educação inclusiva.
6	2022	ROSALIN, Mariliz Cristiane	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do	Investigar como práticas pedagógicas inclusivas podem ser fortalecidas no Atendimento Educacional	A pesquisa combinou abordagem bibliográfica, de campo e colaborativa, de caráter	O estudo evidenciou que o AEE e as SRMs podem se configurar como espaços de aprendizagem abertos, diversificados e individualizados, favorecendo engajamento e protagonismo dos estudantes. As professoras

ISBN: 978-85-54997-33-5

				professor da Sala de Recursos Multifuncionais	Especializado (AEE) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do uso de metodologias ativas, culminando na elaboração de um e-book autoformativo para professores.	exploratório e descritivo. Participaram 11 professoras atuantes em SRMs (7 da rede estadual e 9 da municipal). A coleta de dados foi realizada com roteiro semiestruturado em dois blocos: perfil acadêmico/profissional e situações-problema de sala de aula.	mostraram compromisso com a inclusão, mas revelaram a necessidade de formação continuada para compreender melhor o papel do AEE e aplicar práticas inovadoras alinhadas ao DUA. Conclui-se que é urgente promover mudanças nas práticas pedagógicas e consolidar processos formativos intencionais, que sustentem a transformação das escolas em ambientes inclusivos.
7		MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa Moreira	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem	Investigar como práticas educativas inclusivas aparecem no curso de Medicina de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil e de que forma se relacionam com a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).	A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, com análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina e dos planos de ensino, além da aplicação de questionário estruturado a docentes, a fim de identificar práticas educativas inclusivas e relacioná-las aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no contexto do Ensino Superior.	Os resultados mostraram que o PPC do curso de Medicina contempla algumas ideias inclusivas, sobretudo em diretrizes e propostas metodológicas, mas apenas de forma geral, sem detalhamento; já os docentes, em sua maioria, aplicam práticas inclusivas de modo empírico, sem referência sistemática ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); assim, conclui-se que, embora existam iniciativas e estratégias inclusivas no curso, ainda falta um olhar específico e estruturado para a diversidade, sendo a formação de professores apontada como fundamental para consolidar e ampliar a efetividade da educação inclusiva no Ensino Superior.
6	2025	CORRÊA TELLES, Priscila Moreira; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de.	SciELO	Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores	Analisar as atividades teóricas e práticas de 11 professores da Educação Básica participantes de um curso de extensão a distância sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com foco na compreensão, apropriação e aplicação dos princípios dessa abordagem.	Trata-se de um relato de pesquisa com análise documental. O estudo utilizou as atividades realizadas pelos professores durante o curso (40 horas, em formato síncrono e assíncrono) e aplicou a análise de conteúdo (Bardin, 2011) para identificar categorias relacionadas ao DUA.	Os professores demonstraram compreensão inicial dos princípios do DUA e conseguiram elaborar propostas alinhadas à perspectiva inclusiva, contemplando engajamento, representação e ação/expressão. No entanto, surgiram equívocos conceituais, como confundir o DUA com atividades lúdicas ou propor poucas alternativas de ação. O estudo conclui que há necessidade de mais formações continuadas para aprofundar o entendimento do DUA e apoiar sua efetiva aplicação em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No que se refere à análise quantitativa, foram encontradas oito produções entre 2020 e 2025, com predominância de artigos (62,5%) em relação a dissertações e tese (37,5%). O ano de 2021 concentrou metade dos estudos, indicando maior interesse pelo tema nesse período. Em termos temáticos, destacaram-se pesquisas sobre formação docente, diretrizes teóricas do DUA, práticas pedagógicas em diferentes contextos e aplicações em cursos de EaD, evidenciando um campo diversificado e em expansão.

Na análise qualitativa, os objetivos se distribuíram em três eixos: sistematização conceitual, formação de professores e práticas em contextos específicos. As metodologias foram majoritariamente qualitativas, incluindo revisões, pesquisas colaborativas e estudos empíricos. Os resultados convergiram em três categorias: a consolidação do DUA como referencial inclusivo, ainda pouco institucionalizado; o impacto positivo, mas limitado, na formação docente, com necessidade de aprofundamento; e os avanços em acessibilidade e engajamento em práticas educacionais, embora ainda demandem maior sistematização e apoio institucional. De modo geral, as produções reforçam o DUA como abordagem promissora para a Educação Inclusiva

A partir da análise das oito produções elencadas, foi possível identificar concordâncias significativas em torno do DUA como uma abordagem eficaz e promissora para a promoção da Educação Inclusiva. As publicações analisadas evidenciam que o DUA tem se consolidado como um referencial teórico e metodológico que propõe a flexibilização curricular, com foco na valorização da diversidade e no reconhecimento das múltiplas formas de aprender.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender de que forma o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para a aprendizagem e a inclusão escolar em diferentes níveis de ensino. A análise das produções evidenciou que o DUA se consolida

ISBN: 978-85-54997-33-5

como uma abordagem central para a Educação Inclusiva, ao propor práticas que reconhecem e valorizam a diversidade dos sujeitos. Seus princípios, múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, oferecem subsídios para uma aprendizagem ativa, significativa e centrada no protagonismo estudantil.

Apesar de já ser reconhecido internacionalmente, o DUA ainda requer maior divulgação e implementação para alcançar toda a comunidade educativa e fomentar mudanças estruturais que assegurem acessibilidade e inclusão. Assim, mais do que um conjunto de técnicas, o DUA representa uma mudança de paradigma orientada pela equidade e pela valorização das singularidades. Para sua efetiva aplicação, torna-se imprescindível investir na formação docente, difundir o conhecimento científico e fortalecer políticas públicas capazes de consolidar ambientes educacionais acessíveis, tendo a inclusão como pilar fundamental.

Referências

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 143–160. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2021). Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à educação a distância. *Educação & Realidade, 46*(4), e95398. https://doi.org/10.1590/2175-623695398

Corrêa Telles, P. M., Rios, G. A., & Queiroz, F. M. M. G. de. (2025). Desenho Universal para Aprendizagem: Considerações sobre um curso de formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 31*, e0247. https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0247

Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0065. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065

Moreira, S. F. da C. (2023). *Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6589

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ribeiro, G. R. de P. S., & Amato, C. A. de la H. (2018). Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 18*(2), 125–151. http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488

Rosalin, M. C. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Contribuições à prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná]. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740352

Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Tavares, K. M., Hummel, E. I., & Ferreira, R. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem: Análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022. *Concilium, 22*(7), 186–200.

Torres, V. F. de S. (2021). *Contribuições do Design Universal para Aprendizagem à prática educativa inclusiva: Um estudo no âmbito da alfabetização e multiletramentos* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/675

Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional, 14*(41), 165–189. http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa, 47*, e233730. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730

ISBN: 978-85-54997-33-5



DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES(AS) DO AEE E PROFESSORES(AS) REGULARES: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Abreu - PROFEI / UDESC – fernanda.abreu.udesc.t5@gmail.com
Andreia Teresinha Theodoro Velho - PROFEI / UDESC - andreia.theodoro.udesc.t5@gmail.com
Solange Cristina da Silva - PROFEI / UDESC solange.silva@udesc.br
Ana Flávia Garcez - PROFEI / UDESC – ana.garcez@udesc.br

Resumo

O presente artigo contextualiza o relato de experiência das práticas colaborativas entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os(as) professores(as) de turmas regulares e os(as) monitores(as) educacionais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Felippe Alfredo Wendling, em Dois Irmãos/RS e na Escola Municipal de Educação Básica Osmani Barbosa em Tramandaí/RS, como um caminho para a efetivação da educação inclusiva. O objetivo é destacar como o diálogo constante entre esses profissionais contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A metodologia consiste na descrição da rotina de alinhamento e monitoria, um espaço de duas horas semanais oferecido pelo município de Dois Irmãos para trocas de informações, e dois períodos de cinquenta minutos cada em Tramandaí. Os resultados apontam que essa interação permite a identificação mais eficaz das potencialidades e necessidades dos estudantes, alinhando as estratégias pedagógicas e tornando o suporte mais eficiente. A colaboração também promove a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão, fortalecendo uma cultura de respeito às diferenças. Conclui-se que a parceria entre os diferentes atores da escola enriquece o processo educativo e é fundamental para a formação de cidadãos mais empáticos, consolidando um modelo educacional verdadeiramente comprometido com a equidade.

Palavras-chave: Colaboração; Equidade; Prática pedagógica.

Introdução

A educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e garante a igualdade de condições

ISBN: 978-85-54997-33-5

para o acesso e a permanência na escola. Nesse contexto, a EMEF Felippe Alfredo Wendling, no município de Dois Irmãos e na EMEB Osmani Barbosa em Tramandaí/RS, buscam promover práticas que efetivem esse direito, compreendendo que a inclusão vai além do cumprimento de normas legais. Para tanto, a problemática deste relato de experiência das autoras reside na necessidade de articular os diferentes profissionais que atuam com os estudantes para garantir que as propostas pedagógicas sejam coerentes e eficazes. O objetivo principal é descrever a experiência de diálogo e colaboração entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os(as) professores(as) das turmas regulares e os(as) monitores(as) educacionais como uma prática fundamental para a promoção de uma educação equitativa e inclusiva. Esse esforço coletivo é essencial para identificar as potencialidades e necessidades de cada estudante, criando um ambiente escolar onde todos se sintam respeitados e valorizados. Conforme destaca Oliveira (2023), o diálogo constante e o compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais permitem estabelecer objetivos comuns, simplificando o alcance das metas educacionais.

Metodologia

Este relato de experiência descreve a prática colaborativa implementada na EMEF Felippe Alfredo Wendling no município de Dois Irmãos/RS e na EMEB Osmani Barbosa no município de Tramandaí/RS. Primeiramente descrevendo os processos de Dois Irmãos/RS, que se fundamentam nos encontros de alinhamentos e monitorias proporcionados pela rede municipal de ensino, que destinam duas horas semanais para essa finalidade. Nesses encontros, a professora do AEE, reúne-se com os(as) professores(as) das turmas regulares e os(as) monitores(as) educacionais para discussões produtivas. Os procedimentos adotados incluem a troca de informações sobre o progresso dos estudantes, a observação de desafios cognitivos, emocionais e comportamentais identificados pelos monitores em sala de aula, e o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades individuais. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

experiência se relaciona com a literatura da área ao aplicar o princípio do trabalho colaborativo, que, segundo Oliveira (2023, p. 44), é essencial para o sucesso da inclusão escolar. As etapas desenvolvidas envolvem o registro das observações diárias pelos monitores, a discussão desses pontos nas reuniões semanais e a construção de um plano de ação conjunto para apoiar cada estudante de forma mais eficaz.

Já no município de Tramandaí/RS as intencionalidades de trabalho colaborativo se estabelecem na EMEB Osmani Barbosa em que a inclusão vem sendo fortalecida por meio de práticas colaborativas que se consolidam em tempos de estudo e alinhamento entre os profissionais da escola. Para isso, a instituição destina dois períodos de cinquenta minutos semanais voltados exclusivamente para encontros pedagógicos. Esses momentos se configuram como espaços de diálogo, reflexão e planejamento conjunto, nos quais professores da sala comum, professora do AEE, monitores e coordenação pedagógica compartilham observações, experiências e estratégias voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes. Mais do que reuniões formais, esses encontros possibilitam a construção de um olhar coletivo sobre a inclusão, permitindo que cada agente educativo contribua com sua percepção e conhecimento. A partir dessa troca, são elaborados planejamentos que não apenas consideram as especificidades de cada estudante, mas também garantem que as práticas desenvolvidas em sala sejam sustentadas pela corresponsabilidade da equipe. Essa organização revela a intencionalidade da escola em promover um trabalho articulado e comprometido, onde a inclusão é entendida como um processo contínuo e partilhado, no qual todos assumem papel ativo na construção de um ambiente educativo mais justo e acolhedor.

Assim como destaca Peixoto (2023), o AEE deve atuar articulado com a sala comum, garantindo que as crianças com deficiência não apenas tenham acesso ao espaço escolar, mas participem das experiências pedagógicas de forma significativa. O trabalho colaborativo envolve diálogo constante entre professor da sala regular, monitores, professor do AEE, coordenação pedagógica e demais profissionais, possibilitando a construção de planejamentos conjuntos, a troca de estratégias e o

ISBN: 978-85-54997-33-5

acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Essa reflexão de Peixoto (2023, p. 44) nos convida a olhar para além da simples coexistência entre a sala comum e o AEE, colocando em evidência a necessidade de articulação real entre esses espaços educativos. Nessa mesma direção, Sousa (2021, p. 24) afirma que “entendemos o trabalho colaborativo como as ações intencionais desenvolvidas conjuntamente por discentes e docentes com objetivo de promover a atividade humana, social e historicamente construída, sustentada, principalmente, na pedagogia histórico-crítica”.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos com a implementação do diálogo sistemático entre os profissionais da escola do município de Dois Irmãos são notáveis. A principal evidência é a maior eficácia no suporte oferecido aos estudantes, pois a troca de informações permite que as práticas pedagógicas sejam constantemente alinhadas e ajustadas. Os(as) monitores(as) educacionais, por estarem em contato direto e diário com os estudantes, trazem percepções valiosas sobre desafios cognitivos e comportamentais que enriquecem o planejamento dos professores. Essa interação, fundamentada na literatura que defende a responsabilidade compartilhada (Oliveira, 2023), garante que as estratégias aplicadas em sala de aula e no AEE sejam complementares. Uma das vantagens observadas é a construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos. Além dos benefícios diretos aos estudantes, a prática sensibiliza toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, promovendo uma cultura de respeito e empatia. Uma dificuldade enfrentada é a gestão do tempo para aprofundar todos os casos nas duas horas semanais. No entanto, a objetividade nas discussões tem sido um caminho para contornar essa limitação. A experiência demonstra que, ao valorizar o conhecimento de todos os envolvidos, a escola avança na construção de um processo educativo mais justo e humano.

Em Tramandaí podemos perceber que a prática evidencia que a inclusão em qualquer etapa vai muito além do ato formal de matricular crianças público da Educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

Especial. Ela requer intencionalidade, diálogo constante e corresponsabilidade entre todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar. É nesse movimento que se torna essencial reconhecer e integrar o trabalho de cada agente que permeia as práticas educativas. Quando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se articula de forma efetiva com a sala comum, em parceria com o professor regente e os monitores, a escola amplia sua abertura à diversidade e cria caminhos mais justos e significativos para todas as crianças/estudantes. Como aponta Peixoto (2023, p. 45), “não podemos pensar em uma escola inclusiva sem pensar na articulação entre esses dois docentes (da classe comum e da sala da Educação Especial)”. Essa articulação não se limita à troca de informações, mas se consolida em planejamentos conjuntos, reflexões coletivas e práticas que consideram cada estudante em sua inteireza, reconhecendo suas histórias, gestos e potências. Nesse cenário, o trabalho colaborativo se configura também como espaço formativo para os próprios educadores, que aprendem uns com os outros a escutar, acolher e reinventar o cotidiano pedagógico.

Percebe-se que o trabalho colaborativo se reflete diretamente na vivência das crianças/estudantes, que passam a reconhecer a escola como um espaço de pertencimento e acolhimento. Ao superar práticas excludentes, os professores permitem que cada corpo seja valorizado em sua singularidade, abrindo caminhos para que a infância seja vista em sua riqueza e diversidade. Como aponta Peixoto (2023, p. 26), o processo formativo promoveu mudanças de concepções e a superação de estigmas sobre as corporeidades dos estudantes com e sem deficiência, favorecendo novos olhares para o processo educativo. Essa experiência evidencia que a inclusão vai além de um imperativo legal: é um compromisso ético e humano com a vida dos estudantes, que precisam ser reconhecidos em seus gestos, sentimentos e interações cotidianas.

Considerações finais

Com base nos objetivos e resultados apresentados, conclui-se que a prática colaborativa e o diálogo contínuo entre a professora do AEE, professores(as) regulares

ISBN: 978-85-54997-33-5

e monitores(as) são essenciais para a efetivação da educação inclusiva. A experiência revelou que essa articulação não apenas beneficia diretamente os estudantes, ao oferecer um suporte mais alinhado e eficaz, mas também enriquece o processo educativo como um todo. Os pontos positivos incluem o fortalecimento das relações profissionais, a valorização dos diferentes saberes dentro da escola e a promoção de uma cultura inclusiva que ultrapassa os muros da sala de aula. O principal ganho foi a construção de um modelo educacional que respeita as singularidades e prepara os estudantes para serem cidadãos conscientes e respeitadores das diferenças. Como desafio a ser superado, permanece a necessidade de ampliar os espaços e tempos para essas trocas. Assim, a escola contribui para uma sociedade mais justa e igualitária.

Constata-se que, em ambas as escolas, o AEE e o trabalho colaborativo mostram que a inclusão se constrói no cotidiano, em cada gesto de parceria e em cada prática que reconhece e valoriza as diferenças. Quando os profissionais se unem em torno de um mesmo propósito, a escola se fortalece como espaço vivo de encontros, onde todos os estudantes podem aprender, conviver e se desenvolver respeitando seus próprios ritmos. Mais do que uma estratégia pedagógica, essa construção revela um compromisso ético com a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. É certo que ainda existem desafios, principalmente relacionados à organização do tempo e do espaço escolar. Ainda assim, a vivência da colaboração como prática diária abre caminhos promissores: a escuta, a troca e a corresponsabilidade entre os profissionais são elementos que asseguram o olhar para cada estudante em sua singularidade. Desse modo, compreende-se que a real inovação educacional não se limita a transformações estruturais, mas emerge da capacidade de construir coletivamente um projeto pautado no diálogo, no cuidado e na inclusão.

Referências

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Oliveira, J. P. de. (2023). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo: Contexto.

Peixoto, S. M. P. (2023). *O AEE e o trabalho articulado na educação infantil: Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Repositório UFRN. https://repositorio.ufrn.br/items/66157634-965b-40c5-abba-4a8c30e0b8d5.

Sousa, K. C. de. (2021). *O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na educação infantil* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Repositório UFSC. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229919.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DIÁLOGOS ENTRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E A ABORDAGEM MULTIMODAL: CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Glecione Ribeiro de Castro – PROFEI-UNIVASF – glecioneribeiro@gmail.com
Vanessa Nascimento dos Santos – PROFEI-UNIVASF - vanessa.nsantos@univasf.edu.br

Resumo

Este trabalho analisa a relação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a multimodalidade como caminhos complementares para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, buscando compreender a relação entre o DUA e a abordagem multimodal, como essas perspectivas contribuem para o desenvolvimento de práticas inclusivas, capazes de superar os obstáculos ainda persistentes no cenário educacional brasileiro, e como refletem na aprendizagem dos estudantes. Os resultados apontam que o DUA contribui com princípios que orientam o planejamento pedagógico flexível, voltado à superação de barreiras que limitam o acesso e a permanência dos estudantes, enquanto a multimodalidade amplia as formas de expressão, representação e engajamento por meio da integração de diferentes linguagens e recursos. Entendemos assim que a articulação entre essas perspectivas favorece a construção de ambientes educativos mais democráticos, críticos e responsivos às necessidades reais dos estudantes, bem como fortalece o desenvolvimento de uma educação equitativa e comprometida com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Linguagens; Multimodalidade; Práticas pedagógicas inclusivas.

Introdução

A heterogeneidade dos estudantes, marcada por diferentes contextos sociais, culturais, biológicos e cognitivos, desafia os modelos tradicionais de ensino, ainda frequentemente ancorados em pressupostos homogêneos de aprendizagem (Mantoan, 2015, p. 42). Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

deslocando o foco da adaptação individual para propostas universais que reconheçam a diversidade como ponto de partida.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que busca estruturar o currículo de forma flexível, a partir de três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação; múltiplas formas de ação e expressão; múltiplas formas de engajamento (Cast, 2018, p. 14-17; Prais; Stein; Vitaliano, 2020, p. 6-7). Esses princípios possibilitam que barreiras estruturais, curriculares e atitudinais sejam minimizadas, favorecendo um ambiente de ensino equitativo.

Em diálogo com o DUA, a abordagem multimodal contribui ao propor o uso de diferentes linguagens, recursos e mídias no processo educativo, de modo a ampliar os modos de significação e aprendizagem (Rojo, 2012, p. 25; Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20-21). Ao integrar textos, imagens, sons, gestos, tecnologias digitais e recursos analógicos, a multimodalidade amplia o acesso ao conhecimento e reconhece que os sujeitos aprendem de formas diversas, cada qual mobilizando repertórios culturais, cognitivos e sensoriais distintos (Rojo; Barbosa, 2015, p. 10-12).

A articulação entre DUA e multimodalidade aponta, portanto, para a possibilidade de construção de ambientes escolares mais democráticos e inclusivos, nos quais todos os estudantes possam exercer protagonismo no processo de aprendizagem. Trata-se de um movimento teórico e prático que desloca a centralidade da homogeneização para a valorização das diferenças, entendendo a inclusão como um princípio estruturante do trabalho pedagógico (Mantoan, 2015, p. 59; Mantoan; Prieto; Arantes, 2019, p. 33-34).

Assim, investigar os diálogos entre DUA e multimodalidade mostra-se relevante tanto no plano teórico, pois enriquece os referenciais críticos sobre educação inclusiva, quanto no plano prático, oferecendo subsídios para professores e gestores que enfrentam, cotidianamente, os desafios da escola contemporânea. Esse esforço fortalece a compreensão de que a inclusão não se restringe à matrícula, mas envolve a criação de condições reais de aprendizagem para todos (Silva; Rodrigues, 2021, p. 70).

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente trabalho tem como objetivo, portanto, analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, como o DUA e a abordagem multimodal se complementam na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de superar as barreiras ainda persistentes no cenário educacional brasileiro.

Dessa forma, compreender os diálogos entre o DUA e a abordagem multimodal implica reconhecer que ambos oferecem fundamentos teórico-metodológicos para uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa. O estudo dessas perspectivas contribui não apenas para ampliar o repertório de estratégias dos professores, mas também para fortalecer uma concepção de ensino comprometida com a superação das barreiras que limitam a aprendizagem. Assim, este trabalho se propõe a analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como a articulação entre DUA e multimodalidade pode favorecer a construção de ambientes educativos mais democráticos, críticos e responsivos às necessidades reais dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica e documental, entendida como uma estratégia de análise e síntese das produções científicas já publicadas sobre o tema. Esse tipo de revisão constitui-se em um processo sistemático que busca identificar, selecionar, organizar e interpretar estudos, a fim de oferecer um panorama crítico do conhecimento acumulado em determinada área.

De acordo com Gil (2008, p. 38), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já produzidos, como livros, artigos e documentos científicos. Uma de suas principais vantagens está no fato de permitir ao pesquisador cobrir uma amplitude maior de fenômenos do que aquela que poderia ser investigada diretamente. Tal vantagem torna-se especialmente relevante quando o problema de pesquisa exige informações dispersas em diferentes contextos. Assim, a disponibilidade de uma bibliografia consistente facilita o acesso e o aprofundamento das análises.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No presente estudo, além das produções teóricas, são examinados documentos oficiais e normativos que orientam o sistema educacional brasileiro na perspectiva da inclusão escolar, tais como: 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 (MEC, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Entre as obras de referência que fundamentam a discussão destacam-se autores que refletem sobre a educação inclusiva e o uso de recursos pedagógicos inovadores, como Mantoan (2015), Rojo (2012), Kress e Van Leeuwen (2001) e Prais, Stein e Vitaliano (2020), entre outros, que oferecem bases conceituais relevantes para a análise proposta.

Resultados e Discussão

A inclusão escolar não se concretiza apenas por meio da legislação e da matrícula, mas por práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças. Pessoas com deficiência e estudantes neurodivergentes, apesar das políticas de inclusão na educação implementadas nas últimas décadas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015), continuam a enfrentar obstáculos para o pleno exercício do direito a uma educação inclusiva e emancipatória.

No contexto educacional contemporâneo, as salas de aula apresentam um perfil cada vez mais heterogêneo. Essa diversidade decorre de múltiplos fatores como desigualdades históricas e sociais, condições socioeconômicas atuais, especificidades biológicas e cognitivas, bem como variações nos interesses, motivações e modos de aprender dos estudantes.

A inserção de estudantes neurodivergentes nas turmas regulares é resultado de lutas sociais e da implementação de políticas públicas. Contudo, ainda é expressivo o número de alunos com dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico formal. Isso evidencia a necessidade de que as escolas sejam responsivas às demandas desses sujeitos, independentemente da existência de um laudo clínico, oferecendo acompanhamento pedagógico adequado e práticas de apoio.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A educação inclusiva, como ressalta Mantoan, desafia a ideia de homogeneidade ao afirmar que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente” (Mantoan, 2015, p. 28). Nessa perspectiva, cabe à escola repensar suas funções, superando metodologias únicas e práticas excludentes para transformar-se em um espaço que valoriza a pluralidade e reconhece os múltiplos modos de aprender.

Não existem salas homogêneas, mas contextos marcados por especificidades. Por isso, torna-se indispensável adaptar as propostas pedagógicas de modo a acolher as singularidades dos estudantes e a construir um ambiente que promova o desenvolvimento integral de todos. Nesse cenário, o DUA apresenta-se como uma possibilidade para avançar na construção de um ensino significativo. Para Sebastián-Heredero (2020, p. 45), os currículos devem ser planejados desde o início contemplando a diversidade, de modo a prevenir exclusões.

O DUA orienta o planejamento pedagógico a partir de três princípios: múltiplas formas de apresentação, diversas maneiras de ação e expressão; e múltiplas formas de engajamento (Sebastián-Heredero, 2020, p. 52). Ao oferecer diferentes caminhos para a representação, a expressão e o envolvimento, o DUA reconhece que cada estudante aprende de maneira única, garantindo condições de participação ativa no processo educativo, bem como, fortalecendo o princípio de uma educação democrática e inclusiva.

Esses princípios dialogam diretamente com a perspectiva da multimodalidade, que reconhece a diversidade de linguagens como constitutiva da aprendizagem e amplia as formas de acesso ao conhecimento (Rojo, 2012, p. 25). Ao articular diferentes linguagens, recursos e estratégias, as práticas pedagógicas multimodais diversificam os percursos de aprendizagem e ampliam as oportunidades de participação de todos os estudantes (Van Leeuwen, 2001, p. 20).

Desse modo, compreende-se que não existe uma forma única ou universal de representação capaz de atender plenamente a todos os sujeitos (Zebarto, 2018, p. 61). Cabe, portanto, aos professores e à gestão escolar apropriar-se das discussões sobre

ISBN: 978-85-54997-33-5

multimodalidade como suporte para a oferta de múltiplos modos de apresentação e acesso ao conhecimento.

A escola inclusiva deve ser, antes de tudo, responsiva às necessidades reais de seus estudantes, respeitando seus ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem (Reis, 2016, p. 89). Nesse processo, o professor assume o papel de sujeito crítico-reflexivo, capaz de interpretar, planejar e ajustar continuamente suas práticas com base na convivência com os alunos e na escuta atenta de suas demandas (Freire; Barbosa; Meneses; Pinto; Silva; Oliveira, 2023, p. 14).

É importante salientar que o DUA “não apresenta uma proposta didática imediatamente aplicada ou predeterminada para que o professor a execute em suas aulas” (Prais; Stein; Vitaliano, 2020, p. 7). Assim, o planejamento de um currículo flexível constitui aspecto central no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo ao professor a responsabilidade de identificar as ações necessárias e compreender de que forma sua prática pode efetivá-las.

Considerações finais

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que o DUA e a multimodalidade não são perspectivas isoladas, mas referenciais complementares para o fortalecimento da educação inclusiva. O DUA contribui com um quadro normativo e organizacional, propondo princípios que asseguram a participação ativa de todos os estudantes. A multimodalidade, por sua vez, oferece uma base prática e discursiva, ao reconhecer que o conhecimento é construído por meio da articulação de múltiplos modos de linguagem, ampliando as possibilidades de engajamento e expressão dos sujeitos.

A integração entre DUA e multimodalidade fortalece a construção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, em consonância com os marcos legais brasileiros. Mais do que cumprir normativas, trata-se de um compromisso ético-político com a valorização das diferenças e com a construção de práticas pedagógicas emancipadoras (Mantoan, 2015, p. 28; Sebastián-Heredero, 2020, p. 45).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Portanto, refletir sobre o diálogo entre DUA e multimodalidade não se limita a uma discussão acadêmica; trata-se de um imperativo ético, político e pedagógico, que exige das escolas, professores e gestores um reposicionamento diante dos desafios da contemporaneidade. A efetivação de uma educação inclusiva e democrática depende, sobretudo, da capacidade de criar ambientes de aprendizagem responsivos, críticos e plurais, nos quais todos os estudantes possam exercer plenamente o direito de aprender e participar.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa, instituições que, de forma significativa, têm possibilitado a continuidade da minha formação acadêmica.

Referências

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2015). *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*.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines*. CAST.

Freire, P., Barbosa, A. P., Meneses, J., Pinto, C., Silva, R., & Oliveira, M. (2023). Educação inclusiva e formação docente: Perspectivas críticas. *Revista de Educação Contemporânea, 12*(3), 10–20.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). Moderna.

Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (Orgs.). (2019). *Políticas públicas e práticas de inclusão escolar*. Autores Associados.

Prais, F., Stein, A. P., & Vitaliano, C. (2020). Desenho Universal para a Aprendizagem: Reflexões e proposições para a educação básica. *Educação em Revista, 36*, e223580, 1–21.

Reis, J. C. (2016). *Educação inclusiva: Desafios e possibilidades*. CRV.

Rojo, R. (2012). *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs*. Parábola Editorial.

Rojo, R., & Barbosa, J. (2015). Multimodalidade e multiletramentos na escola. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 10*(2), 7–29.

Sebastián-Heredero, E. (2020). *Desenho Universal para a Aprendizagem e práticas inclusivas*. Morata.

Silva, V. L., & Rodrigues, D. (2021). DUA e inclusão: Possibilidades para uma escola democrática. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 27*(1), 55–73.

Zebarto, A. (2018). *Multimodalidade e inclusão: Perspectivas para a sala de aula contemporânea*. Penso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Patricia Oliveira Nunes-UDESC/SC
patricia.nunes.udesc.t4@gmail.com
Ana Flávia Garcez-UDESC/SC
ana.garcez@udesc.br
Paula Cabral-UDESC/SC
paulacabralprofa@gmail.com

Resumo

A compreensão da criança e da infância no campo educacional, em vista do contexto contemporâneo, demanda uma análise que articule direitos humanos, educação inclusiva e a perspectiva da educação especial. Este artigo discute a concepção de criança como sujeito de direitos, considerando as contribuições de autores como Bobbio (2004) e Herrera Flores (2017), e analisando a infância como uma construção social e histórica, fundamentada nas reflexões de Ariès (1981), Sarmento (2003, 2021) e Corsaro (2011), que evidenciam como a infância não é uma categoria natural ou imutável, mas resulta de processos sociais, culturais e históricos. Também apresenta uma abordagem sobre os direitos humanos e a infância, analisando os avanços e marcos legais internacionais e nacionais, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a legislação brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A discussão evidencia que a efetivação desses direitos passa pela construção de práticas pedagógicas inclusivas e as politicas públicas que reconheçam a diversidade e garantam o acesso, a permanência e a participação de todos no processo educativo.

Palavras-chave: Cidadania; Educação especial; Políticas públicas; Práticas pedagógicas inclusivas.

Introdução

A infância é marcada por características, necessidades e potencialidades próprias, exigindo atenção e proteção. A concepção de infância varia conforme o contexto histórico, político e cultural. No Brasil, a trajetória da criança como sujeito de

ISBN: 978-85-54997-33-5

direitos foi fortemente influenciada por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e por legislações nacionais.

No contexto da educação, compreender a criança como sujeito de direitos requer reconhecer sua autonomia progressiva e o papel fundamental das políticas públicas na garantia do pleno exercício desses direitos. As discussões sobre direitos humanos e educação inclusiva avançaram significativamente nas últimas décadas, acompanhando os debates internacionais e a consolidação de marcos legais

Este artigo tem como objetivo compreender as concepções de criança e de infância no contexto contemporâneo, analisando-as com base nos direitos humanos e nos avanços legais internacionais e nacionais, e articulando-as às práticas e políticas de educação inclusiva na perspectiva da educação especial.

Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa e bibliográfico-documental. Foram utilizados como referenciais teóricos autores que discutem os direitos, a infância e a educação inclusiva, como Bobbio (2004), Herrera Flores (2017), Ariès (1981), Sarmento (2003, 2021), Corsaro (2011) e Mantoan (2006).

No campo documental, foram analisados marcos legais internacionais e nacionais, entre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

O procedimento adotado foi à análise crítica e comparativa, buscando compreender como os conceitos de criança e infância, articulados aos direitos e às políticas educacionais inclusivas, foram historicamente construídos e como se refletem no contexto contemporâneo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A análise evidencia a criança é reconhecida, no campo jurídico, pedagógico e social, como sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, conforme assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Sarmento (2004, p. 10) ressalta que a infância deve ser compreendida como uma construção social e cultural, em que a criança se constitui como indivíduo com formas próprias de pensar, sentir e agir.

A Organização das Nações Unidas (ONU) na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) definiu como criança toda pessoa com menos de 18 anos, salvo se a legislação nacional definir idade menor para a maioridade. No Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA-Lei nº 8.069/1990), a criança é compreendida como a pessoa de até 12 anos incompletos, reconhecida como sujeito de direitos e prioridade absoluta nas políticas públicas.

O conceito de criança passou por profundas transformações ao longo da história. De um ser invisível socialmente durante séculos, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, com voz ativa e identidade própria, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX.

A criança, no cenário contemporâneo, é compreendida como um sujeito de direitos, produtor de cultura, pertencente a diferentes contextos sociais, históricos e familiares. Essa concepção rompe com a visão tradicional da infância como uma fase apenas preparatória para a vida adulta. De acordo com Sarmento (2021, p.15): A criança é um sujeito social e histórico que constrói culturas infantis, e não apenas um adulto em formação.

Essa perspectiva amplia a compreensão da infância ao valorizar a voz, as experiências e os saberes infantis, mostrando que a criança não deve ser entendida apenas como um ser em desenvolvimento, mas como agente ativo de sua própria cultura e aprendizado. Ao reconhecer esse protagonismo, torna-se evidente que as práticas educativas precisam considerar as particularidades, interesses e potencialidades das

ISBN: 978-85-54997-33-5

crianças, reforçando a necessidade de políticas e metodologias que respeitem sua autonomia e diversidade.

No cenário contemporâneo, essa concepção rompe com a visão tradicional da infância como fase apenas preparatória para a vida adulta, valorizando a participação das crianças em espaços educativos e sociais. Assim, reconhecer a criança como sujeito de direitos implica não apenas garantir acesso à educação e proteção, mas também promover práticas pedagógicas inclusivas que incentivem sua autonomia, expressão e participação ativa.

E a infância é mais do que uma fase cronológica; é uma construção social, cultural e histórica. Varia conforme a época, a sociedade, a classe social, o gênero, a etnia e outros fatores. Na Idade Média, segundo Philippe Ariès, a infância não era vista como uma etapa especial, mas como um breve período de dependência antes da vida adulta.

Na contemporaneidade a infância é reconhecida como um período singular de desenvolvimento, marcado por necessidades próprias e pelo direito à proteção, ao cuidado, ao brincar e à participação social. Sarmento (2021, p. 21) reforça que “a infância é um conceito socialmente construído, que incorpora direitos, experiências e práticas culturais próprias das crianças”, destacando seu caráter ativo e diversificado.

Em síntese, enquanto a criança refere-se ao indivíduo com suas características, direitos e potencialidades, a infância refere-se ao tempo e ao espaço social que essa criança ocupa, incluindo as representações e significados atribuídos a essa etapa pela sociedade. Essa distinção evidencia que compreender a infância como construção social e histórica é essencial para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam participação efetiva.

Já nos Direitos Humanos e a Infância numa perspectiva histórica revela que sua construção é histórica, marcada por lutas sociais e pela ampliação gradual do reconhecimento da dignidade humana. Como afirma Bobbio (2004, p. 31), “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes”.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, representou um marco na afirmação dos direitos fundamentais de todos os seres humanos, incluindo as crianças, reconhecendo como indivíduos com direitos próprios, incluindo o direito à proteção, educação e desenvolvimento. Antes da Declaração Universal a criança era vista como propriedade da família, sem importância, estava sujeita a trabalhos forçados e maus tratos.

Segundo Bobbio (2004), os direitos humanos são conquistas históricas que nascem das lutas sociais e se ampliam com o tempo. Essa ideia permite compreender como os direitos da criança foram sendo, gradualmente, reconhecidos e normatizados.

> A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, refere-se em seu preâmbulo à Declaração Universal; mas logo após essa referência, apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem. Se diz que a criança, por causa da sua imaturidade física e intelectual necessita de uma proteção particular e de cuidados especiais, deixa-se assim claro que os direitos da criança são considerados como um ius singulare com relação ius commune; (p.21)

O autor aborda as etapas históricas dos direitos humanos da positivação à generalização e internacionalização, culminando na especificação. Essa fase reconhece a necessidade de direitos dirigidos a grupos vulneráveis, entre os quais incluem crianças, idosos e minorias. A partir daí, os direitos das crianças foram sendo tratados como uma subespecificação dos direitos humanos gerais, destacando a importância de políticas e leis específicas voltadas à infância.

Bobbio (2004) destaca que os direitos humanos, incluindo os direitos da criança, são direitos históricos, nascidos em condições de luta e conquistas graduais, e não produtos filosóficos abstratos: “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas…”. Nessa perspectiva, atender os direitos das crianças, não é apenas justificar seu direito à proteção ou à igualdade, mas assegurar sua efetivação concreta dos direitos na prática, tornando-os vivenciáveis e acessíveis. A criança, por tanto, enquanto pessoa

ISBN: 978-85-54997-33-5

em desenvolvimento têm direitos singulares que exigem atenção, cuidado e proteção especial. .

Por sua vez, Herrera Flores (2017), reforça que o direito é um conjunto de garantias jurídicas construídas historicamente por indivíduos e movimentos em busca da dignidade. Essa abordagem permite entender que a infância, antes visibilizada ou vista apenas como etapa preparatória da vida adulta, passou a ser reconhecida como sujeito de direitos próprios.

Ele destaca o direito de aprender, importante elemento da educação inclusiva, como conquista social que deve ser normatizada e efetivamente assegurada na escola. Nesse sentido, o direito à educação inclusiva não se esgota no acesso, mas requer políticas, práticas e currículos que respondam à diversidade, respeitando, empoderando e ampliando a participação de todas as crianças, especialmente daquelas com deficiência.

Conforme analisado por Herrera Flores (2017, p. 116), a função social do conhecimento dos direitos humanos é possibilitar a apropriação crítica e criativa dos sujeitos sociais, permitindo-lhes agir como protagonistas de suas próprias histórias. Nesse contexto, a des-infantilização implica reconhecer as crianças como sujeitos efetivos de direitos: não meras expectativas do futuro, mas agentes de participação, compromisso, empoderamento e autonomia no presente. A escola, portanto, precisa incorporar os direitos da infância em sua cultura institucional, em seu cotidiano educativo, tornando-se um laboratório de vida, onde esses direitos são vividos, contestados e reafirmados diariamente.

A consolidação dos direitos da criança está diretamente relacionada ao desenvolvimento histórico dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu, em seu artigo 25, a proteção especial à maternidade e à infância. Posteriormente, a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) ampliaram a compreensão da criança como sujeito de direitos, reforçando a obrigatoriedade dos Estados em assegurar educação, saúde, proteção e participação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Bobbio (2004) argumenta que a história dos direitos humanos é marcada por uma ampliação progressiva do seu alcance, incluindo grupos marginalizados. No caso da infância, essa ampliação traduziu-se na criação de instrumentos jurídicos específicos, capazes de responder às suas necessidades.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 227, consolidou o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, regulamentou esses direitos, alinhando-se aos princípios da Convenção da ONU. Portanto, ao unir as contribuições de Bobbio e Herrera Flores, percebe-se que os direitos da infância são conquistas históricas, resultantes de lutas sociais e jurídicas. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é recente e ainda está em processo de consolidação. Os direitos humanos, para além da norma, devem ser entendidos como práticas transformadoras que possibilitam às crianças viverem com dignidade, acesso à educação inclusiva e igualdade de oportunidades.

Assim, a infância se torna um campo privilegiado para observar como os direitos humanos, longe de serem abstratos, dependem de lutas históricas e sociais que garantam sua realização efetiva no cotidiano.

Historicamente, as crianças eram vistas como propriedade da família, e aquelas com deficiência eram frequentemente excluídas. A partir dos séculos XVII e XIX, com o Iluminismo e a Revolução Industrial surgiram de proteção ao trabalho infantil e as primeiras iniciativas de educação especial, destacando Itard e Montessori.

Itard é considerado o pai da educação especial por seu trabalho com o menino selvagem de Aveyron (início do século XIX). Ele acreditava que a educação poderia desenvolver capacidades cognitivas e sociais mesmo em crianças com grandes deficiências.

> Jean Itard desenvolveu métodos educativos específicos para atender crianças com deficiência, defendendo que a educação deveria estimular as funções sensoriais e cognitivas, valorizando as potencialidades existentes. (Jannuzzi, 2012, p. 32)

ISBN: 978-85-54997-33-5

Montessori trabalhou inicialmente com crianças com deficiência intelectual, criando materiais pedagógicos manipulativos e enfatizando a autonomia e o desenvolvimento integral.

> Maria Montessori, ao iniciar sua prática educativa com crianças com deficiência, elaborou materiais didáticos que estimulavam a autonomia e a independência, baseando-se na crença de que toda criança possui potencialidades a serem desenvolvidas. (Mantoan, 2006, p. 45)

No cenário internacional, a Declaração de Genebra (1924) foi o primeiro documento a reconhecer a necessidade de cuidados especiais à infância. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948) consolidou o direito da maternidade, infância e educação. A Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que trouxe uma abordagem mais completa, incluindo o artigo 23, que reconhece os direitos das crianças com deficiência.

No Brasil, o direito à educação inclusiva foi consolidado por diferente marcos legal e políticas públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabeleceu a prioridade absoluta dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação. A Declaração de Salamanca (1994) reforçou a importância da inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais, defendendo que todas as crianças devem ser educadas juntas, sempre que possível. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em seu artigo 24, assegurou internacionalmente o direito à educação inclusiva, promovendo igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçam esses princípios, orientando as escolas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que garantam o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos.

Herrera Flores (2017) destaca que os direitos humanos devem ser compreendidos como práticas sociais em constante construção, garantindo dignidade e inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A educação inclusiva deve ir além da inserção física, demandando uma reestruturação do espaço escolar, de seus métodos, saberes e currículos para valorizar a diversidade, promover a participação e o empoderamento de todas as crianças, consolidando a escola como espaço de efetivação dos direitos.

Considerações finais

A trajetória da concepção de criança e infância no Brasil, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reflete um percurso histórico de avanços e disputas em torno do reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Os conceitos de Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação Especial não se limitam à normatização legal; eles necessitam de compreensão teórica e prática para sua efetivação. Conforme Bobbio (2004), os direitos humanos são conquistas históricas que se consolidam por meio de lutas sociais e políticas, e sua realização depende da transformação concreta das condições sociais. Herrera Flores (2017) complementa que os direitos humanos só ganham sentido quando assumidos como práticas emancipatórias, voltadas à participação, autonomia e empoderamento dos sujeitos sociais.

A infância, longe de ser apenas uma fase, corresponde a experiências historicamente construídas e culturalmente condicionadas, nas quais a criança deve ser vista como sujeito ativo de direitos (Sarmento, 2021). Os direitos humanos, no âmbito infantil, são históricos e situados culturalmente, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam sua materialização no cotidiano educativo.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2006) destaca que seu objetivo vai além da inserção física, demandando reestruturação de currículos, métodos de ensino e ambientes escolares para valorizar a diversidade, promover participação de todas as crianças. Já a educação especial consiste em estratégias pedagógicas que reconhecem e potencializam as singularidades dos estudantes, proporcionando suporte adequado às suas necessidades específicas (Jannuzzi, 2012; Mantoan, 2006).

ISBN: 978-85-54997-33-5



A análise histórica evidencia que os direitos da infância, especialmente das crianças com deficiência, resultam de um longo processo de reconhecimento social e político. No entanto, embora avanços significativos tenham ocorrido no campo jurídico e normativo, persiste o desafio de transformar esses direitos em práticas concretas, sobretudo no contexto escolar. Nesse sentido, a educação inclusiva e a educação especial devem ser compreendidas como compromissos éticos e políticos, garantindo que toda criança tenha direito a aprender, conviver, brincar e se desenvolver plenamente.

Para que os direitos da infância sejam efetivamente assegurados, é fundamental o comprometimento contínuo das esferas municipais, estaduais e federais, da sociedade e das instituições educacionais, promovendo equidade, participação e dignidade para todas as crianças. A compreensão da criança e da infância no contexto dos direitos humanos e da educação inclusiva exige, portanto, práticas pedagógicas e políticas públicas que considerem a diversidade, a equidade e a justiça social.

Referências

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. LTC.

Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos* (C. N. Coutinho, Trad.). Elsevier.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (2. ed.). Artmed.

Flores, J. H. (2017). *A reinvenção dos direitos humanos* (3. ed.). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Jannuzzi, G. S. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI* (2. ed.). Autores Associados.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU.

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. ONU.

Sarmento, M. J. (2003). A infância como construção social. *Revista Brasileira de Educação, (24)*, 21–32.

Sarmento, M. J. (2021). *Infância(s), direitos e participação: Desafios para as políticas públicas*. Universidade do Minho.

ISBN: 978-85-54997-33-5



DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcella Barbosa dos Santos Silva – UPE – marcellabssilva@upe.br
Izabelly Correia dos Santos Braynner – UPE – izabelly.brayner@upe.br

Resumo

Este artigo analisa os desafios emergentes na formação docente frente às demandas de diversidade e inclusão no contexto educacional brasileiro. A problemática central investiga por que, mesmo diante de marcos legais e políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva, a formação de professores ainda revela fragilidades para atender às necessidades heterogêneas das salas de aula contemporâneas. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados indicam que as principais limitações se relacionam à insuficiência da formação inicial, à ausência de programas consistentes de formação continuada e às barreiras institucionais. As experiências exitosas demonstram que práticas interdisciplinares, metodologias ativas e o fortalecimento da articulação entre universidade, escola e comunidade ampliam as possibilidades de uma educação inclusiva efetiva. Conclui-se que os desafios, embora significativos, configuram-se como oportunidades de ressignificação da prática docente em prol de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Políticas educacionais; Prática pedagógica.

Introdução

A discussão sobre diversidade e inclusão tem adquirido centralidade no cenário educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações sociais e culturais que demandam uma escola capaz de acolher a pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. A formação docente, neste contexto, constitui-se como elemento estratégico, uma vez que dela depende a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diferença como princípio estruturante da educação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No Brasil, políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem marcos importantes na busca por uma educação mais democrática e inclusiva. A LDB estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, p. 43).

Ademais, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinam que "a escola, ao promover a educação das relações étnico-raciais, deve adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, reconheçam e respeitem a história, a cultura e a identidade dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira" (Brasil, 2004, p. 15).

Contudo, os avanços legais ainda não se refletem plenamente na realidade escolar, revelando lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores. A problemática que emerge questiona: por que, mesmo diante de políticas educacionais voltadas à inclusão e diversidade, a formação docente continua apresentando fragilidades para responder de forma efetiva às demandas heterogêneas da sala de aula?

Assim, este artigo objetiva analisar os desafios emergentes da formação docente frente à diversidade e à inclusão, evidenciando fragilidades, barreiras estruturais e possibilidades de superação através de práticas pedagógicas inovadoras e políticas de formação mais consistentes.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, considerada adequada para compreender fenômenos sociais complexos como os desafios da formação docente diante da diversidade e da inclusão. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa

ISBN: 978-85-54997-33-5

qualitativa permite captar percepções, sentidos e contradições que se manifestam no espaço educativo, superando a mera quantificação de dados e possibilitando análises críticas sobre a realidade escolar.

De caráter descritivo, a pesquisa problematiza os limites e as potencialidades da formação docente frente às demandas heterogêneas das salas de aula. Este tipo de investigação exige mais do que a identificação de elementos constitutivos: requer a interpretação de suas inter-relações, sentidos e implicações, traduzindo a complexidade do processo formativo no contexto educacional brasileiro.

Os procedimentos técnicos incluíram revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica contemplou autores de referência que discutem diversidade, inclusão e formação docente, analisando as políticas de formação e seus desdobramentos nas práticas escolares. A análise documental utilizou marcos normativos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Conforme Bardin (2011), a análise documental possibilita não apenas identificar diretrizes oficiais, mas também compreender as contradições entre o prescrito nas políticas públicas e as condições reais de implementação. A articulação entre revisão bibliográfica e análise documental oferece subsídios para compreender criticamente por que, apesar dos avanços normativos e teóricos, a formação docente ainda apresenta fragilidades para responder efetivamente às demandas da heterogeneidade presente na escola contemporânea.

Desafios Emergentes na Formação Docente

A formação docente, quando analisada sob a perspectiva da diversidade e da inclusão, revela lacunas significativas entre a normatização das políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas. Kassar (2014) evidencia que, apesar dos avanços legais, a formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos

ISBN: 978-85-54997-33-5

estruturais e pedagógicos. A autora aponta a insuficiência de práticas efetivas durante a formação inicial e continuada, comprometendo o desenvolvimento de repertórios didáticos capazes de atender à singularidade dos estudantes.

Para além da dimensão técnica, a inclusão deve ser concebida como princípio ético e político, exigindo dos docentes uma postura crítica e engajada diante da heterogeneidade das salas de aula. Reis (2016) ressalta que a formação docente não pode se restringir ao oferecimento de disciplinas teóricas isoladas. Em sua pesquisa com egressos de cursos de Pedagogia, a autora identifica a recorrente percepção de despreparo frente às demandas da diversidade, evidenciando a necessidade de experiências práticas supervisionadas que possibilitem o contato direto com os contextos escolares.

A formação deve romper com modelos homogeneizadores de ensino e reconhecer as identidades múltiplas que compõem o cenário educacional brasileiro. A inclusão não se limita ao acesso físico às escolas, mas exige a revisão dos currículos, a flexibilização dos métodos de ensino e a valorização dos diferentes modos de aprender. Nesse sentido, a formação docente precisa articular teoria, prática e compromisso social, promovendo uma pedagogia que supere paradigmas excludentes e reconheça o professor como agente fundamental na construção de uma educação democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) constitui marco regulatório ao estabelecer metas específicas para a formação docente e inclusão escolar. Destacam-se a Meta 4, que prevê universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Meta 15, que busca assegurar formação específica de nível superior na área de atuação para todos os professores da educação básica (Brasil, 2014).

Um desafio significativo refere-se à ausência de políticas consolidadas de formação continuada. Embora existam programas pontuais promovidos por secretarias de educação, sua abrangência e sustentabilidade são insuficientes para promover

ISBN: 978-85-54997-33-5

mudanças estruturais (Gatti; Barreto, 2009). Tal cenário compromete a atualização docente diante de novas demandas inclusivas, como o trabalho com estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas e do campo, que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis às especificidades contextuais.

Persistem barreiras estruturais que limitam a efetividade da formação docente. Currículos engessados, resistência institucional à inovação pedagógica e a falta de acessibilidade em muitas escolas dificultam a consolidação de práticas inclusivas (Mantoan, 2015). A carência de recursos materiais e humanos, incluindo profissionais de apoio e tecnologias assistivas, reforça as desigualdades e sobrecarrega os professores, que frequentemente se sentem solitários na tarefa de promover inclusão.

Estes desafios demonstram que a formação docente para a diversidade e a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou disciplinas específicas, mas precisa estar ancorada em um projeto formativo amplo, crítico e emancipador. Como enfatiza Freire (1996), o educador deve assumir-se como sujeito histórico e político, capaz de questionar práticas excludentes e construir, em diálogo com a comunidade escolar, caminhos que assegurem a todos o direito à educação de qualidade.

Portanto, superar os desafios emergentes da formação docente implica compreender que a heterogeneidade das salas de aula constitui condição intrínseca da escola contemporânea. Faz-se necessário investir em políticas públicas consistentes, currículos formativos integrados e espaços coletivos de reflexão pedagógica que possibilitem aos professores atuar com competência e sensibilidade diante da pluralidade de sujeitos que compõem o universo escolar.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciam que a formação docente voltada para a diversidade ainda se apresenta de maneira fragmentada, especialmente quanto à inclusão de estudantes com deficiência. Embora os professores reconheçam a importância da

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusão, muitos enfrentam dificuldades em articular metodologias e estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas desses estudantes.

Entre as experiências exitosas, destacam-se as práticas colaborativas realizadas em salas de aula inclusivas, onde professores do ensino regular, professores de apoio e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelecem parcerias para planejar e executar atividades. Este trabalho coletivo possibilita maior adaptação curricular, utilização de recursos acessíveis e atenção personalizada aos estudantes com deficiência.

O investimento em metodologias ativas constitui outro caminho identificado, favorecendo a participação e o protagonismo estudantil. Estratégias como aprendizagem por projetos, uso de recursos tecnológicos acessíveis e valorização de múltiplas linguagens permitem que os estudantes se sintam integrados e desenvolvam suas potencialidades.

Destaque-se desafios importantes: insuficiência de formações continuadas específicas, ausência de políticas consistentes de acompanhamento pedagógico e carência de recursos humanos e materiais nas escolas. Esses fatores limitam a efetividade das práticas inclusivas e geram sentimento de insegurança por parte dos docentes diante da diversidade que compõe o ambiente escolar.

Os resultados sugerem que os caminhos para trabalhar com estudantes com deficiência passam necessariamente pelo fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, pela promoção de uma cultura escolar mais inclusiva e pelo incentivo à construção de redes colaborativas dentro das instituições. Mais do que práticas isoladas, é preciso consolidar um projeto educativo que reconheça a diversidade como princípio estruturante da educação.

Conclusão

Este estudo evidenciou que, embora o Brasil possua marcos legais importantes como a LDB (1996) e o PNE (2014-2024), a formação docente ainda apresenta

ISBN: 978-85-54997-33-5

fragilidades para responder às demandas heterogêneas da sala de aula. Persistem lacunas na formação inicial, carência de políticas permanentes de formação continuada e barreiras institucionais que dificultam a prática pedagógica inclusiva.

As experiências analisadas demonstram que a inclusão é possível quando há investimento em metodologias inovadoras, interdisciplinaridade e articulação entre escola, universidade e comunidade. Desse modo os desafios emergentes devem ser compreendidos não apenas como obstáculos, mas como oportunidades para ressignificar a prática pedagógica e consolidar uma formação docente sensível à diversidade, capaz de promover uma educação de qualidade para todos.

Por fim, a superação destes desafios exige comprometimento político, investimento em políticas públicas consistentes e a construção de uma cultura educacional que valorize a diferença como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (Orgs.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. UNESCO.

Kassar, M. C. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES, 34*(93), 207–224.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos da metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Reis, M. B. F. (2016). Diversidade e inclusão: Desafios emergentes na formação docente. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, 8*(1), 1–18.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação, 14*(40), 143–155.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL DE ANGELINA

Carla Margotti Mendonça da Silva – UDESC – carlamm@gmail.com
Ana Flávia Garcez – UDESC – ana.garcez@udesc.br

Resumo

O projeto de pesquisa intitulado “Educação Especial e Inclusão: Análise das Políticas Públicas na Rede Municipal de Angelina”, apresenta uma análise crítica das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, com foco na realidade da rede municipal de ensino de Angelina/SC. Com base no projeto de pesquisa, será investigado os descompassos entre os documentos legais e a prática educacional cotidiana. A metodologia utilizada é qualitativa, com abordagem documental com análise crítica inspirada no materialismo histórico-dialético. Além disso a pesquisa terá caráter exploratório, com grupos focais e questionários semiestruturados. Com base na fundamentação teórica já estudada, é possível evidenciar que as políticas de inclusão, embora baseados em diretrizes internacionais e nacionais, são impactadas por influências neoliberais, apagamento de sujeitos coletivos e fragilidade na formação docente. Com esse estudo e um primeiro contato com as normativas municipais, percebeu-se a ausência de um documento municipal estruturado específico sobre a educação especial inclusiva, logo pode-se sugerir como hipótese que a falta do documento aliada à despolitização do conceito de inclusão, revela uma tensão entre o discurso oficial e a vivência dos profissionais da educação. Como produto educacional, propõe-se a construção de um produto de inclusão escolar com base nos princípios de participação ativa e formação crítica, visando contribuir com ações efetivas no contexto local.

Palavras-chave: Formação docente; Materialismo histórico-dialético; Neoliberalismo.

Introdução

O presente projeto de pesquisa intitulado *Educação Especial e Inclusiva: análise das políticas públicas na rede municipal de Angelina*, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, tem como principal objetivo analisar a implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Angelina e os desafios nas práticas adotadas pelas escolas para promover a inclusão de todos os alunos.

Ao se falar em políticas públicas encontramos diversos documentos que trazem em seus textos a garantia a educação, mas na prática há inúmeros indícios de que esses direitos não estão sendo efetivamente cumpridos. Por exemplo, a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Mas será que esse direito assegurado em lei está sendo efetivamente cumprido no município de Angelina?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, tem como um de seus primeiros objetivos verificar se as diretrizes nacionais e estadual de educação especial e inclusiva estão sendo aplicadas nos documentos oficiais das escolas municipais de Angelina. Para dar conta desse objetivo uma pesquisa bibliográfica será feita, apresentando um histórico das políticas públicas internacionais e como elas influenciaram as políticas públicas no Brasil. Em continuidade, será feito um levantamento documental no Município de Angelina, analisando se em seus documentos há a inclusão das políticas públicas estaduais e nacionais a nível de educação especial e inclusiva.

Outro objetivo da pesquisa é mapear os principais desafios enfrentados pelos educadores dos anos iniciais da rede municipal de Angelina na implementação da educação especial e inclusiva. Para alcançar esse objetivo os professores serão ouvidos, pois somente assim poderá ser mapeado as principais dificuldades por eles encontrados no processo de aprendizagem e consequentemente pensar em estratégias que possam diminuir as diferenças entre o que está escrito nos documentos do que realmente é encontrado nas escolas municipais de Angelina. Ao ouvir os professores também é possível atingir o objetivo de identificar a formação inicial dos educadores dos anos iniciais e as demandas de formação continuada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Angelina para a implementação da educação especial e inclusiva.

A pesquisa a ser desenvolvida ao longo do mestrado, embora adote uma abordagem mais aplicada e local, reconhece que a simples presença de legislações

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusivas não garante a sua efetivação. Nesse sentido, a pesquisa a ser realizada no município de Angelina procura tensionar o que está prescrito pelas normas com o que de fato ocorre nas escolas, especialmente no que se refere à formação docente, estrutura física e acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Essa intersecção mostra que a pesquisa pode atuar como uma ponte entre a crítica macroestrutural das políticas e a microanálise do cotidiano escolar, revelando como contradições estruturais impactam diretamente a experiência inclusiva no nível local.

Metodologia

A pesquisa tem como universo da pesquisa os Anos iniciais da Rede de ensino municipal da cidade de Angelina, estado de Santa Catarina. Participarão da pesquisa as seguintes escolas municipais: Núcleo Escolar Municipal José João Heck com 51 alunos matriculados nos anos iniciais, Núcleo Escolar Municipal de Barra Clara com 59 alunos matriculados nos anos iniciais e Núcleo Escolar Municipal Professora Ermelinda G. Pereira com 41 alunos de anos iniciais matriculados, totalizando 151 alunos matriculados, sendo 12 alunos com laudos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse universo ainda estão incluídos os 23 professores que atuam nessas três escolas, os três diretores e os quatro funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa inicialmente irá verificar se as diretrizes nacionais e estadual de educação especial e inclusiva estão sendo aplicadas nos documentos oficiais das escolas municipais de Angelina. Para atingir esse objetivo, está sendo feita uma pesquisa documental, localizando os documentos das políticas públicas no site da prefeitura municipal/câmara de vereadores, nas escolas e na secretaria de educação. Como alguns desses documentos são de domínio público, inicialmente foram procurados na página da Prefeitura e da Câmara de Vereadores. Também, foi solicitado a secretaria de educação uma cópia digital de todos os documentos oficiais vigentes sobre a

ISBN: 978-85-54997-33-5

educação municipal de Angelina, entre eles, o Estatuto do Magistério, a Lei de Sistemas e o Plano Municipal de Educação - PME. Além disso, como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não estão publicados em sites, foi solicitado aos diretores das três escolas que encaminhassem os mesmos por e-mail. Com os documentos em mãos, a próxima etapa será extrair os recortes sobre a educação especial e inclusiva desses documentos e fazer fichamentos e em seguida planilhar esses dados, comparando se esses enxertos extraídos estão em acordo com as políticas vigentes a nível Estadual e Nacional.

A pesquisa também apresenta como objetivo mapear os principais desafios enfrentados pelos educadores dos anos iniciais da rede municipal de Angelina na implementação da educação especial e inclusiva. Para atingir esse objetivo será feita uma pesquisa de campo com os professores de anos iniciais das três escolas envolvidas. Antes de iniciar o primeiro contato com os professores, será elaborado um documento em conjunto com a orientadora, solicitando a autorização da Secretária Municipal de Educação e dos três diretores das unidades escolares para que possa ser feita a pesquisa de campo com os professores. Após as devidas autorizações, será usada como técnica de coleta de dados o grupo focal, na qual os professores dos anos iniciais serão divididos em três grupos, sendo um grupo por escola, para discutir sobre os principais desafios na implementação da educação especial e inclusiva. Optou-se por fazer os grupos por escola, pois cada escola apresenta características próprias, como por exemplo estrutura física. Houve um incêndio em uma das escolas estaduais em novembro de 2022 e os alunos da rede municipal, que usavam esse espaço ficaram alocados durante dois anos em salas improvisadas no ginásio de esporte e atualmente estão alojados em salas improvisadas no salão da igreja católica. Segundo (Gatti, 2005, p. 11), essas diferenças estruturais precisam ser analisadas e por isso a necessidade de fazer um grupo por escola. Ainda segundo (Gatti, 2005, p 12) o grupo focal, pode ser usado nas fases preliminares da pesquisa para ajudar a construir outros instrumentos de pesquisa, como por exemplo, questionários ou observações). Após a autorização da direção escolar, os professores receberão um convite para participar do grupo focal, pois

ISBN: 978-85-54997-33-5

é importante que essa adesão, conforme fala (Gatti, 2005), deve ser voluntária, pois só assim haverá uma participação efetiva com compartilhamento espontâneo de ideias.

Para sucesso na técnica do grupo focal nas três escolas será necessário ter um roteiro bem estruturado, mas ao mesmo tempo, flexível. Esse roteiro será feito em conjunto com a orientadora, visando atingir o objetivo específico proposto.

Todos os participantes envolvidos, ou seja, os professores que efetivamente concordarem em participar do grupo focal precisarão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As discussões feitas nos grupos focais serão gravadas, sendo que no Termo deverá estar informado sobre esse instrumento. Como organização e técnica de tratamento de dados será feito a transcrição das gravações e posterior identificação em uma planilha dos padrões/repetições referentes aos principais desafios enfrentados pelos educadores, sendo usado como instrumento de coleta a análise temática.

Por fim temos o objetivo de identificar a formação inicial dos educadores dos anos iniciais e as demandas de formação continuada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Angelina para a implementação da educação especial e inclusiva. Para atingir esse objetivo a proposta é uma pesquisa qualitativa usando como técnica de coleta de dados um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas sobre a formação inicial dos professores e as demandas de formação continuada sobre a educação especial e inclusiva no município de Angelina. As perguntas abertas e fechadas serão enviadas de forma on-line aos participantes dos grupos focais, após os encontros. Para a organização e técnica de tratamento de dados será feita uma planilha com dados sobre a formação inicial dos educadores e com as principais demandas de formação para a educação especial e inclusiva. Como instrumento de coleta de dadas será usado a análise temática.

Resultados e Discussão

Ainda que a pesquisa esteja em fase de projeto, as discussões teóricas já sugerem hipóteses, que poderão ser verificadas ao longo da pesquisa, como por

ISBN: 978-85-54997-33-5

exemplo: fragilidades estruturais, ausência de formação continuada, invisibilização das necessidades dos alunos com deficiência, escassez de materiais adaptados. Os textos teóricos estudados reforçam essas hipóteses ao destacar que palavras como diversidade e inclusão podem ser incorporadas por discursos neoliberais e meritocráticos, apagando desigualdades reais. As leituras seguirão os princípios de análise crítica propostos por Evangelista (2021, p.9), que nos fala que “a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história”, buscando tensionar os sentidos explícitos e implícitos dos documentos. Há uma fragilidade dos documentos legais em dialogar com as especificidades da educação especial e existe uma grande influência de organismos multilaterais na normatização da inclusão escolar com intuito de favorecer o capitalismo. Essa realidade aponta para um esvaziamento político do conceito de inclusão e para a necessidade urgente de práticas pedagógicas que partam das vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, que são os professores, os estudantes e as famílias. Ross (2014, p. 225) alerta para o esvaziamento político do conceito de inclusão no contexto de um Estado neoliberal que transfere responsabilidades às escolas, sem oferecer condições reais de formação e transformação. Além disso, segundo Ferreira (2020, p.17) há uma fragilidade nas diretrizes nacionais como a BNCC diante da complexidade da educação inclusiva, principalmente quando levamos em conta que a BNCC é o documento norteador da educação básica no Brasil. Por fim a ausência de regulamentações no âmbito local, com destaque para Angelina/SC, onde não há documento oficial orientador da educação especial, mostra que há ainda muitos avanços a serem feitos.

Considerações finais

A pesquisa intitulada *“Educação Especial e Inclusiva: análise das políticas públicas na rede municipal de Angelina”* busca contribuir para o fortalecimento de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos os estudantes. Ao analisar a

ISBN: 978-85-54997-33-5

implementação das políticas públicas de educação especial e inclusiva no município, pretende-se não apenas identificar as fragilidades, mas também apontar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Os estudos realizados até aqui evidenciam que a simples existência de legislações e diretrizes nacionais e estaduais não garante, por si só, a concretização da inclusão escolar. O que se observa é uma distância significativa entre o prescrito nos documentos oficiais e o vivido no cotidiano das escolas municipais de Angelina. Essa lacuna se manifesta especialmente em aspectos como a formação inicial e continuada dos professores, a ausência de normativas municipais específicas, as limitações estruturais e a carência de recursos pedagógicos adequados.

A pesquisa, ao dar voz aos professores e gestores, evidencia a relevância do olhar da prática docente para compreender os desafios da inclusão e planejar estratégias que aproximem a legislação da realidade escolar. Nesse sentido, reafirma-se a importância da formação docente como eixo central da efetivação da educação inclusiva, entendida não apenas como capacitação técnica, mas como processo contínuo de reflexão crítica, diálogo e construção coletiva.

Embora os dados ainda estejam em fase de coleta e sistematização, já é possível antecipar que o trabalho poderá gerar subsídios concretos para a formulação de políticas públicas locais, orientando gestores, professores e a própria comunidade na construção de um sistema educacional mais coerente com os princípios da equidade e da justiça social. Além disso, pretende-se que os resultados do estudo sirvam de base para o desenvolvimento de um produto educacional que auxilie os docentes da rede municipal no planejamento e execução de práticas inclusivas contextualizadas à realidade de Angelina.

Por fim, entende-se que esta investigação, ao articular análise documental, pesquisa bibliográfica e escuta dos profissionais da educação, assume um caráter não apenas acadêmico, mas também social, pois busca oferecer respostas concretas a um problema vivenciado cotidianamente nas escolas municipais. Dessa forma, o estudo se coloca como uma contribuição relevante tanto para o campo da Educação Inclusiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

quanto para a melhoria da qualidade do ensino no município de Angelina, reafirmando a necessidade de que a inclusão seja efetivamente vivida, e não apenas proclamada nos documentos oficiais.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo & D. S. Rodrigues (Orgs.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (Vol. 1, pp. 52–71). Alínea. https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc

Ferreira, G. M., Moreira, J. A. da S., & Volsi, M. E. F. (2020). Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista de Humanidades e Ciências Sociais, 7*(1). https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro.

Ross, P. R. (2002). Estado e educação: Implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar, 19*, 217–227.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA SEMIÁRIDO BAIANO

Carla de Novaes Veiga de Araujo - UNIVASF – carla.araujo.univasf.t5@gmail.com
Vanessa Nascimento dos Santos - UNIVASF – vanessa.nsantos@univasf.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como tema central a Educação Especial e Inclusiva em uma perspectiva colaborativa voltada para a Educação Profissional integrada ao ensino médio no Semiárido Baiano. O problema consiste na pergunta: Qual estratégia pedagógica pode auxiliar o professor da Educação Profissional a incluir os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em suas aulas, respeitando suas necessidades educacionais especiais. O objetivo geral é implantar o ensino colaborativo como uma prática pedagógica entre os professores da sala atendimento educacional especializado (AEE) e os professores da sala comum do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (CETEP Irecê), que oferta educação profissional integrada ao ensino médio. O ensino colaborativo contribuirá para a formação continuada e permanente dos professores e na superação dos desafios da educação inclusiva. Como opção metodológica realizaremos uma pesquisa de caráter qualitativo, delimitando-se a um estudo de caso. Vale-se ressaltar que a estudo encontra-se em fase inicial de andamento. O aporte teórico-metodológico será obtido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados ocorrerá por meio de questionários semiestruturados, tendo o espaço escolar como fonte de informações. Como fundamentação teórica serão utilizados Carvalho (2000), Capellini e Zerbato (2019), Mantoan (2022), Mendes (2006), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), bem como os marcos legais internacionais e os que compõem a legislação educacional brasileira. Esse estudo corroborará com a implantação do ensino colaborativo para educação especial e inclusiva, propiciará uma formação contínua e permanente dos professores, além de que favorecerá significativamente no processo de aprendizagem de todos os alunos, independentemente da deficiência, tornando o CETEP Irecê uma escola inclusiva e colaborativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino colaborativo; Formação de professores.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente trabalho nasce da minha inquietação e do incômodo como docente de Língua Portuguesa do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (CETEP Irecê), no fazer pedagógico em sala de aula diante do proposto pela educação especial e inclusiva. Por ter presente nas minhas aulas, estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) na educação profissional de nível médio. E tal realidade, só aumenta a cada ano. Em 2025, por enquanto temos 58 alunos laudados matriculados e ainda existem 10 laudos a serem concluídos. A minha aflição como professora da sala comum, só aumenta em ter que lidar com tanta diversidade, cada aluno com sua especificidade, sua particularidade, sem possuir preparo específico para tal.

Nós professores estamos vivenciando uma busca incessante por novas estratégias para desenvolvemos o processo de ensino aprendizagem de forma a torná-lo mais abrangente, incluindo os estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) na sala de aula comum, de acordo com o que rege a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC, 2008).

O CETEP Irecê é uma unidade escolar da rede estadual de ensino da Bahia, ofertante da educação profissional integrada ao ensino médio, mais cursos profissionalizantes para o pós-médio. O motivo da angústia, está no nosso despreparo como docentes da sala comum para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Nos questionamos: Como incluir de forma significativa na sala de aula comum? Os professores estão preparados para lidar com desafios da educação inclusiva? Qual a formação docente apropriada para promover a inclusão?

Partindo do princípio de que todos têm o direito a educação e de aprenderem no mesmo contexto, advindo da Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha em 1994, estabeleceu-se que crianças e jovens com necessidades educativas especiais tenham acesso às escolas regulares. E por essa razão o documento destaca que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10). Nesse sentido, se faz relevante a proposta pedagógica do ensino colaborativo, que integra os professores da sala comum com os professores da sala de atendimento

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacional especializado (AEE). Essa estratégia se adequa aos desafios do CETEP Irecê.

A relevância deste estudo advém de uma perspectiva pedagógica, o ensino colaborativo, não muito conhecida; mas eficaz diante das pesquisas já realizadas por: Carvalho (2000), Capellini e Zerbato (2019), Mantoan (2022), Mendes (2006), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) que pode resolver o problema central de como o professor da Educação Profissional promove a inclusão os estudantes PAEE em suas aulas, respeitando suas necessidades educacionais especiais. Nessa óptica, faz-se necessário refletir sobre uma perspectiva colaborativa, esta surge como algo que fará diferença na identificação das necessidades e das potencialidades de cada aluno, na adequação das estratégias de ensino para que o aprendizado de todos aconteça.

Este trabalho tem como objetivo geral, implantar o ensino colaborativo como prática pedagógica entre os professores da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e os professores da sala comum do CETEP Irecê, como estratégia de formação continuada e permanente do corpo docente para lidar com os desafios da educação inclusiva. Consecutivos deste, os objetivos específicos são: verificar os marcos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e na Bahia; examinar a Proposta da Educação Profissional de nível médio na Bahia; conhecer as deficiências dos alunos matriculados laudados nos cursos técnicos de nível médio, nos turnos matutino e vespertino; identificar a visão dos professores dos cursos técnicos de nível médio sobre Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) e o papel das professoras que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de um questionário semiestruturado; desenvolver um Workshop sobre “Educação Inclusiva através do processo formativo colaborativo” com ajuda dos professores do AEE para o restante do corpo docente; avaliar quais às contribuições do ensino colaborativo, por meio de um questionário com questões abertas, como uma estratégia pedagógica que articula saberes e fazeres dos docentes de AEE e o corpo docente de nível médio do CETEP Irecê; desenvolver um “Guia de orientação pedagógica” como

ISBN: 978-85-54997-33-5

produto educacional, um material de apoio com estratégias pedagógicas inclusivas direcionadas as deficiências do estudantes PAEE.

É no ambiente escolar que realizaremos nossa pesquisa. O público-alvo serão os professores que lecionam nos cursos técnicos de nível médio, nos turnos matutino e vespertino. O propósito desta pesquisa é contribuir com uma estratégia pedagógica capaz de facilitar a inclusão numa escola estadual do semiárido baiano, que oferta educação profissional de nível médio, por meio do ensino colaborativo, o qual irá propiciar a troca de saberes entre os professores da sala comum e da sala de AEE.

A pesquisa é de caráter qualitativo, delimitando-se a um estudo de caso, com aporte teórico-metodológico baseado em pesquisa bibliográfica, análise documental, coleta de dados com aplicação de questionários semiestruturados com o corpo docente do CETEP Irecê.

O presente trabalho de investigação, que se encontra em fase inicial de andamento, cujo tema é "*Educação especial e inclusiva em uma perspectiva colaborativa voltada a educação profissional no semiárido baiano: Estudo de caso CETEP Irecê".* Está inserido na Linha de Pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Com isso, espera-se que o ensino colaborativo possibilite a formação docente dentro da própria unidade escolar, fomentando uma necessidade dos professores da sala comum que acolhem em suas salas de aula uma heterogeneidade de alunos, sendo estudantes PAEE ou não; para que ocorra uma efetiva aprendizagem sob a perspectiva da educação especial e inclusiva.

Metodologia

O lócus do estudo se dará na unidade escolar da rede pública estadual de ensino, Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê-CETEP Irecê. A cidade de Irecê, conhecida como a "cidade do feijão", fica 447 km distante da Capital do estado da Bahia. O público-alvo da pesquisa serão apenas os 26 professores efetivos que

ISBN: 978-85-54997-33-5

lecionam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, que são: Agropecuária, Nutrição e Dietética, Análises Clínicas, Administração, Serviços Jurídicos e Logística.

A divulgação da realização da pesquisa a comunidade escolar se dará no grupo de WhatsApp oficial do CETEP Irecê, chamado “Informes CETEP”, administrado pela Equipe Gestora e a Coordenação Pedagógica. Já o convite para participar da pesquisa, será feito pelo e-mail institucional de cada professor participante a partir de outubro de 2025. Nesse e-mail constará um link de aceite. Após o aceite, o consentimento será registrado pela ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir do qual tomarão ciência do objetivo da pesquisa e demais informações. Para este estudo será usada uma abordagem de pesquisa qualitativa. É importante mencionar que a abordagem qualitativa não pode ser quantificada, ou seja, trabalha com o universo de significados, pois responde a questões particulares e preocupa-se com a realidade, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes dos sujeitos da pesquisa (Minayo, 2012).

A pesquisa será conduzida pela abordagem qualitativa, delimitando-se a um estudo de caso, com aporte teórico-metodológico com pesquisa bibliográfica, análise documental e coleta de dados com aplicação de questionários semiestruturados e abertos com o corpo docente do CETEP Irecê. Conforme o pensamento de Lakatos e Marconi (2003, p.158) “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Será realizada uma revisão bibliográfica de autores renomados especialistas nos assuntos: Educação Especial, Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo na intenção de iniciar uma série de considerações que abordam as temáticas em questão. Será feita também uma revisão sistemática de artigos publicados nacionalmente nas bases de dados disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Scielo.

A análise documental, por sua vez, consistirá no exame detalhado de documentos institucionais, relatórios e outros materiais relevantes quanto aos marcos

ISBN: 978-85-54997-33-5

legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e na Bahia a fim de ampliar o contato com o assunto pesquisado. A partir do uso de palavras-chave relevantes para filtrar informações e a leitura em diagonal, para identificar as partes mais relevantes dos documentos os quais irão fundamentar a pesquisa.

Segundo Gil (2010), é indeclinável ter como aporte de pesquisa, fontes documentais em qualquer estudo de caso. Pois estas estão disponíveis gratuitamente e trazem informações sobre estrutura organizacional, leis, cargos, funções, orientações ricas de detalhes, de forma objetiva e estável, mesmo diante das transformações que a sociedade sofre ao longo da história.

A coleta de dados permitirá identificar a visão dos docentes sobre Educação Especial e Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) e o papel das professoras que fazem o Atendimento educacional especializado (AEE). Para tal será aplicado um questionário semiestruturado desenvolvido utilizando o Google Forms que será enviado aos participantes por meio do email institucional da SEC/BA, (email ENOVA).

A análise dos dados ocorrerá de forma qualitativa e quantitativa. Para as respostas qualitativas será usada a análise de conteúdo. Serão determinados a unidade de registro (palavra-chave), a unidade de contexto (delimitação do contexto), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos que orientarão a análise (Minayo, 2000). Já as perguntas de múltipla escolha gerarão dados quantitativos que serão organizados e classificados quanto as respostas fornecidas. Depois será calculada a frequência e a tendência das respostas. E os dados serão tabulados por gráficos e tabelas para facilitar a visualização e análise precisa da visão dos professores.

Diante dos resultados obtidos, será planejado com ajuda dos professores do AEE, e em seguida, ofertado um Workshop sobre “Educação Inclusiva através do processo formativo colaborativo”, como proposta de formação continuada para o corpo docente, a fim de divulgar às contribuições do ensino colaborativo que articula saberes e fazeres dos docentes da sala de AEE e dos docentes da sala comum, para atender

ISBN: 978-85-54997-33-5

às necessidades de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma escola de ensino médio ofertante da educação profissional.

Para avaliarmos se o objetivo foi alcançado, será aplicado outro questionário com questões abertas, desenvolvido no Google Forms e enviado aos docentes por meio do email ENOVA, após o workshop. O tratamento das respostas qualitativas será feito a partir da análise de conteúdo. Por meio da pré-análise, exploração do material recebido e tratamento dos resultados saberemos como foi recebido pelos professores a nova estratégia pedagógica, ensino colaborativo. E por fim, será desenvolvido um "Guia de orientação pedagógica" como produto educacional. Um material de apoio com estratégias pedagógicas inclusivas.

Resultados e Discussão

Diante do cenário educacional presente no Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê, bem como do contexto de diversidade e pluralidade advindos da educação especial e inclusiva, espera-se que o ensino colaborativo sanará o problema da qualificação e atuação de professores. Além de proporcionar uma formação inicial e contínua de práticas pedagógicas inclusivas, as quais serão exercidas pelos docentes da instituição escolar, aproveitando o próprio espaço de trabalho; a escola. Essa colaboração e troca de conhecimentos entre os professores da sala comum e da sala AEE irá superar os desafios de salas heterogêneas com estudantes (PAEE) e demais alunos. Os docentes poderão juntos ressignificar o verdadeiro sentido da inclusão, que é educação para todos, ensino de qualidade, respeitando particularidades e potencialidades de cada um.

A escola, é uma instituição social, que deve acompanhar as transformações advindas da Educação Especial e Inclusiva. O ensino regular deve garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, viabilizar um trabalho pedagógico que promova verdadeira inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, entendendo que o professor do ensino comum

ISBN: 978-85-54997-33-5

e o professor do atendimento educacional especializado são responsáveis pela condução do ensino propriamente dito. Sendo assim, espera-se preparar um levantamento consistente e de fácil entendimento dos marcos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e na Bahia, bem como da Proposta da Educação Profissional de nível médio na Bahia.

Com aplicação do questionário semiestruturado de forma on-line, poderemos averiguar a visão dos professores dos cursos técnicos de nível médio sobre Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) e o papel das professoras que fazem o Atendimento educacional especializado (AEE). Com os resultados obtidos no questionário, além dos levantamentos bibliográficos e documentais, será possível desenvolveremos uma formação continuada, de forma teórica, prática, interativa e lúdica, por meio de um Workshop, para atender aos anseios e percalços presentes no ensino regular. Será apresentada a educação inclusiva sob o viés do ensino colaborativo, salientando essa prática pedagógica como uma ferramenta eficaz diante da rotina escolar, que pode assegurar a política de inclusão. Será enfatizado que o ensino colaborativo é urgente. O professor da sala comum não mais estará sozinho, estará em constante colaboração com o professor da sala de atendimento especializado. Assim, junto com os pares será desenvolvida uma nova postura pedagógica diante das demandas de uma escola inclusiva.

O Workshop e seus efeitos serão avaliados pelos participantes por meio de um questionário com questões abertas. A finalidade é verificar as contribuições do ensino colaborativo, como uma estratégia pedagógica inclusiva na escola e como formação continuada e permanente.

Como apoio pedagógico para esse novo caminhar, o produto educacional gerado consistirá num “Guia de orientação pedagógica”. Um material de apoio que reunirá as estratégias pedagógicas inclusivas, construido de forma colaborativa para pôr em prática o que preconiza o ensino colaborativo. Um trabalho integrado e contínuo, em que a colaboração será a ferramenta central para o sucesso da inclusão escolar. Esse material trará todas as atividades que surgirem após a implementação do ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

colaborativo, que sejam eficazes e significativas para o uso dos professores, direcionadas as deficiências dos alunos laudados matriculados nos cursos técnicos de nível médio, nos turnos matutino e vespertino, no CETEP Irecê. Assim, espera-se integrar o corpo docente de forma colaborativa, para garantir um ensino de qualidade, respeitando o tempo de aprendizagem e as particularidades pedagógicas de todos os alunos matriculados na escola fazendo com que disfrutem plenamente do direito a educação inclusiva.

Considerações finais

O presente estudo tem como objetivo implantar o ensino colaborativo como prática pedagógica entre os professores da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e os professores da sala comum do CETEP Irecê, como estratégia de formação continuada e permanente do corpo docente para lidar com os desafios da educação inclusiva. A pesquisa enfatiza a necessidade de preparar os docentes da sala comum para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. A coleta e análise de dados, revelará os benefícios dessa abordagem, pois espera-se que o ensino colaborativo sane o problema da qualificação e atuação dos professores no CETEP Irecê.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo* (1ª ed.). Edicon.

Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva*. Mediação.

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

Mantoan, M. T. E. (2022). Uma escola hospitaleira. *Revista Estudos Aplicados em Educação, 7*(13), 5–14. https://doi.org/10.13037/reae.vol7n13.8589

Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: O caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In E. J. Manzini (Org.), *Inclusão e acessibilidade* (pp. 29–41). ABPEE.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. EdUFSCar.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2012). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29ª ed.). Vozes.

Minayo, M. C. de S. (2000). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (7ª ed.). Hucitec; Abrasco.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264–269. https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1*(1).

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. CORDE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Liliane do Rocio Serafim de Souza - UNESPAR –
liliane.souza.unespar.t5@gmail.com
Eliane Paganini da Silva - UNESPAR –
eliane.paganini@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a atuação de professores e pedagogos das Salas de Recurso Multifuncional (SRMFs) da Rede Municipal de Ensino de Pinhais, Paraná, discutindo a necessidade de formação continuada para a construção de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas. A metodologia será baseado na pesquisa-ação colaborativa com abordagem qualitativa, o estudo se propõe a implementar uma formação em formato de roda de conversa para que esses profissionais possam dialogar e construir propostas didáticas em conjunto, além disso foi realizada uma revisão bibliográfica inicial, duas etapas de coleta de dados via questionário, antes e após a formação, a fim de verificar possíveis mudanças nas concepções e práticas dos participantes, e a roda de conversa que servirá para elencar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A pesquisa se encontra na fase inicial, porém pretende-se como resultado poder analisar as percepções desses profissionais sobre a inclusão e, por meio do processo colaborativo, aprimorar suas atuações como profissionais de educação especial, com práticas pedagógicas inclusivas. O recurso educacional será um e-book de orientações didáticas, fundamentado nas propostas construídas durante a formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Sala de Recurso Multifuncional.

Introdução

As políticas públicas de inclusão, fruto de um longo processo de luta de pessoas com deficiência, suas famílias e pesquisadores, têm impulsionado avanços significativos na sociedade. No contexto educacional brasileiro, o paradigma inclusivo substituiu o modelo segregacionista, visando garantir o acesso e a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Um dos pilares desse movimento é o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela

ISBN: 978-85-54997-33-5



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). O AEE é ofertado em grande parte nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRMFs), tendo a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação plena dos alunos.

A atuação do professor do AEE, conforme o CNE/CEB nº 4/2009, é complexa e exige uma série de competências, como a elaboração de planos de atendimento, a organização de recursos e a articulação com professores do ensino regular. Diante disso, emergem questionamentos sobre os obstáculos que impedem a efetivação da inclusão, entre os quais a falta de formação inicial e, sobretudo, continuada, dos profissionais que atuam nas SRMFs.

Para tanto o objetivo deste trabalho é de analisar e promover a sensibilização acerca da inclusão com rodas de conversas com os profissionais envolvidos com a inclusão como professores/as e pedagogos/as das sala de recursos multifuncionais do Município de Pinhais a fim de refletir como está sendo feita a construção das práticas pedagógicas nas salas de recursos.

Com uma revisão bibliográfica sobre Educação Inclusiva e formação docente do profissional do AEE, este estudo se propõe a analisar se a efetivação da inclusão no contexto das Salas de Recurso Multifuncional (SRMFs) do município de Pinhais, está realmente ocorrendo sob a perspectiva de seus profissionais?

Prieto, Mantoan e Arantes (2006, p.50) afirmam que a formação continuada dos profissionais envolvidos com a inclusão deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a inclusão. Para tanto, a implementação das rodas de conversa como metodologia de pesquisa-ação, tem o objetivo de descrever as dificuldades, anseios e a percepção dos professores e pedagogos sobre a inclusão e sua própria prática profissional, ela se mostra uma estratégia eficaz para potencializar a sensibilização, compartilhamento e construção de saberes pedagógicos inclusivos ressignificando e aprimorando essas práticas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

De acordo com Barbier (2004), “a sistematização deste objeto não é aprioristicamente desenhada pelo pesquisador, mas, ao contrário, em conjunto com os sujeitos que habitam o campo pesquisado, já que os desafios e as tensões existentes nesse cotidiano é que vão se enredar e apresentar ao pesquisador o que necessita ser visto/investigado/compreendido/problematizado para este sujeito, com os praticantes da escola, compor novas possibilidades de ação para enfrentamento dos desafios da prática.”

É importante considerarmos que grupos organizados durante as rodas de conversas, dentro da pesquisa-ação, vivenciam inúmeros conflitos de interesses, intencionalidades e posicionamentos divergentes. Isso porque empregamos uma perspectiva de trabalho com o outro e não sobre o outro (Barbier, 2007), e tal pesquisa dá voz e ouvidos aos participantes, permitindo que os gestores, professores e coordenadores da unidade em questão reconheçam suas necessidades, concepções, apreensões, ao mesmo tempo em que recebem, de igual forma, os diferentes argumentos.

Para tanto, a implementação das rodas de conversa como metodologia de pesquisa-ação, tem o objetivo de descrever as dificuldades, anseios e a percepção dos professores e pedagogos sobre a inclusão e sua própria prática profissional, ela se mostra uma estratégia eficaz para potencializar a sensibilização, compartilhamento e construção de saberes pedagógicos inclusivos ressignificando e aprimorando essas práticas.

Desta forma, a proposta de uma formação continuada incorporada a esses espaços de diálogo se justifica como um meio para desenvolver práticas pedagógicas democráticas e colaborativas sob a perspectiva dos profissionais das SRMF´s.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa e se fundamenta na pesquisa-ação colaborativa. A abordagem qualitativa é escolhida por seu foco na

ISBN: 978-85-54997-33-5

compreensão de fenômenos sociais a partir das experiências e significados que os sujeitos atribuem a eles (Pope; Mays, 2005). A pesquisa-ação, por sua vez, é uma metodologia que busca conjugar a compreensão da realidade social com a produção de conhecimento acadêmico, resolvendo problemas concretos e imediatos (Apolinário, 2011).

O delineamento metodológico será desenvolvido em três etapas principais:

1. **Levantamento e Coleta de Dados Iniciais:** Está sendo realizada uma revisão bibliográfica para contextualizar a atuação dos profissionais das SRMFs. Elaborou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas que ainda será aplicado via *Google Forms* aos participantes para levantar dados sobre seu perfil, formação e concepções acerca da Educação Inclusiva. Este questionário também busca identificar as dificuldades e anseios desses profissionais em seu cotidiano.
2. **Intervenção – Formação em Roda de Conversa:** Após a análise da primeira coleta de dados dos questionários, foi planejada e está sendo implementada uma formação presencial em formato de roda de conversa, criando um espaço de diálogo democrático para que os participantes possam compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e, em conjunto, construir propostas didáticas efetivamente inclusivas para as SRMFs.
3. **Coleta de Dados Finais e Análise:** Após a formação, um segundo questionário será aplicado via *Google Forms* para verificar se houve mudanças nas práticas e concepções dos profissionais. Os dados das duas coletas serão cruzados e analisados, buscando identificar o impacto da intervenção na atuação dos participantes. A análise de conteúdo será baseada nos princípios de Bardin (2001) para a descrição e interpretação das mensagens.

O recurso educacional, confeccionado ao final desta pesquisa, será um *e-book* de orientações didáticas, fundamentado nas propostas e discussões geradas durante as rodas de conversa, com o intuito de servir como material de formação continuada para os profissionais da educação de Pinhais, Paraná.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

Os resultados até o momento ainda estão relacionados à pesquisa bibliográfica, já que a coleta de dados ainda não ocorreu.

Quando se opta por trabalhar com pesquisa-ação, é certo que se tem a convicção de que pesquisa e ação caminham juntas tendo como principal objetivo a transformação da prática.

A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica se configurando como uma ação que coloca a prática educativa com base científica, tendo como princípios éticos a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos dessa prática.

Com esta prática pretende-se analisar se a efetivação da inclusão no contexto das Salas de Recurso Multifuncional (SRMFs) do município de Pinhais, está realmente ocorrendo sob a perspectiva de seus profissionais, cria-se uma expectativa sobre essas percepções. Além disso, será analisado se após a formação, ocorrerá realmente uma ressignificação em suas práticas, evidenciando assim, que o potencial da formação continuada, quando construída de forma participativa e colaborativa realmente faz a diferença.

Um e-book de orientações didáticas, recurso educacional desta pesquisa, servirá como um legado prático, materializando as discussões e propostas levantadas, e oferecendo um recurso valioso para a rede municipal de ensino de Pinhais.

Considerações finais

Este projeto de pesquisa-ação colaborativa emerge da necessidade de aprofundar a compreensão sobre a atuação de professores e pedagogos das Salas de Recurso Multifuncional (SRMFs) e, sobretudo, de co-construir saberes e práticas que promovam uma educação mais efetivamente inclusiva. Ao adotar uma metodologia que

ISBN: 978-85-54997-33-5

combina a pesquisa bibliográfica com a intervenção, este estudo vai além da simples análise para se tornar um processo de engajamento e transformação.

O formato de roda de conversa, elemento central desta intervenção, foi pensado para ser um espaço genuinamente democrático. Acredito que a voz dos profissionais que atuam diretamente no chão da escola é fundamental para identificar os reais desafios e anseios da educação inclusiva. Não se trata apenas de aplicar uma formação, mas de criar um ambiente onde a troca de experiências e a reflexão crítica se tornem a base para a inovação pedagógica.

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao PROFEI, por me dar a oportunidade de ingressar no programa de mestrado profissional, pois será através dele que poderei mostrar todo o potencial que a educação inclusiva tem, através da pesquisa-ação implementada no projeto.

Agradeço também a prefeitura Municipal de Pinhais, local que hoje eu trabalho como professora AEE, por me deixar adentrar e colocar em prática minha pesquisa.

Aos meus familiares, amigos e professores que não medem esforços para me apoiar nesta trajetória.

Referências

Apolinário, F. (2011). *Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa* (2ª ed.). Cengage Learning.

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação* (L. Didio, Trad.). Líber Livro.

Bardin, L. (2001). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res04_09.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Pope, C., & Mays, N. (Orgs.). (2005). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. Artmed.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE RESERVA – PR

Daniele Batista Kimura – PROFEI – UEPG – daniele.batistakimura.uepg.t5@gmail.com
Thaiane de Góis Domingues – PROFEI – UEPG - UFPR - tgdomingues@uepg.br

Resumo

Este estudo investiga de que maneira a formação docente impacta nas práticas pedagógicas voltadas à educação especial inclusiva, tomando como foco professores do Ensino Fundamental I da rede pública de Reserva – PR. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar, para além da matrícula de alunos com deficiência, exige ações pedagógicas coerentes com as singularidades dos educandos. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência da formação inicial e continuada nas práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como se deu a formação acadêmica dos docentes, suas concepções sobre inclusão e as possibilidades práticas existentes nas escolas do município. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Mazzota (1982), Glat (2009), Rodrigues (2013), Baptista (2002), que discutem a formação docente, práticas inclusivas e adaptação curricular. O trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e exploratório (Gil, 2025), utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Participam da pesquisa professores de quatro escolas municipais, selecionados por critérios de intencionalidade. A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016), categorizando-se as falas a partir de suas concepções sobre inclusão e formação docente. A revisão de literatura revelou um crescimento na produção científica relacionada à inclusão, mas evidenciou uma lacuna entre o conteúdo abordado nos cursos de pedagogia e a prática cotidiana dos professores. Constatou-se até o momento que, apesar dos avanços legais e políticos, muitos docentes ainda se sentem despreparados, destacando a importância da formação continuada articulada à realidade escolar. A pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, propondo caminhos que promovam a inclusão na educação básica, especialmente em contextos municipais de ensino.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva; Formação de professores; Práticas pedagógicas inclusivas

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A educação especial, sob a perspectiva inclusiva, está estritamente ligada às práticas pedagógicas dos professores, que são os principais mediadores da inclusão no ambiente escolar. Conforme Mazzota (1982, p. 11), a educação especial existe para atender às necessidades de alunos que não são plenamente contemplados pelos recursos da escola comum, exigindo adaptações e apoios específicos.

A proposta inclusiva busca garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos, típicos ou atípicos, valorizando suas singularidades. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, já que sua formação inicial e continuada influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas. A escola por sua vez, deve assegurar tanto o acesso ao conhecimento essencial quanto a valorização das diferenças individuais dos alunos.

No entanto, a formação docente ainda apresenta lacunas, especialmente no que diz respeito à educação especial inclusiva. Muitos cursos de licenciatura abordam o tema de forma superficial, priorizando aspectos legais e teóricos, distantes da realidade prática da escola. Isso contribui para que professores se sintam inseguros e despreparados diante dos desafios da inclusão (Glat, 2009).

Além disso, como apontam Góes e Laplane (2007), a inclusão vai além da matrícula: exige a construção de um espaço de convivência, aprendizagem mútua e respeito à diversidade. Para Rodrigues (2013), uma inclusão que apenas insere alunos com deficiência, mas não rompe com estigmas e exclusões internas, não é efetiva. Baptista (2002) reforça que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo político, que enfrenta desigualdades estruturais e históricas.

O modelo educacional atual, marcado pela padronização e rigidez curricular, pouco considera os talentos e necessidades individuais dos alunos. Essa limitação é percebida desde a formação docente, dificultando a implementação de práticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógicas adaptadas às realidades escolares, o que levou ao interesse por essa pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é analisar em que medida a formação dos professores impacta nas práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, e os objetivos específicos procuram identificar como se deu a formação acadêmica dos professores, investigar a concepção dos mesmo sobre educação inclusiva, compreender as possibilidades de realização de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter documental e exploratório (Gil, 2025), será realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Reserva–PR. A coleta de dados ocorrerá por meio de questionários, seguidos de entrevistas com os participantes que desejarem aprofundar sua contribuição. O foco será compreender sua formação inicial e continuada, bem como suas experiências com práticas pedagógicas inclusivas.

A formação docente para a educação especial inclusiva

A educação inclusiva tem se consolidado como uma prática necessária e urgente nas escolas, no entanto, a formação de educadores para lidar com a diversidade de alunos com necessidades especiais enfrenta ainda, muitas lacunas. A formação contínua e as práticas pedagógicas adequadas são essenciais para garantir que os mesmos possam oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos.

A educação inclusiva exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas na escola, especialmente no que se refere à formação dos professores. Como destaca Glat (2009), uma escola inclusiva deve garantir acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos, removendo barreiras e promovendo ensino diferenciado. Apesar das políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Meta 4 do PNE (Brasil, 2014), muitos docentes ainda relatam insegurança para atuar com alunos público-alvo da educação especial, por falta de preparo prático e teórico.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diante disso, foi realizada uma revisão de literatura no Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores: Educação Especial Inclusiva, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas Inclusivas. A busca, realizada em maio de 2025, identificou 95 trabalhos publicados entre 2019 e 2025. Após leitura de títulos e resumos, três estudos foram selecionados por contribuírem diretamente com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 01 – Pesquisas analisadas na revisão de literatura

Título da pesquisa	Autores	Instituição	Tipo de pesquisa (dissertação ou tese)	Ano de publicação
Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores.	Sandra Regina Barbosa	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	2019
Formação e inquietações docentes diante do processo inclusivo no Ensino Fundamental do município de Campos dos Goytacazes	Ana Luiza Barcelos Ribeiro	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Dissertação	2019
Cartografando a formação continuada de professores de Educação Especial em um município capixaba: pesquisa formação	Bárbara Santana dos Santos de Santana	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2025

Fonte: as autoras (2025)

O primeiro estudo evidenciou que formações breves, associadas à prática em campo, podem melhorar as atitudes dos professores em relação à inclusão. O segundo destacou as inquietações e desafios dos docentes diante da formação recebida, ressaltando a necessidade de continuidade e contextualização da formação para a prática inclusiva. Já o terceiro enfatizou a importância da formação continuada participativa e reflexiva para a ressignificação das práticas pedagógicas e fortalecimento da educação inclusiva. Essas contribuições reforçam a necessidade de articulação entre

ISBN: 978-85-54997-33-5

teoria e prática e a relevância de processos formativos contínuos e contextualizados para a qualificação dos professores na perspectiva inclusiva.

De forma geral, a produção científica sobre a temática tem crescido, principalmente após o fortalecimento das políticas inclusivas. No entanto, a literatura ainda aponta uma lacuna significativa entre a formação inicial dos professores e as exigências da prática inclusiva. A maioria dos cursos de pedagogia aborda o tema de forma superficial, tornando a formação continuada a principal estratégia de atualização profissional.

Estudos também destacam que formações continuadas contextualizadas, alinhadas às realidades dos professores, associadas a políticas públicas e ao ensino colaborativo, geram impacto mais significativo na efetivação de práticas inclusivas. Ainda assim, observa-se a escassez de pesquisas voltadas à inclusão no Ensino Fundamental I, à formação de professores para contextos periféricos ou para o trabalho com deficiências múltiplas.

Além disso, nota-se a necessidade de estudos que investiguem o diálogo entre universidade e escola, com o objetivo de aproximar o conhecimento teórico da prática docente, fortalecendo a educação inclusiva como prática concreta e não apenas normativa.

Diante dessas evidências, a presente pesquisa busca contribuir para o campo da formação de professores, investigando como os docentes da rede municipal de Reserva–PR compreendem e vivenciam a formação continuada voltada à inclusão, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, com caráter documental e exploratório (Gil, 2025) tem como público alvo professores de quatro escolas municipais da área urbana de Reserva-PR. A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, considerando os seguintes critérios: atuação no Ensino Fundamental I, com

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos público alvo da educação especial inclusiva, disponibilidade para participar da pesquisa e diversidade de práticas pedagógicas. A escolha das escolas considerou a representatividade geográfica.

A coleta de dados ocorrerá no segundo semestre e se dará por meio de questionários elaborados no Google Forms enviados às quatro escolas, com um total de 79 professores. O perfil dos professores já foi levantado junto à Secretaria Municipal de Educação e inclui, formação em Pedagogia, sendo que parte possui pós-graduação em áreas como Psicopedagogia, Educação Especial ou Educação Infantil. Todos são profissionais efetivos, com carga horária semanal de 20 ou 40 horas.

A análise dos questionários será realizada no Excel, com base nos achados obtidos. “Dessa forma, os dados a completar/preencher variam de acordo com o que se quer compreender, identificar e distinguir” (Fontana, 2018, p. 76). A partir dos dados iniciais, serão elaboradas perguntas para entrevistas semiestruturadas com os professores que manifestarem interesse em continuar participando da pesquisa.

As entrevistas serão transcritas integralmente e organizadas em categorias temáticas, conforme o roteiro orientador. Os dados qualitativos obtidos, serão organizados e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016) em três etapas principais: pré-análise, exploração do material (codificação e categorização) e interpretação (identificação de temas e significados recorrentes nas práticas observadas).

A categorização será construída com base nas concepções docentes sobre inclusão, articuladas às suas trajetórias formativas, e às práticas pedagógicas relatadas. Possibilitando uma compreensão aprofundada e contextualizada das experiências e concepções dos professores sobre a educação inclusiva. A triangulação entre dados documentais e entrevistas proporcionará uma compreensão ampla e fundamentada do cenário investigativo, contribuindo para a elaboração de um recurso educacional alinhado às necessidades identificadas, possivelmente uma formação continuada a ser ofertada junto aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Reserva - PR, com ênfase na formação docente inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

Com o percurso teórico e metodológico desenvolvido nesta pesquisa, foi possível constatar até então, que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, exerce influência direta nas práticas pedagógicas voltadas à educação especial inclusiva. A revisão de literatura evidenciou um consenso entre os pesquisadores sobre as limitações dos cursos de pedagogia em abordar, com profundidade e articulação prática, as demandas da inclusão escolar. Ao mesmo tempo, reforça a importância de programas de formação continuada que sejam contextualizados, reflexivos e integrados à realidade escolar dos docentes.

Com base nas hipóteses iniciais, compreende-se que muitos professores da rede municipal de Reserva – PR relatarão percepções de despreparo frente às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Espera-se que os dados obtidos, revelem o distanciamento entre a formação teórica e os desafios práticos do cotidiano escolar, além de apontarem a relevância de processos formativos baseados nas experiências concretas dos professores, com espaços de escuta, diálogo e construção coletiva.

A análise da produção científica poderá ainda revelar ainda lacunas importantes, como a escassez de estudos voltados para o Ensino Fundamental I e a ausência de propostas formativas que considerem a diversidade sociocultural dos alunos.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão das trajetórias formativas dos professores de Reserva – PR, e subsidie estratégias pedagógicas que fortaleçam a inclusão escolar como um compromisso coletivo, ético e político.

Agradecimentos

A Deus, pela força silenciosa e constante em cada etapa até aqui realizada.

À minha família e aos bons amigos, por serem porto seguro, apoio e incentivo nos momentos em que mais preciso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que está tornando possível a dedicação a esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela acolhida generosa, por me proporcionar um ambiente de aprendizado e crescimento. Sinto-me orgulhosa em fazer parte do corpo discente dessa instituição.

À minha orientadora, professora doutora Thaiane, por sua orientação cuidadosa, pela escuta atenta e por acreditar no meu potencial mesmo quando eu tenho dúvidas.

A todos que, de alguma maneira, contribuem para esta trajetória, meu sincero agradecimento.

Referências

Baptista, C. R. (2002). *Educação Inclusiva. Ponto de Vista,* Florianópolis, (n.3/4), 161-172.

Barbosa, S. R. (2019). *Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense). https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977715

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.) Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Fontana, F. (2018). Técnicas de Pesquisa. In T. Mazucato (Org.), *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis.

Gil, A. C. (2025) *Pesquisa qualitativa básica*. Vozes.

Glat, R. (2009) *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 7Letras.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Laplane, A. L. F., & Góes, M. C. R. (2007). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Autores Associados.

Mazzotta, M. J. S. (1982). *Fundamentos de Educação Especial*. Pioneira.

Ribeiro, A. L. B. (2019). *Formação e inquietações docentes diante do processo inclusivo no Ensino Fundamental do município de Campos dos Goytacazes*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro). https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668622

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.

Santos de Santana, B. S. S. (2025). *Cartografando a formação continuada de professores de Educação Especial em um município capixaba: pesquisa-formação.* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16798078

Szymanski, H. (Org.). (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Líber.

Triviños, A. N. S. (2010). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NA ARTE-EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Kathleen Emanuelle Schramm – UEPG – 23000387@uepg.br

Adriana Rodrigues Suarez – UEPG – arsuarez@uepg.br

Resumo

O presente estudo investiga estratégias didáticas artísticas na inclusão de estudantes com deficiência visual. Tem como objetivo propor uma estratégia didática de leitura de obras de arte do Movimento Modernista Brasileiro, utilizando audiodescrição e a criação de detalhes da obra em 3D (alto-relevo), permitindo que alunos com deficiência visual possam apreciar a obra durante as aulas de Arte. Para tanto, foi necessário definir conceitos sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, sobre a Arte Educação e suas possibilidades a partir do Movimento Modernista Brasileiro, a partir da produção da audiodescrição e das peças em alto-relevo. Realizamos também, uma pesquisa interpretativa, com caráter bibliográfico e científico, cujos dados foram interpretados por meio de abordagem qualitativa. Diante disso verificamos que a Arte Moderna se apresenta como um campo fértil para a inclusão, utilizando artistas como Tarsila do Amaral, em sua obra “A cuca”, o que torna possível a criação de materiais, propiciando a fruição e participação do aluno com deficiência visual dentro do campo das Artes, os quais permitiram a conclusão de que a arte pode e deve ser acessível a todos, sem exceção.

Palavras-chave: Artes Visuais; Ensino Didático; Inclusão.

Introdução

A inclusão é um tema bastante abordado na educação da atualidade, porém, ainda há certas barreiras a serem consideradas, quando ela deveria, segundo Brasil,

> acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas. Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, p.6).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Este projeto fundamenta-se em valores como liberdade, tolerância e equidade, visando a inclusão de pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão). Embora a visão seja um sentido crucial para a interação com o mundo (Gil, 2000, p. 6), sua ausência não limita a participação em atividades, especialmente através da Arte Educação. O objetivo é desenvolver estratégias didáticas inspiradas na Arte Moderna, capacitando professores para promover inclusão em sala de aula, evitando exclusão e fortalecendo a cidadania.

A Educação Inclusiva evoluiu desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e reformas dos anos 1980, mas persistem desafios agravados por políticas neoliberais. Serra (2006, p. 34) enfatiza a urgência de adaptações infraestruturais e metodológicas na arte-educação. Hoje, tecnologias como audiodescrição e alto-relevo ampliam a inclusão, beneficiando tanto alunos com deficiência visual quanto seus pares.

Sabemos que o alto-relevo tem raízes na antiguidade clássica, utilizado em esculturas e construções para criar efeitos de profundidade, como observa Gombrich (1999, p.131): "[...] estátuas de homens e mulheres parecem estar prestes, a qualquer momento, a descerem de seus pedestais e juntarem-se à companhia daqueles vigorosos cavaleiros e graciosas damas cujos feitos e sofrimentos enchem as páginas dos nossos livros de história". Já a audiodescrição surgiu tardiamente no Brasil, regulamentada apenas em 2000 pela Lei nº 10.098, que estabelece normas de acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

É de suma importância, que o estudo sobre a inclusão de pessoas portadoras de deficiência visual, bem como sua relação com as Artes, ganhem cada vez mais espaços dentro do campo da pesquisa, pensando também em sua aplicação dentro da Educação, destacando assim, a Educação Inclusiva e a Especial. A partir disto propôs-se neste trabalho um estudo de uma estratégia didática de leitura de obras de arte do Movimento Modernista, especificamente a representação de obras em alto-relevo e audiodescrição, assim, possibilitando a fruição artística do aluno com deficiência visual nas aulas de Artes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, entendido como aquele que segundo Minayo,

> se preocupa na Arte-Educação, com um nível da realidade que não pode ser quantitativo, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações. (Minayo, 1998, p.21-22)

A metodologia e as estratégias serão de natureza interpretativa, com caráter bibliográfico e científico. A pesquisa em questão tem potencial para trazer possibilidades inovadoras no que se refere ao ensino da Arte e à inclusão. Utilizamos como referência, artigos, dissertações e teses do banco de dados da Capes (do período de 2020 à 2023) e também autores como Barbosa (1999), Battistoni (1984), Bezerra (2013), Dondis (2003), Gombrich (2012), Mendes (2023), entre outros. As estratégias foram pautadas em referenciais teóricos para entendermos se a audiodescrição contribuiu para a sua fruição artística, dando ao aluno com deficiência visual, maiores condições de inclusão no meio educacional nas aulas de Arte.

Esses dados evidenciam a relevância de estratégias inclusivas no ensino de artes para deficientes visuais, como materiais táteis e atividades adaptadas. Críticas à educação inclusiva apontam sua pouca visibilidade midiática e apropriação neoliberal, analisada sob ótica marxista (Bezerra et al; 2024, p. 577). Barbosa (2015, p. 27) reforça a arte como expressão (não lazer), contrastando com sua marginalização curricular. A Arte Moderna, com sua ruptura estética e abordagem lúdica (Battistoni; 1984, p. 108), oferece bases para práticas inclusivas, como audiodescrição e reproduções em alto-relevo — técnicas historicamente empregadas, mas ainda pouco difundidas no contexto educacional (Gombrich, 1999, p.131; Brasil, 2000).

ISBN: 978-85-54997-33-5



O estudo propõe a continuidade da investigação sobre essas metodologias, visando à efetiva inclusão no ensino artístico, a partir da criação de material tátil e audiodescritivo, para trabalhar com os alunos de maneira eficaz e inclusiva.

Resultados e Discussão

A arte educadora Ana Mae Barbosa, destaca a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. Dewey rejeita a ideia da arte como lazer ou produto industrial, afirmando que ela é "uma atitude do espírito, um estado da mente" (Barbosa; 2015, p. 27). Para ele, a arte dá sentido ao cotidiano, transformando ações mecânicas em experiências significativas. Na educação básica, essa visão promove a livre expressão, convertendo o brincar em uma "infância produtiva". Contudo, em uma sociedade capitalista, o ensino da arte ainda é marginalizado, tratado como atividade secundária ou excluído dos currículos.

A Arte Moderna favorece a inclusão ao abandonar convenções clássicas e adotar características lúdicas e técnicas variadas. Como observa Battistoni (1984, p.108), o modernismo prioriza a expressão espontânea através de formas simples e cores puras, assemelhando-se à criatividade infantil e não-ocidental. Longe de ser "infantilizada", essa estética oferece um valioso caminho para a democratização artística.

> Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. (Andrade; 1976, p.1)

O "Manifesto Antropófago", marco do Modernismo Brasileiro, propunha a desconstrução criativa da tradição europeia através da metáfora do canibalismo cultural - "devorar, deglutir e degustar o que vem de fora" (Diniz; 2007, p. 2), superando dicotomias como nacional/estrangeiro. Liderado por Oswald de Andrade e tendo Tarsila do Amaral como principal expoente nas artes visuais, o movimento revolucionou nossa

ISBN: 978-85-54997-33-5

concepção de identidade cultural.

Influenciada por Léger e pelo Cubismo, Tarsila criou uma linguagem única, unindo formas industriais a temas brasileiros – como paisagens de sua infância e culturas indígenas e africanas. Seu estilo, com cores vibrantes, linhas precisas e figuras desproporcionais, rompeu com os padrões europeus ao construir um imaginário tropical (Leal; 2021, p. 260). *"A Cuca"*, obra deste estudo demonstrada na figura 1, ilustra essa abordagem, reinventando o folclore com formas lúdicas e estilizadas, típicas de sua fase antropofágica.

Figura 1 - "A cuca", por Tarsila do Amaral



Fonte: Amaral, Tarsila do, 1924.

A obra rompe com a representação folclórica tradicional da Cuca como uma velha-jacaré, apresentando animais estilizados alguns mais reconhecíveis que outros através de traços aparentemente simples, cores suaves e ausência de perspectiva. Essa abordagem lúdica e antropofágica cria um universo visual singular. Foi a partir dessa linguagem artística que exploramos a audiodescrição, buscando adaptá-la pedagogicamente para alunos com deficiência visual. Como definem Lívia Maria Motta e Paulo Romeu Filho, especialistas no tema,

> Uma atividade de mediação linguística que transforma o visual em verbal. É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social (Motta; Filho, 2010, p. 11).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A audiodescrição é um recurso vital para incluir pessoas com deficiência visual, transformando imagens em descrições verbais. Usada em filmes, eventos e escolas, ela amplia autonomia e reflexões sobre acessibilidade. Diferente da abordagem técnica tradicional, a proposta deste projeto inova ao descrever *"A Cuca"* de forma lúdica e dialogada. Como destacam Cozendey e Costa (2018, p. 1167), a audiodescrição pedagógica enriquece a experiência artística quando aliada à memória tátil e imaginativa – daí unirmos audiodescrição e reprodução da obra em alto-relevo.

Pensando nisso, desenvolvemos um protótipo acessível: uma base de MDF (40x40 cm) com a obra em relevo em massa corrida, complementada por esculturas 3D dos personagens em cerâmica fria colorida – integrando profundidade, textura e cor, finalizadas com verniz protetor.

Figura 2 - Preparação do Mdf com massa corrida e cerâmica fria colorida com tinta acrílica



Fonte: Kathleen E. Schramm

O segundo protótipo realizado teve base nas mesmas construções, mas com materiais acessíveis e sustentáveis, com o uso de materiais reciclados como jornais, papelão, entre outros. As esculturas em 3D também foram adaptadas, produzidas em papel machê, lixadas e coloridas com tinta guachê escolar. Também foi passado uma camada de verniz acrílico para preservação do material. Segue abaixo imagem dos resultados da produção:

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 3 – Mdf com pintura finalizada



Fonte: Kathleen E. Schramm

Além da produção das releituras da obra “A cuca”, também foi realizado a escultura dos animais retratados no quadro em cerâmica fria, pintado com tinta acrílica e protegidos com uma camada de verniz acrílico para preservação das peças. Segue abaixo imagens com os resultados da produção:

Figura 4 - Finalização das peças com tinta acrílica e verniz acrílico



Fonte: Kathleen E. Schramm

Já para a audiodescrição foi realizada a análise da obra “A cuca” sem seguir pela maneira tradicional, maçante e descritiva, sendo feita de uma forma mais lúdica e que possa atrair mais a atenção do aluno dentro de sala de aula.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

É urgente ampliarmos pesquisas sobre inclusão da deficiência visual nas Artes, integrando Educação Inclusiva e Especial. Este estudo propõe uma abordagem inovadora, combinando alto-relevo e audiodescrição de obras modernistas para acesso pleno à experiência artística. O trabalho desenvolvido com a obra *A Cuca*, da artista Tarsila do Amaral, a partir de alto relevos e audiodescrição, é o início de uma proposta a ser desenvolvida junto aos acadêmicos de licenciatura em Artes Visuais, propondo uma exposição para deficientes visuais, com as obras da artista brasileira. Os resultados comprovam que essas estratégias efetivam a inclusão cultural na prática educativa. Assim, confirmamos que a arte pode - e deve - ser acessível a todos, sem exceções.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao CNPq e a Uepg pelo apoio e fomento nesta pesquisa, e a minha orientadora Professora Doutora Adriana Rodrigues Suarez pelo apoio e carinho durante todo trajeto.

Referências

Apolinário, F. (2011). *Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa* (2ª ed.). Cengage Learning.

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação* (L. Didio, Trad.). Líber Livro.

Bardin, L. (2001). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res04_09.pdf

Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Pope, C., & Mays, N. (Orgs.). (2005). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. Artmed.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE CRISES CLIMÁTICAS: ESTUDANTES IMPACTADOS POR INUNDAÇÕES EM RIO DO SUL, SC

Deise Arnold – UDESC – deise.arnold.udesc.t5@gmail.com
Eduardo Janicsek Jara – UDESC - eduardo.jara@udesc.br
Fábio Napoleão – UDESC – fabio.napoleao@udesc.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UDESC), vinculada à linha “Práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva”. A pesquisa explora a realidade vivida por estudantes que enfrentam inundações recorrentes em Rio do Sul (SC), um contexto que afeta profundamente seu cotidiano escolar. Essas interrupções prejudicam a rotina educacional e impactam negativamente o processo de aprendizagem, especialmente entre aqueles que já estão em situação de vulnerabilidade diante de eventos climáticos extremos. Diante desse cenário, a Educação Inclusiva assume papel central, desafiando as escolas a repensar suas práticas e promover um ambiente acolhedor. Para atender a essas exigências, a Recomposição da Aprendizagem surge como uma estratégia pedagógica necessária para resgatar e consolidar conhecimentos, reorganizando conteúdos conforme as necessidades individuais dos estudantes afetados. O estudo visa identificar as bases teóricas e a legislação pertinentes, relacionar os impactos das crises climáticas na aprendizagem, mapear práticas pedagógicas já adotadas e propor diretrizes inclusivas. Com uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa utiliza a metodologia de pesquisa-ação para compreender e colaborar com o cotidiano das escolas, buscando enfrentar os desafios educacionais por meio de práticas que favoreçam o progresso contínuo dos estudantes afetados por emergências climáticas.

Palavras-chave: Emergência Climática; Inclusão; Inundações; Recomposição da Aprendizagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Os eventos climáticos extremos, como as inundações em Rio do Sul, SC, impactam significativamente a vida dos estudantes afetados. Essas situações afetam de maneira significativa o dia a dia das escolas e podem interromper o andamento das atividades educativas. Tendo em vista essas circunstâncias, torna-se essencial integrar a questão climática ao planejamento pedagógico, fortalecendo práticas educativas que sejam inclusivas, conscientes e preparadas para os desafios atuais.

De acordo com o glossário transdisciplinar elaborado por Marchezini (2024) e presente nas Diretrizes de Educação Ambiental Climática do Fórum Universitário Nacional de Educação Ambiental [FunBEA] (Trajber et al., 2023), a emergência climática caracteriza-se pela situação crítica em que a janela de tempo para evitar consequências catastróficas das mudanças climáticas está se fechando rapidamente. Isso evidencia que as ações realizadas até então foram insuficientes e aponta para a urgência de medidas drásticas e imediatas para promover a transição e redefinição dos sistemas econômicos, políticos e sociais.

Nesse cenário, a Lei nº 14.926/2024 representa um avanço importante, pois insere a Educação Climática no currículo escolar, incentivando práticas de consumo consciente e atitudes sustentáveis. Com isso, contribui para que as novas gerações desenvolvam uma visão crítica e sensível diante dos impactos climáticos e de suas consequências sociais e econômicas (Brasil, 2024). Complementarmente, Araújo (2021) enfatiza que a educação deve ser entendida como uma dimensão estratégica para enfrentar a crise climática e fortalecer a construção de sociedades mais resilientes.

Desse modo, relacionar a crise climática às práticas cotidianas da escola é uma forma de aproximar a comunidade desse debate e ampliar as possibilidades de trabalho com diferentes faixas etárias. Para isso, é necessário que haja intencionalidade nessas ações, de modo que a escola avance na construção de um currículo, de um espaço e de uma cultura que, de maneira permanente, significativa e colaborativa, contribuam para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

sustentabilidade e para o bem-estar de todas as formas de vida no planeta (Vianna et al., 2023, p. 32).

Diante dessa situação, o desafio é assegurar o direito à educação por meio de práticas pedagógicas que reorganizem o processo de ensino-aprendizagem frente às rupturas causadas pela crise climática. A Educação Inclusiva, neste contexto, assume um papel central, pois busca garantir a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o acesso à educação. Como destaca Mantoan (2015, p. 59), “incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”.

Cabe salientar que com as rupturas causadas pela crise climática, se faz necessário que as práticas pedagógicas inclusivas se adaptem para garantir que todos os estudantes possam reconstruir seu aprendizado. Nesse sentido, a Recomposição da Aprendizagem surge como uma estratégia urgente, alinhada à Educação Inclusiva, que pode resgatar e consolidar o aprendizado de estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa abordagem reduz lacunas de conhecimento e também respeita as necessidades individuais. Segundo Santos e Silva (2023, p. 4), “a Recomposição da Aprendizagem apoia o crescimento educacional e social, valorizando práticas que fortalecem conhecimentos existentes e promovem novas formas de ensinar e aprender”.

Portanto, a pesquisa tem como foco compreender a Recomposição da Aprendizagem sob a ótica da Educação Inclusiva, explorando de que forma as práticas pedagógicas podem apoiar estudantes da educação básica atingidos por inundações em Rio do Sul (SC). Busca-se analisar os efeitos desses eventos no processo educativo e identificar as estratégias utilizadas pelas escolas locais. Do ponto de vista social, o estudo pretende favorecer a construção de ambientes mais inclusivos, que assegurem a continuidade do aprendizado mesmo em situações de crise. No campo científico, a pesquisa busca articular a Recomposição da Aprendizagem sob a perspectiva da Educação Inclusiva com os desafios impostos pela crise climática, evidenciando como esses conceitos se inter-relacionam para orientar práticas pedagógicas mais eficazes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e exploratória. A pesquisa-ação é realizada em colaboração estreita com a resolução de um problema coletivo, envolvendo a participação cooperativa de pesquisadores e participantes (Thiollent, 2011). Essa metodologia foi escolhida para compreender e colaborar diretamente com o cotidiano das escolas afetadas por inundações, buscando a construção coletiva de práticas pedagógicas que promovam a Educação Inclusiva e a Recomposição da Aprendizagem em contextos de crise climática. Diante da crescente frequência de eventos climáticos extremos, essa pesquisa investiga de que forma as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para garantir a inclusão e a continuidade da aprendizagem em situações de crise.

Sendo de abordagem qualitativa, a pesquisa se concentra na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 34). Além disso, é exploratória, visando proporcionar uma maior compreensão do problema, com um planejamento flexível que abrange diferentes aspectos do objeto de estudo (Gil, 2002, p. 41).

A investigação será realizada em unidades escolares da rede estadual de ensino de Rio do Sul, SC, que tenham registrado impactos diretos de eventos climáticos nos últimos anos. Os participantes serão professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, selecionados intencionalmente com base na localização geográfica, histórico de vulnerabilidade e disponibilidade para participar. Todos os participantes serão convidados de forma transparente e terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, será feita uma revisão teórica e documental que analisa conceitos de Educação Inclusiva, Educação Climática, Recomposição da Aprendizagem e Formação Docente. Além disso, haverá uma análise de legislações e políticas públicas relevantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Também serão levantados os impactos dos eventos climáticos com base em fontes públicas, como a Defesa Civil de Santa Catarina, o CEMADEN e a Prefeitura de Rio do Sul. Na etapa de diagnóstico, será realizado um mapeamento das ações já adotadas pelas escolas, com a aplicação de questionários fechados. A análise dos dados será feita com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que envolve pré-análise, exploração do material e interpretação das informações. A análise será realizada com triangulação entre fontes documentais, registros e referenciais teóricos. O projeto será conduzido em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e terá a aprovação prévia do Comitê de Ética da UDESC.

Resultados e Discussão

Nesse estágio da pesquisa, o trabalho ainda está em andamento e neste momento, a intenção é explorar os fundamentos teóricos presentes na literatura e realizar as observações iniciais, sem buscar resultados definitivos. Esse processo permite aprofundar a compreensão das adaptações necessárias na prática educativa, e favorece uma reflexão mais qualificada sobre os desafios enfrentados pelas escolas.

Frente a essa realidade, um aspecto relevante é a necessidade de assegurar a continuidade da aprendizagem mesmo em situações de ruptura. Essa preocupação dialoga com a recente Lei nº 14.926/2024, que inclui a Educação Climática nos currículos e reforça o compromisso das instituições escolares com a construção de respostas educativas às emergências ambientais (Brasil, 2024). Nesse contexto, Inclusão e Recomposição da Aprendizagem aparecem como elementos interligados, pois incluir é acolher cada estudante em sua singularidade (Mantoan, 2015), enquanto recompor significa recriar condições para que o percurso educativo possa prosseguir, respeitando ritmos e necessidades diversas (Santos; Silva, 2023).

Os estudos mostram que dialogar com os profissionais da educação, analisar documentos oficiais, como relatórios da Defesa Civil, registros de secretarias de educação e orientações de órgãos ambientais, se faz necessário para criar práticas que

ISBN: 978-85-54997-33-5

se alinhem à realidade das escolas. Assim, as propostas pedagógicas se conectam ao cotidiano da comunidade escolar e às informações de diferentes instituições, resultando em respostas mais adequadas aos desafios enfrentados. Essa necessidade de adaptação e contextualização na prática educativa nos leva a considerar abordagens teóricas que sustentem essa transformação. Nesse contexto, a Recomposição da Aprendizagem surge como um conceito central, capaz de oferecer apoio teórico e prático ao trabalho docente. Para fundamentar essa abordagem, Sousa (2022, p. 57) a define da seguinte maneira:

> A Recomposição da Aprendizagem é um conceito que surge como uma resposta adaptada às crises educacionais contemporâneas, com origens que não podem ser atribuídas a um único autor, mas sim a uma ampla gama de contribuições globais, ou seja, que envolve diversos países. As estratégias adotadas por diversos países, desde a adaptação do tempo de instrução até métodos pedagógicos, e a formação contínua de docentes demonstram a diversidade de perspectivas necessárias para enfrentar e superar perdas educacionais.

Ao abordar a Recomposição da Aprendizagem, é imprescindível destacar a necessidade da formação continuada dos professores para enfrentar os desafios impostos pelas crises climáticas. Segundo Imbernón (2011, p.58), essa formação deve proporcionar aos docentes os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se tornarem profissionais reflexivos. O foco principal do currículo de Formação Docente deve ser o desenvolvimento de ferramentas que promovam a reflexão crítica sobre a prática educativa, permitindo que os professores interpretem e compreendam a educação e a realidade social de maneira colaborativa.

Essa abordagem se alinha as diretrizes nacionais e internacionais, como as Diretrizes de Educação Ambiental Climática (Trajber et al., 2023) e o Marco de Sendai para a Redução de Risco de Desastres (UNDRR, 2015), que ampliam a compreensão sobre a necessidade da Inclusão, mas também a promoção de uma cultura de prevenção e resiliência nas escolas. O Marco de Sendai, elaborado pelo United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR), enfatiza que a educação e a conscientização da população — especialmente das crianças e jovens — são elementos estratégicos para reduzir vulnerabilidades futuras e fortalecer comunidades mais seguras e preparadas

ISBN: 978-85-54997-33-5

(UNDRR, 2015). A adoção dessas diretrizes pode orientar a criação de um ambiente escolar que não apenas responda a crises, mas também previna e mitigue seus impactos.

Considerações finais

A partir dos resultados alcançados, poderá ser elaborado um recurso educacional na forma de um Guia de Ações para Recomposição da aprendizagem, na perspectiva da Educação Inclusiva, com orientações pedagógicas a serem utilizadas em situações de eventos climáticos extremos. A criação desse guia se faz necessária, pois muitas escolas carecem de recursos específicos para lidar com as consequências das crises climáticas, e uma abordagem estruturada pode facilitar a implementação de práticas inclusivas e eficazes. Esse guia permitirá que os educadores atuem com intencionalidade e sensibilidade, garantindo aos estudantes uma rotina de estudos mais estável mesmo diante de interrupções causadas por emergências. A preservação do vínculo com a aprendizagem e o cotidiano escolar pode contribuir significativamente para o equilíbrio emocional e cognitivo dos estudantes afetados.

O estudo analisado oferece elementos para reflexão teórica e para a prática pedagógica, indicando caminhos que favorecem a Inclusão e a Recomposição da Aprendizagem em cenários de vulnerabilidade climática. As práticas inclusivas direcionadas ao enfrentamento das emergências ressaltam a necessidade de estratégias que articulem o desenvolvimento acadêmico ao cuidado com o bem-estar dos estudantes. Ao dialogar com as Diretrizes de Educação Ambiental Climática e com o Marco de Sendai para a Redução de Risco de Desastres, o estudo busca alinhar-se a referenciais internacionais, promovendo uma educação que não apenas responda às crises, mas também que colabore para sua prevenção e para a redução de seus impactos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Araújo, J. E. C., Oliveira, A. L. de, & Aranha, S. de F. V. (2021). Educação climática: Um experimento pedagógico no ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza - CE. *Revista Brasileira de Educação Ambiental, 16*(3), 280–297. https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.11533

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde. Diário Oficial da União. https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Brasil. (2024, junho 11). *Lei nº 14.926, de 11 de junho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para dispor sobre a inclusão da educação climática nos currículos escolares. *Diário Oficial da União: Seção 1*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (S. C. Leite, Trad.). Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Marchezini, V. (Coord.). (2024). *Glossário transdisciplinar*. Cemaden Educação; FunBEA. https://www.cemaden.gov.br/cemaden-educacao

Santos, H. M. O., & Silva, L. C. da. (2023). *Recomposição da aprendizagem no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul* [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6231

Sousa, H. A. (2022). *Recomposição da aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade social: Desafios e possibilidades* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório Institucional da UFAL. https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9876

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.

Trajber, R., Brianezi, T., & Biasoli, S. (Coords.). (2023). *Diretrizes de educação ambiental climática*. FUNBEA; Instituto Clima e Sociedade; Programa Cemaden Educação. https://educacao.cemaden.gov.br/midiateca/diretrizes-de-educacao-ambiental-climatica/

ISBN: 978-85-54997-33-5



United Nations Office for Disaster Risk Reduction - UNDRR. (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*. United Nations. https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030

Vianna, D., Oliveira, L. C., & Viana, A. (2023). *Educação climática: Guia prático para educadores e famílias*. Universidade de São Paulo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIÁLOGO: RELATOS DE SUPERAÇÃO E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Anderson Pires Bessa – UNIFESSPA – andersonpbessa@yahoo.com.br
Manoel Rosário dos Santos - UNIFESSPA – manoel.santos.unifesspat5@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre um encontro promovido pela Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com professores da escola regular, em Bujaru-PA, com foco na inclusão escolar e na formação docente. O evento contou com a participação de alunos, familiares e profissionais da educação, proporcionando espaço de escuta, reflexão e sensibilização. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, com registro e análise detalhada da experiência vivida. Os resultados evidenciaram que a escuta das trajetórias de superação dos alunos promoveu reflexão crítica nos professores, contribuindo para a desconstrução de concepções capacitistas e incentivando práticas pedagógicas mais colaborativas. Observou-se, ainda, o fortalecimento do diálogo família-escola como estratégia para ampliar a compreensão das potencialidades dos alunos e a responsabilidade ética dos docentes. Conclui-se que experiências como esta atuam como formação continuada em serviço, reforçando a importância da prática reflexiva e do trabalho coletivo para a promoção de equidade e inclusão na escola.

Palavras-chave: Colaboração; Inclusão; Prática reflexiva; Superação.

Introdução

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea, demandando que professores, famílias e alunos participem ativamente da construção de práticas pedagógicas equitativas (Mantoan, 2015; Mittler, 2003). A formação docente para inclusão não se restringe à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve o contato com situações concretas, reflexão crítica e problematização de concepções capacitistas internalizadas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente relato analisa uma experiência realizada pela Sala de AEE da Escola Dom Ângelo Frosi, em Bujaru-PA, em parceria com docentes da sala regular. O encontro ocorreu no auditório da Biblioteca Municipal, em alusão ao Dia Internacional da Síndrome de Down, e teve como objetivo proporcionar espaço de escuta e diálogo, evidenciando trajetórias de superação dos alunos PAEE e estimulando reflexões sobre inclusão. Esperava-se, assim, contribuir para a formação docente continuada, mostrando que a equidade na prática pedagógica é promovida quando há colaboração entre professores, alunos e famílias.

Segundo Vilaronga e Mendes (2017), a formação docente orientada pela prática reflexiva favorece a construção de estratégias pedagógicas inclusivas e colaborativas. Além disso, a teoria sociocultural de Vygotsky (1997) reforça que a aprendizagem é mediada socialmente, enfatizando a importância do diálogo e da interação entre professores, alunos e comunidade escolar.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal analisar o potencial formativo de uma ação colaborativa entre a Sala de AEE e a sala regular, destacando como o diálogo entre famílias e professores pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Metodologia

Este relato de experiência fundamenta-se em uma ação formativa organizada pela Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Dom Ângelo Frosi, em parceria com professores do ensino regular, realizada no auditório da Biblioteca Municipal de Bujaru, no dia 28 de outubro de 2024. A escolha da data, alusiva ao Dia Internacional da Síndrome de Down, teve como objetivo fortalecer a reflexão sobre inclusão, equidade e pertencimento no espaço escolar.

O processo da experiência foi estruturado em três etapas principais:

1. Planejamento – definição da temática central do encontro e convite a três famílias de ex-alunos público-alvo da educação especial (PAEE), que poderiam relatar

ISBN: 978-85-54997-33-5

suas trajetórias acadêmicas e de vida. Neste momento, buscou-se respaldo em autores como Mantoan (2003) e Zerbato (2018), que ressaltam a importância da escuta sensível e da valorização das experiências das famílias no processo inclusivo.

2. Execução – organização inicial com um momento de acolhimento (coffee break) seguido de rodas de conversa no auditório, nas quais os convidados compartilharam suas experiências de superação, estudo e inserção no mundo do trabalho. A condução prezou pela escuta ativa, deixando os participantes à vontade para expor suas vivências (Freire, 1996).

3. Reflexão – após as falas das famílias, foi aberto espaço para comentários de profissionais convidados (psicólogo e professores), de modo a promover o diálogo sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar. Essa etapa buscou articular teoria e prática, aproximando-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), ao considerar que o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais mediadas.

Resultados e Discussão

Os relatos das famílias evidenciaram conquistas significativas, demonstrando que, quando lhes são garantidas condições de acessibilidade e apoio, os alunos com deficiência podem desenvolver trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso (Vygotsky, 1997; Vilaronga; Mendes, 2017).

Um dos depoimentos foi de uma mãe e seu filho, ex-alunos da escola, jovem com paralisia motora que hoje conclui Engenharia da Computação por meio do PROUNI, e está inserido no mercado de trabalho. Em sua fala, a mãe destacou:

> “No começo eu só enxergava as limitações, mas aprendi a acreditar no potencial do meu filho quando vi que ele conseguia acompanhar a escola como qualquer outro aluno” (mãe, 2024).

Outro depoimento partiu de um pai e seus dois filhos cegos, também ex-alunos da escola, que atualmente cursam o Ensino Médio, participam de uma banda musical e competem em natação em nível estadual. O pai relatou:

ISBN: 978-85-54997-33-5



> "Foram anos viajando toda semana para Belém. Eu não podia desistir, porque sabia que o futuro dos meus filhos dependia desses esforços" (pai, 2024).

As narrativas emocionaram professores e famílias presentes, funcionando como instrumento de sensibilização e de quebra de barreiras atitudinais, frequentemente marcadas por visões capacitistas no ambiente escolar (Omote, 2006). Como afirma Omote (2006, p. 19): "o maior obstáculo para a inclusão não é a deficiência em si, mas as barreiras atitudinais que limitam o acesso e a participação".

Assim, o encontro evidenciou múltiplos impactos sobre professores, famílias e alunos, demonstrando como experiências práticas podem fortalecer a inclusão escolar.

Formação docente e reflexão crítica

Um dos aspectos mais relevantes da experiência foi o impacto formativo sobre os professores presentes. Muitos docentes relataram sair do encontro com uma nova concepção em relação aos alunos com deficiência, superando visões limitadas e reconhecendo que a aprendizagem e a participação são possíveis quando há apoio pedagógico e social adequado. Uma professora comentou ao final:

> "Hoje eu percebo que muitas vezes somos nós, professores, que precisamos mudar o olhar para que o aluno possa aprender" (professora, 2024).

Segundo Schön (2000, p. 83), "o profissional reflexivo é aquele que, diante da surpresa, pensa na ação, sobre a ação e a partir da ação".

Nessa perspectiva, o encontro funcionou como um espaço de formação continuada, ainda que em caráter não formal, pois promoveu um exercício de escuta sensível e reflexão coletiva sobre as práticas inclusivas.

Nóvoa (2009, p. 35) reforça que "não há formação sem partilha, sem diálogo, sem um trabalho coletivo que permita a construção de novos sentidos para a profissão docente".

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ao ouvir trajetórias de superação diretamente dos alunos e de seus familiares, os professores puderam vivenciar o que Vygotsky (1997, p. 58) defende: “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”.

Essa mediação simbólica, no encontro, foi representada pelas narrativas de vida que deram sentido à reflexão docente, desconstruindo preconceitos e fortalecendo o compromisso ético-político da inclusão.

Além disso, a experiência reforçou o que Freire (1996) propõe: a formação docente se dá não apenas pela teoria, mas pelo diálogo, pela escuta e pela reflexão crítica sobre a prática. Ao ouvir histórias reais de superação, os professores puderam perceber a importância de adotar uma postura empática e aberta, capaz de reconhecer o aluno em sua totalidade e não apenas na dimensão da deficiência.

Portanto, o evento contribuiu para a constituição de uma identidade docente mais aberta ao diálogo, à empatia e ao reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da escola. Tais elementos estão em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que propõem a valorização da diversidade e a formação integral de todos os estudantes.

Impacto sobre as famílias

Os depoimentos das famílias trouxeram encorajamento e fortalecimento emocional, sobretudo diante dos desafios cotidianos enfrentados no cuidado e na educação dos filhos. Muitos pais compartilham sentimentos de sobrecarga, superproteção ou descrença na capacidade de aprendizagem, e o encontro permitiu que percebessem que a deficiência não limita o potencial de desenvolvimento acadêmico e social. Essa constatação está em consonância com Zerbato (2018), que ressalta o papel da escuta ativa e do diálogo entre escola e família como ferramentas para o desenvolvimento de práticas inclusivas e para a promoção de equidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Comparação com a literatura e implicações para a prática pedagógica

A experiência confirma achados de estudos anteriores sobre a importância de espaços de diálogo e reflexão na formação docente (Nóvoa, 2009). Como observado, momentos em que os professores podem ouvir diretamente os alunos e suas famílias favorecem a desconstrução de estereótipos, o desenvolvimento de empatia e a ampliação de expectativas quanto ao potencial dos estudantes. Tais práticas contribuem para transformar a teoria em ação, garantindo que a inclusão deixe de ser um conceito abstrato e passe a ser uma realidade vivida na escola.

Dessa forma, o encontro não apenas sensibilizou, mas promoveu aprendizagem significativa, reforçando que a inclusão é possível e que professores, famílias e estudantes devem atuar de forma articulada. A experiência demonstra que práticas inclusivas bem-sucedidas dependem de formação continuada, de planejamento colaborativo e de reconhecimento das potencialidades de cada aluno, em consonância com Mantoan (2003) e Zerbato (2018).

Considerações finais

O encontro revelou-se um espaço de formação e sensibilização fundamental, reafirmando que a construção de uma escola inclusiva não pode se restringir ao discurso, mas exige práticas concretas de diálogo e empatia. Professores saíram com uma nova visão acerca das possibilidades de seus alunos, enquanto famílias sentiram-se fortalecidas em sua caminhada.

A experiência analisada mostra que eventos dessa natureza não apenas sensibilizam, mas também se configuram como oportunidades de formação docente. A escuta das narrativas das famílias e dos alunos promoveu um movimento reflexivo que contribuiu para que os professores revissem suas concepções e assumissem uma postura mais proativa diante do processo de inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Conclui-se que encontros que reúnem escola, família e comunidade podem atuar como formação continuada em serviço, ampliando a consciência crítica dos educadores e reforçando a ideia de que a inclusão é um compromisso coletivo. Dessa forma, reafirma-se que a educação inclusiva é um processo possível, necessário e transformador, desde que fundamentado no diálogo, na escuta e no reconhecimento das potencialidades de cada sujeito.

Agradecimentos

Agradeço à comunidade escolar envolvida, aos professores e familiares que participaram do encontro, bem como aos ex-alunos e suas famílias que compartilharam suas histórias inspiradoras. Agradeço também à CAPES, pelo apoio financeiro à minha formação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), que possibilitou a realização desta experiência.

Referências

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2. ed.). São Paulo: Moderna.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Omote, S. (2006). Inclusão e exclusão: Perspectivas para a educação. *Revista Educação Especial, 19*(30), 7–21.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores e coensino. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(2), 71–92.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zerbato, A. P. (2018). Planejamento colaborativo e inclusão escolar: Um caminho para a transformação. *Revista Educação Especial, 31*(61), 33–48.

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

Elem Cristina Alcantara das Chagas – UDESC – elemalcantara@gmail.com
Vera Márcia Marques Santos – UDESC – veramarquessantos@gmail.com

Resumo

A formação de professores/as pedagogos/as demanda uma educação voltada para o respeito e valorização da diversidade cultural, especialmente a afro-brasileira. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, mas persiste a necessidade de verificar como os cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Santa Catarina incorporam essa exigência. Este estudo, de abordagem qualitativa e análise documental, examinou Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de quatro instituições. Os achados indicam que a temática étnico-racial é tratada, em grande parte, de forma fragmentada e pontual, limitada a poucas disciplinas ou eventos ocasionais, o que fragiliza a formação crítica necessária para práticas pedagógicas antirracistas. Apesar de avanços pontuais em algumas universidades, a falta de integração curricular e de aprofundamento teórico demonstra a necessidade de maior articulação. Conclui-se que a formação inicial deve avançar em direção à transversalidade, garantindo uma abordagem contínua e crítica sobre as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Relações étnico-raciais.

Introdução

A formação de professores/as pedagogos/as desempenha um papel central na construção de uma educação inclusiva. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, instituída pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, trouxe novos desafios para os cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à preparação crítica dos futuros docentes. O estudo analisa como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de IES públicas de Santa Catarina integram a temática étnico-racial, buscando identificar lacunas e avanços. Autores como Nilma Lino Gomes, Munanga e Bell Hooks

ISBN: 978-85-54997-33-5

fundamentam a reflexão, destacando que o currículo deve ser um espaço de resistência, inclusão e reconstrução social.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, com base na análise documental de quatro Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia em IES públicas de Santa Catarina. O estudo adotou a análise temática como procedimento metodológico, com apoio em referenciais teóricos sobre currículo e diversidade. Foram examinados componentes curriculares e ementas relacionadas às relações étnico-raciais, observando sua carga horária, abordagem e integração.

Resultados e Discussão

A análise dos PPCs revelou diferenças entre as instituições. Em algumas, a abordagem da diversidade étnico-racial aparece de forma pontual, restrita a disciplinas isoladas ou eventos comemorativos, o que limita a formação crítica. Na UFSC e UFFS Chapecó, observa-se uma integração mais consistente, com disciplinas específicas e caráter interdisciplinar. Na UDESC/CEAD, a abordagem é mais superficial, enquanto na UDESC/FAED há maior aprofundamento. A ausência de destaque às mulheres negras e indígenas também evidencia lacunas. Os dados confirmam o que autores como Gomes (2007) e Passos, Gaudio e Santos (2019) apontam: ainda há resistências institucionais e prevalece um currículo eurocêntrico.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) evidenciou que as instituições apresentam abordagens distintas quanto à inserção da temática étnico-racial na formação de professores/as. Na UDESC/CEAD, identificaram-se disciplinas como *Seminário Integrador II – Direitos Humanos, Políticas Públicas e Multiculturalidade*, *Currículo* e *Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II*, que tratam parcialmente da questão, ainda que de forma pontual e superficial. Já a UDESC/FAED demonstra maior empenho ao incluir no currículo a disciplina *Educação das Relações Étnico-Raciais*, além de seminários que exploram práticas pedagógicas críticas e antirracistas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A UFSC se destaca pela integração mais consistente da temática, oferecendo tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas, como *Educação e Relações Étnico-Raciais*, *Relações Raciais na Sociedade Brasileira*, *Estudos – Educação dos Negros no Brasil* e práticas pedagógicas voltadas à igualdade étnico-racial, além da transversalidade em áreas como *Literatura* e *Educação de Jovens e Adultos*. A UFFS Chapecó, por sua vez, apresenta uma proposta interdisciplinar, contemplando componentes como *Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-Raciais*, *História da Fronteira Sul* e seminários temáticos em educação indígena e afrodescendente.

As ementas das disciplinas reforçam tais diferenças institucionais. Na UDESC/CEAD, destacam-se conteúdos voltados a direitos humanos, multiculturalidade e ensino de História com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena, embora sem sistematização aprofundada. Na UDESC/FAED, a disciplina de *Educação das Relações Étnico-Raciais* contempla fundamentos teóricos, identidade cultural, desigualdades sociais e políticas afirmativas, enquanto os seminários promovem reflexões sobre práticas pedagógicas antirracistas. Na UFSC, observa-se uma preocupação com o currículo como espaço de identidade e diferença, relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais, além de ações afirmativas e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade. A UFFS Chapecó, por outro lado, articula perspectivas filosóficas, históricas e sociais das teorias educacionais com a diversidade étnico-racial, incluindo aspectos da educação indígena, afrodescendente e da infância em diferentes contextos culturais. Em conjunto, os PPCs revelam avanços importantes, mas também evidenciam lacunas, sobretudo quanto à ausência de destaque para as mulheres negras e indígenas e à prevalência de abordagens fragmentadas em algumas instituições.

Na UDESC/CEAD, por exemplo, disciplinas como *Seminário Integrador II – Direitos Humanos, Políticas Públicas e Multiculturalidade* e *Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II* contemplam parcialmente a questão, mas a abordagem se mostra superficial e restrita. Em contraste, a UDESC/FAED demonstra maior compromisso ao ofertar disciplinas como *Educação das Relações Étnico-Raciais* e seminários voltados às práticas pedagógicas antirracistas. Já a UFSC integra de modo

ISBN: 978-85-54997-33-5

mais consistente a temática ao longo do currículo, com componentes como *Relações Raciais na Sociedade Brasileira*, *Estudos – Educação dos Negros no Brasil* e práticas pedagógicas específicas para a igualdade étnico-racial, além de transversalizar o tema em áreas como Literatura e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A UFFS Chapecó, por sua vez, apresenta uma abordagem interdisciplinar, com disciplinas como *Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-Raciais* e *História da Fronteira Sul*, bem como seminários temáticos sobre educação indígena e afrodescendente.

Os dados apresentados no estudo, sintetizam tanto as disciplinas identificadas nos PPCs das diferentes instituições quanto suas respectivas ementas, evidenciando as diferenças entre os cursos. Enquanto algumas universidades incorporam disciplinas específicas e integradas, outras optam por abordagens diluídas, com menções dispersas e carga horária reduzida.

Uma limitação recorrente diz respeito à ausência de enfoque sobre as mulheres negras e indígenas, cujas trajetórias e contribuições permanecem pouco exploradas, reforçando lacunas na representatividade. Além disso, constatou-se que, em muitos casos, a cultura afro/indígena-brasileira é trabalhada de forma alegórica, restrita a datas comemorativas, sem considerar sua relevância histórica e contemporânea. A predominância de uma ótica histórico-cultural, com pouca ênfase em desigualdades estruturais e relações de poder, acaba por limitar a compreensão dos estudantes sobre o racismo como fenômeno atual e estrutural.

Nesse sentido, Gomes (2011, p. 18) lembra que “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social”, ressaltando que o currículo pode se tornar espaço de resistência e reconstrução social. Do mesmo modo, Gomes (2005) adverte que excluir a discussão racial da escola significa negar à educação seu papel formativo e transformador. Para Perrude, Santos e Burioli (2024, p. 78), “a formação inicial dos professores, sob a perspectiva da Lei 10.639/03, precisa ser incluída nos debates acadêmicos e nas discussões sobre o currículo das Universidades”.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Dessa forma, os resultados confirmam que, embora haja avanços em algumas instituições, ainda prevalecem lacunas na formação inicial docente. Torna-se, portanto, necessária a revisão dos PPCs, de modo a promover a integração transversal e interdisciplinar da temática étnico-racial, assegurando que os futuros pedagogos estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas críticas, inclusivas e antirracistas.

Considerações finais

A formação de professores/as no Brasil enfrenta desafios de integração, no sentido de ter uma educação que promova a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais, de modo que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sejam plenamente aplicadas. A análise realizada mostra que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia, nas instituições de ensino superior públicas de Santa Catarina, ainda carecem de uma abordagem aprofundada e integrada da temática étnico-racial, as inclusões pontuais e fragmentadas dos conteúdos afro-indígena brasileiros, limitados a poucas disciplinas e eventos esporádicos, mostram-se insuficiente para a formação de uma consciência crítica e para a construção de práticas pedagógicas consistentes.

De modo geral, a análise dos PPCs das IES de Santa Catarina evidencia que, enquanto algumas universidades já apresentam um compromisso significativo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, outras ainda precisam intensificar e consolidar a abordagem, tanto em termos de quantidade quanto de profundidade.

Referências

Alves, Â. M., & Backes, J. L. (2006). *Educar para as relações raciais: Um desafio para a formação de professores* [Trabalho apresentado]. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, GO, Brasil. https://www.conhecer.org.br/download/EDUCANDO%20PARA%20IGUALDADE/leitura%20anexa%202.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Arroyo, M. G. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista, 55*.

Bittencourt, R. (2008). *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: O caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma-SC* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3a49994f-1a6a-49c2-b762-ed6d5886526b/content

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*.
Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*.

Gomes, N. L. (2005a). Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

Gomes, N. L. (2005b). *Educação, identidade negra e formação de professores*. Autêntica.

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Munanga, K. (2003). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica.

Passos, J. C., Gaudio, E. S., & Santos, P. C. (2019). Relações raciais e formação de professores/as no Brasil: Desafios e possibilidades num currículo do curso de Pedagogia. *Revista del IICE, 45*, 31–42. http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7222/6464

ISBN: 978-85-54997-33-5



EDUCAR COM EQUIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CAPACITAÇÃO DE DOCENTES

Allamanda Yara Benthien Schmidt – UNESPAR - allamanda.schmidt.unespar.t5@gmail.com
Sheila Maria Ogasavara Beggiato
sheila.beggiato@unespar.edu.br

Resumo

Este relato descreve uma capacitação realizada com docentes de disciplinas específicas da rede regular de ensino, com foco na flexibilização das atividades, especialmente na avaliação, sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Tendo como tema central, possibilidades de flexibilização de atividades e critérios de avaliação para atender à diversidade dos estudantes, promovendo inclusão e participação efetiva. Os objetivos foram: apresentar conceitos-chave do DUA e suas implicações para a prática docente; demonstrar uma atividade exemplificando com estratégias de flexibilização; discutir formas de avaliação mais justas e acessíveis. Método: relato de experiência de uma capacitação para docentes, que incluiu uma atividade demonstrativa e a exposição de maneiras de flexibilização via slides. Atividade expositiva que possibilitou múltiplos caminhos de participação e ilustrou como os critérios de avaliação podem ser flexibilizados sem comprometer o objetivo do conteúdo. Resultados: Observou-se engajamento docente, compreensão da aplicação do DUA na prática avaliativa e compartilhamento de estratégias para flexibilizar prazos, formatos de entrega e avaliações. A flexibilização das atividades avaliativas, orientada pelo DUA, pode ampliar a inclusão e a qualidade da avaliação, desde que haja planejamento criterioso, clareza de objetivos e feedback formativo Contínuo. A experiência evidencia a necessidade de formação continuada para facilitar a adoção dessas práticas em diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Adaptação; avaliação; flexibilização.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

Atuo como professora especialista em ensino especial no AEE (Atendimento Educacional Especializado) em uma escola de ensino regular situada no bairro Tingui em Curitiba PR, com o total 1.457 estudantes sendo 706 do ensino fundamental II anos finais e 751 do ensino médio, e 139 estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante da preocupação com as flexibilizações de atividades e avaliações, a coordenação da escola sugeriu uma capacitação de inclusão aos docentes, em nosso estudo e planejamento, o qual foi realizado durante um dia todo no mês de julho, na própria escola.

Conheci o DUA (desenho universal da aprendizagem) nas aulas do PROFEI (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) e achei uma ótima oportunidade de replicar o conhecimento aos colegas. Busquei maiores informações e conheci o Instituto ITARD (empresa privada brasileira que oferece cursos online, especializações e pós-graduação focados em educação especial e inclusiva), o qual usa o DUA para realizar as flexibilizações das atividades.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como uma abordagem teórico-metodológica que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis e equitativos desde o planejamento pedagógico, sendo especialmente relevante no contexto da formação docente e da flexibilização curricular. Fundamentado nas pesquisas das neurociências e da psicologia cognitiva, o DUA tem como princípios oferecer múltiplas formas de representação, de ação e expressão, e de engajamento, permitindo que os estudantes acessem e demonstrem o conhecimento de maneiras diversas (Rose; Meyer, 2002; CAST, 2018). Na perspectiva da formação de professores, compreender e aplicar os pressupostos do DUA representa um avanço na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas à heterogeneidade das salas de aula. De acordo com Mantoan (2015), a efetivação de uma educação inclusiva depende diretamente de

ISBN: 978-85-54997-33-5

uma mudança de postura docente, o que implica não apenas em conhecimento técnico, mas também na disposição para revisar o currículo e torná-lo mais flexível e acessível. Assim, o DUA contribui de forma significativa para que os educadores repensem suas estratégias e adotem planejamentos que considerem as múltiplas formas de aprender, reforçando o compromisso ético com uma educação que valorize a diversidade e a equidade.

A adaptação das atividades e avaliações para estudantes com necessidades educativas especiais é essencial para garantir igualdade de oportunidades, participação efetiva e sucesso acadêmico. Ao ajustar ritmos, formatos, recursos e critérios de avaliação, as escolas promovem inclusão real, respeitando as singularidades de cada aluno e favorecendo o desenvolvimento de suas competências. Essa prática não apenas atende às demandas legais e éticas, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem para toda a turma, estimulando estratégias diversificadas de ensino e avaliação.

Metodologia

A relação com a literatura se dá no alinhamento com a importância da adaptação e flexibilização para garantir o sucesso acadêmico de todos os alunos. A capacitação buscou demonstrar que essas práticas não são meros ajustes pontuais, mas uma abordagem pedagógica sistemática como o DUA que enriquece o ambiente de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

A capacitação foi organizada com base em lacunas observadas no cotidiano da escola, especialmente no que diz respeito às práticas de flexibilização nas avaliações, aspecto fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Com o objetivo de realizar um trabalho colaborativo e subsidiar a equipe docente quanto às possibilidades de adaptação pedagógica e à compreensão das necessidades específicas dos estudantes, a capacitação foi estruturada em dois momentos principais. O primeiro consistiu em uma apresentação expositiva, por

ISBN: 978-85-54997-33-5

meio de slides, abordando conceitos básicos sobre alguns transtornos de aprendizagem e também o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e no Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando contextualizar as implicações pedagógicas dessas condições no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, foi apresentada uma atividade prática previamente preparada, ilustrando diferentes formas de flexibilização avaliativa, com o apoio de recursos visuais também projetados em slides. Durante essa etapa, a explanação oral detalhou as estratégias utilizadas e suas possíveis aplicações em sala de aula. Ao final da capacitação, promoveu-se uma roda de conversa com os docentes, momento destinado ao esclarecimento de dúvidas, à troca de experiências e à reflexão coletiva sobre os desafios e possibilidades da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. A capacitação foi pensada de maneira dialógica, valorizando o protagonismo docente e estimulando a construção conjunta de saberes.

Resultados e Discussão

A capacitação realizada em um colégio estadual no bairro Tingui em Curitiba PR, tendo em vista a falta de adaptações e o grande número de estudantes que as necessitam teve como objetivo trazer flexibilizações possíveis, reais e práticas para os docentes de disciplinas específicas que atuam em sala de aula, reconhecendo suas dificuldades em atender turmas numerosas, a realidade de poucas horas atividades e um número crescente de estudantes com necessidades educacionais especiais e muitas vezes diversas. Conforme Luckesi (2011), a avaliação deve ser um processo de diagnóstico e intervenção, e não apenas de classificação. A flexibilização se encaixa perfeitamente nesse modelo.

Foram setenta e dois docentes presentes na capacitação e trinta e um funcionários totalizando cento e três presentes os quais se mostraram bem engajados e com dúvidas reais, alguns ainda resistentes em adaptar as atividades alegando

ISBN: 978-85-54997-33-5

ser injusto com os demais. No decorrer da capacitação, ao demonstrar que podemos sim flexibilizar atividades sem mudar o objetivo curricular, os docentes mostraram menos resistência.

Iniciei com a questão de porquê flexibilizar? Cada aluno traz consigo um universo particular de experiências, saberes e formas de aprender. Para nossos estudantes neurodivergentes, as abordagens pedagógicas tradicionais, muitas vezes, não são suficientes para garantir que o aprendizado ocorra de forma plena e significativa. É aí que entram as flexibilizações e adaptações.

Flexibilizar significa ajustar a forma como ensinamos e avaliamos para que o aluno possa demonstrar seu conhecimento e habilidades, sem que as barreiras ligadas ao seu neurotipo o impeçam. Adaptar é modificar materiais, atividades e metodologias para torná-los acessíveis e compreensíveis a todos.

Nosso objetivo não é diminuir o conteúdo ou a qualidade do ensino, mas sim garantir equidade no acesso à aprendizagem, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo, pois como afirma Mantoan (2015, p. 58), "a inclusão escolar envolve um compromisso coletivo de professores, alunos e toda a comunidade escolar para transformar a escola em um ambiente acessível e respeitoso à diversidade."

Um dos resultados mais evidentes foi o aumento do engajamento docente. A atividade demonstrativa, que permitiu múltiplos caminhos de participação, fez com que a teoria do DUA se tornasse tangível. Os docentes, que inicialmente poderiam ter uma visão distante sobre a educação inclusiva, puderam vivenciar, na prática, como a flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem pode beneficiar a todos. Essa abordagem prática corrobora estudos de autores como Rose e Meyer (2002), que argumentam que a aplicação do DUA na prática diária é a chave para uma educação mais equitativa, pois move o foco da adaptação do aluno para a flexibilização do currículo.

A discussão posterior que se deu em roda de conversa na própria capacitação ao debaterem experiências e dúvidas, revelou uma compreensão aprofundada sobre como os critérios de avaliação podem ser flexibilizados sem comprometer a

ISBN: 978-85-54997-33-5

qualidade do ensino. As professoras e os professores compartilharam exemplos concretos de suas próprias estratégias, como a oferta de prazos diferenciados, a aceitação de diferentes formatos de entrega (vídeos, apresentações orais, maquetes, etc.). Dias após a capacitação, houve também uma procura pessoal de professores e professoras para mostrar suas flexibilizações ou para discutirmos juntos em um trabalho colaborativo. Isso demonstra que a formação continuada, quando contextualizada, pode catalisar a troca de saberes e a inovação pedagógica, como apontado por Veiga (2002) ao discutir a importância da escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também expôs dificuldades. A principal delas é a resistência inicial de alguns docentes em adotar novas metodologias. Muitos se sentem sobrecarregados pela quantidade de conteúdo a ser ensinado e veem a flexibilização como um trabalho adicional. A preocupação com a "justiça" da avaliação também emergiu, com professores questionando se seria justo para os demais alunos que alguns tivessem prazos ou formatos de avaliação diferentes.

Considerações finais

É essencial que a formação sobre o DUA não seja um evento isolado, mas um processo contínuo e integrado ao cotidiano escolar. A literatura reforça que a mudança de paradigma pedagógico exige tempo, acompanhamento e suporte. A escola, como um todo, precisa se comprometer com a cultura da inclusão.

A capacitação enfatizou que a flexibilização não significa "facilitar" o conteúdo, mas oferecer múltiplos caminhos para que o aluno demonstre o que aprendeu. Isso exige clareza nos objetivos de aprendizagem e um feedback formativo constante.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O planejamento das atividades avaliativas, que inclua o professor do AEE, o professor de sala e a coordenação pedagógica, pode minimizar a sobrecarga e garantir que as flexibilizações sejam eficazes e bem aceitas por toda a equipe.

Em suma, a experiência demonstra que a flexibilização das atividades avaliativas, orientada pelo DUA, é uma ferramenta poderosa para a inclusão. No entanto, sua plena adoção depende não apenas da boa vontade dos professores, mas de um planejamento criterioso, de uma formação continuada de qualidade e de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um ativo e não como um obstáculo.

Referências

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. https://udlguidelines.cast.org Acesso em 05/09/2025.

Instituto ITARD. (2023). *Flexibilização das atividades e avaliação inclusiva com base no Desenho Universal para Aprendizagem*. https://www.institutoitard.org.br/dua-flexibilizacao Acesso em 02/09/2025.

LUCKESI, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposição*. Cortez.

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

ROSE, D. H., & MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

VEIGA, I. E. (2002). Formação continuada de professores: uma necessidade urgente. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 45-57.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Adriana Ligia Miskalo – UNESPAR – miskalo.adriana@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta alguns resultados de pesquisa concluída que foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI/Unespar sob o título: “Educação Escolar Inclusiva: Práticas pedagógicas e do Desenho Universal para a aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual” (Miskalo, 2022). Teve como problemática as indagações dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental diante do desafio de atender os educandos com Deficiência Intelectual (DI). O objetivo principal da pesquisa foi compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo com estudo exploratório e descritivo. A coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada com a análise dos dados pautados na abordagem qualitativa segundo a análise temática, organizada por temas, e entre eles, o tema foco deste trabalho é “Possibilidades para a efetivação da inclusão escolar”. Os resultados indicaram a necessidade de compreensão do conceito de deficiência por parte dos docentes; as especificidades de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual e os recursos humanos necessários no ambiente escolar. Concluímos que há a urgência de investimentos e formação pedagógica para superar os desafios constantes na educação especial com ênfase na educação inclusiva no ensino regular.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Especificidades de Aprendizagem; Formação Docente.

Introdução

A garantia de aprendizagem para todos, pressupõe uma escola organizada em seus aspectos administrativos, didáticos e pedagógicos fundados numa concepção de direitos humanos, além de formação continuada frequente que tenha como objetivo consolidar processos de ensino e aprendizagem inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Todos esses aspectos culminam na urgência de processos de formação continuada em serviço, visto ser o professor o mediador no processo de construção de conhecimentos. A atuação consciente desse papel social permite superar os fracassos e as desigualdades existentes na escola, como reflexos da sociedade e que, de fato, haja a necessidade de construção de identidade ressignificando sua profissão, reafirmando sua importância (Pimenta, 2012).

Para que se efetive a educação inclusiva, há necessidade de mudanças de atitudes dos envolvidos para promover a acessibilidade nos diversos ambientes, bem como a comunicação e informação. Além de promover currículos e metodologias remodelados, profissionais capacitados para que os educandos possam se sentir parte integrante do coletivo escolar, sem trabalhar à parte, interagindo com todos (Mantoan, 2015).

Desta maneira, destaca-se que, quando o sistema educacional, atende às especificidades de aprendizagem de todos com foco nas especificidades de cada educando, adota-se os Princípios da Inclusão, seguindo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina que a escola acolha todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

Dentre o Público-alvo da Educação Especial (PAEE), destaca-se o educando com Deficiência Intelectual (DI) e devemos considerar suas especificidades, não apenas orgânicas em seu desenvolvimento, mas também o contexto histórico-social, assim, é preciso deixar de dar ênfase nas dificuldades e estar atento ao que está no entorno desse educando e reorganizar as práticas pedagógicas para que sejam compostas de estratégias que criem condições de aprendizagem para todos (Braun & Marin, 2018).

Para tanto, a problemática desta pesquisa consiste nas indagações dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental diante do desafio de ensinar os educandos PAEE, em específico aqueles com DI. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente.

Para esse fim, considerando a heterogeneidade da sala de aula, no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, importa olhar para os educandos com DI ali presentes e, a partir de então, traçar os objetivos e garantir sua aprendizagem. Desta

ISBN: 978-85-54997-33-5

maneira, se faz necessário buscar novas práticas que superem ações excludentes ou limitantes pois “A *nova* forma de conceber a deficiência intelectual e o papel da escola na perspectiva inclusiva e no mundo contemporâneo interpõe esta exigência: *transformar as práticas*” (Oliveira, 2018, p. 45).

Metodologia

Nesta pesquisa utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e de campo na perspectiva colaborativa (Ibipiana & Ferreira, 2005). O instrumento de Coleta de Dados (ICD) foi composto por uma entrevista semiestrurada com questões relacionadas à prática pedagógica inclusiva. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores que lecionavam no sexto ano do ensino fundamental, com participação voluntária de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), identificados como P1 à P10. O campo de pesquisa foi um colégio da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Estado do Paraná. A análise dos dados foi pautada na abordagem qualitativa com fundamentos na Análise Temática (AT) organizada por temas (Braun & Clarke, 2006).

Entre os temas elencados, o tema que será apresentado neste trabalho é “Possibilidades para a efetivação da inclusão escolar”, construído a partir da análise da fala dos entrevistados e fundamentado na teoria utilizada na pesquisa.

Resultados e Discussão

Nesta seção apresentaremos um recorte da análise dos entrevistados a fim de elucidar reflexões acerca da efetivação da inclusão escolar, suas possibilidades e desafios. Das falas analisadas, destacamos três focos de ideias que retratam as necessidades para o cumprimento da inclusão escolar, sendo elas: o conceito de deficiência por parte dos docentes; as especificidades de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual e os recursos humanos necessários no ambiente escolar.

Sobre o conceito de deficiência por parte dos docentes, destacamos uma fala relacionada ao modelo biomédio que caracteriza a deficiência a partir de laudo, conforme

ISBN: 978-85-54997-33-5

P8 nos apresenta "*Com o laudo correto a gente ia saber como trabalhar: o lúdico, tem criança que é mais visual, tem criança que é o no escutar que ele aprende"* (P8).

Nesta fala identifica-se que a prática pedagógica é baseada na informação que existe no laudo e com a ideia de que a partir desse documento se definem as metodologias. Neste aspecto, "uma pessoa não depende do seu acompanhamento pela saúde ou de seu diagnóstico nosológico para frequentar a escola, para ser considerada como público-alvo da Educação Especial e, assim, beneficiar-se de seus serviços, estratégias e profissionais" (Angelucci, 2017, p. 173) e no cotidiano percebemos que por vezes, a educação acaba submetendo-se aos critérios da saúde para atender os educandos PAEE, por vezes ocasionando barreiras para a inclusão.

Para Barroco (2007) a medicina tem avançado com relação ao diagnóstico e reabilitação de pessoas com deficiência, no entanto, a pedagogia não tem avançado da mesma maneira, visto que ainda se justifica a não aprendizagem de educandos com deficiência de acordo com suas condições.

Alguns professores, no processo de ensino, buscam metodologias para atender as especificidades dos educandos com DI, como demonstra nas falas de P1 e P2, "*você tem que olhar de forma individualizada e tratar depois de forma coletiva"* (P1) e ainda, "*Eu acho que a gente tem que tentar avaliar os alunos de acordo com as particularidades deles"* (P2). Nestas situações remete ao que Mendes (2017, p. 81) nos ensina "[...] pode haver mais semelhanças do que diferenças entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais; entretanto, essas diferenças existem e devem ser respeitadas".

Desta maneira, o professor no contexto inclusivo não extingue a diferença e as especificidades de seus alunos para encontrar a igualdade. Entretanto, ele está atento à diversidade de sua turma, propondo a harmonia, o diálogo e o respeito diante da heterogeneidade (Mantoan, 2015).

Para a efetivação da inclusão escolar, um dos fatores necessários são os recursos humanos capacitados que, entre outros, refere-se ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a devida formação e nas falas apresentadas a seguir citam a necessidade deste atendimento "*Eu tenho acessibilidade com o professor da sala de recurso... então eu passo coisas pra eles e eles passam pra mim, é essencial para a evolução desses alunos"* (P2) e para P6 "*Alguns alunos precisam de*

ISBN: 978-85-54997-33-5

acompanhamento. Mas se eles não tiverem uma pessoa que acompanha, o professor não consegue dar conta".

Analisando tais verbalizações, constata-se a importância do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e do AEE, pois viabilizam a mediação na sala de aula quando as estratégias precisam ser ajustadas para facilitar aprendizagem do educando em processos educacionais inclusivos (Braun & Marin, 2018).

Para Mantoan (2015), a exclusão deve ser extinta dentro e fora das escolas. Por vezes, vemos situações em que os alunos aprendem apesar das dificuldades encontradas nas escolas e, assim, torna-se mais fácil encaminhá-los para a sala de recursos ou para os programas de reforço com seus respectivos professores especializados, o que caracteriza uma maneira de ainda discriminá-los por apresentarmos dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

No objetivo principal desta pesquisa buscamos compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente e o estudo revelou que ainda há professores que classificam o aluno com deficiência e planejam sua metodologia de ensino de acordo questões biológicas e com o laudo medico. Isto pode levar à ações limitantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, por isso há a necessidade de compreensão do conceito de deficiência por parte dos docentes.

Também podemos observar a tentativa de atendimento às especificidades de aprendizagem do educando com DI, o que há relação com os recursos humanos necessários além de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, reitera-se a importância da formação continuada para os professores da classe comum e do AEE, visto a importância do diálogo e do trabalho colaborativo entre a equipe.

Concluímos que há a urgência de investimentos e formação pedagógica para superar os desafios constantes na educação especial com enfâse na educação inclusiva no ensino regular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



São muitos os desafios para a efetivação da inclusão escolar, visto que não basta apenas a garantia de matrícula do educando. É primordial sua permanência e a garantia de aprendizagem, no qual, os professores possam olhar para as especificidades educacionais, superar visões limitantes diante da deficiência e buscar soluções com todos os envolvidos e responsáveis pela educação inclusiva.

Referências

Angelucci, C. B. (2017). Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias de saúde definindo o campo da educação. *In*: Victor, S. L.; VIEIRA, & Alexandro B.; & Oliveira, I. M. de (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes. (pp. 168-177). RJ: Brasil Multicultural.

Barroco, S. M. S. (2017). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, Brasil.

Braun, P., & Marin, M. (2018). Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: Oliveira, A. S., & Fonseca, K. A., & Reis, M. R. (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. (pp. 113-135). Curitiba: CRV.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology.* Tradução de Luiz Fernando Mackedanz, 77-101 Rio Grande, RS. Disponível em http://eprints.uwe.ac.uk/11735

Ibipiana, I. M. L. de M., & Ferreira, M. S. (2005, jan./jun.) A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, 02,26-38.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* (p. 96). São Paulo: Summus.

Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: Victor, S. L., & Vieira, A. B., & Oliveira, I. M. de (org.) Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. (pp. 60-83).Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.

Miskalo, A. L. (2022). *Educação Escolar Inclusiva: Práticas Pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, Brasil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Oliveira, A. A. S. (2018). *Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade.* Curitiba: CRV.

Pimenta, S. G. (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (8. ed.) São Paulo: Cortez.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca: Unesco. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Danieli Leticia Ienke – UEPG – danieli.ienke.uepg.t5@gmail.com
Mariza Pereira de Lima – CAEE – marizaorientadora@gmail.com
Miriam Adalgisa Bedim Godoy – UEPG/UNICENTRO magodoy@unicentro.br

Resumo

O presente texto consiste no relato de uma prática pedagógica desenvolvida com as turmas do Infantil V e do Ensino Fundamental I, de uma instituição de ensino localizada na região Centro-Sul do Paraná. Ao recebermos a proposta de realizar um trabalho de combate ao *bullying*, optamos por abordá-lo de forma indireta, sem dar ênfase exclusiva à violência em si, mas priorizando a valorização da diversidade. Essa escolha partiu do entendimento de que o *bullying* tem origem no estranhamento em relação às diferenças humanas. Planejamos um momento de contação de histórias, acompanhado de dinâmicas interativas, envolvendo duas turmas por vez. Nossa fala foi estruturada em seis momentos distintos, além de uma etapa de autoavaliação realizada por meio da coleta do *feedback* dos professores que acompanhavam as turmas no momento da palestra. Todos esses passos estão descritos e detalhados na seção de metodologia. Nosso objetivo principal é relatar a experiência vivenciada no contexto de práticas pedagógicas de combate ao *bullying* e respeito às diferenças. Para embasar a discussão, buscamos pelas palavras-chave na plataforma *Google* Acadêmico e dialogamos com produções acadêmicas arquivadas pelas autoras em outros estudos. Os autores consultados abordaram temas e conceitos como interculturalismo, multiculturalismo, *bullying*, estereótipos e diversidade. Apesar de percebermos algumas fragilidades, como a temática abordada somente de maneira transversal ao currículo, acreditamos que a experiência foi relevante, uma vez que, a partir dela, recebemos o convite para realizar a atividade em outras escolas.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Violência psicológica.

Introdução

Com frequência, temáticas relacionadas ao *bullying* são abordadas em reportagens e estudos, principalmente no contexto escolar, considerado como um dos espaços onde mais ocorrem manifestações dessa forma de violência (Silva; Bazon, 2017). Neste sentido, enquanto equipe pedagógica do Centro de Atendimento

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educacional Especializado (CAEE) de uma cidade do interior paranaense, recebemos a proposta de organizar uma prática com as crianças de uma escola da rede municipal, com o objetivo de discutir e refletir sobre o tema.

Para tanto, alguns passos foram necessários: verificar o número de alunos, a disponibilidade da instituição no que diz respeito à forma de organização, o planejamento do que seria desenvolvido, a execução do trabalho e o processo de autoavaliação e coleta do *feedback* dos professores da escola. Todos estes passos serão detalhados na seção da metodologia. Assim, o objetivo principal do presente trabalho consiste em relatar a experiência vivenciada no contexto de práticas pedagógicas de combate ao *bullying* e respeito às diferenças em uma escola municipal do interior do Paraná. Também pretendemos destacar as fragilidades e os pontos positivos do projeto. Acreditamos na relevância de pesquisas nessa linha e da divulgação de trabalhos nesta perspectiva como fator potencial ao incentivo de mais estudos e projetos nas escolas. Justificamos a importância do trabalho desenvolvido e de sua difusão ao meio científico uma vez que, segundo Silva e Bazon (2017) e Lopes (2012), as escolas são locais privilegiados tanto para a ocorrência do *bullying* quanto para o enfrentamento deste ato.

Para embasar nossa discussão com consistência teórica, buscamos por diversos textos e autores que discutem conceitos como: diversidade, combate ao *bullying*, multiculturalismo e interculturalidade, práticas pedagógicas inclusivas e outros.

Esperamos que nossa atuação sirva como inspiração para outros trabalhos nesta linha e que tenhamos contribuído com a formação humana dos discentes da escola. Também temos expectativas de expansão do projeto para outras instituições municipais, na tentativa de promoção de práticas anti-*bullying*.

Metodologia

Ao recebermos a proposta de desenvolver uma prática pedagógica de combate ao *bullying* para alunos do Ensino Fundamental I e para as turmas de Educação Infantil, as quais contam com alunos a partir dos cinco anos, o primeiro passo foi verificar a disponibilidade da instituição que solicitou o trabalho. Esta, nos deu abertura para organizarmos o projeto utilizando o espaço e equipamentos disponíveis na escola da

ISBN: 978-85-54997-33-5

forma que achássemos mais conveniente. Assim, em vez de realizar uma fala com todos os estudantes simultaneamente, optamos por trabalhar com duas turmas por vez, a fim de ofertar mais atenção e possibilitar maior interação.

A seguir, organizamos o planejamento de trabalho, que foi dividido em seis etapas curtas, tendo duração total de aproximadamente uma hora. Optamos por abordar o tema da diversidade junto às crianças, tirando o enfoque central do *bullying*, por entendermos que o que ocasiona essa violência é o estranhamento das diferenças. A seguir, vamos detalhar cada uma das etapas desenvolvidas.

Primeiramente, realizamos um momento de contação de histórias com a leitura, em Braille, do livro “Um Mundinho Para Todos”, onde a temática das diferenças de cor, religião, deficiências, personalidade e outras, é abordada de maneira lúdica. Durante este momento, empreendemos diálogos com os alunos em cada página lida, enfatizando a semelhança do “Mundinho” do livro com o mundo onde vivemos.

Em seguida, realizamos três dinâmicas diferentes, em que envolvemos a participação das crianças. Na primeira, dois discentes desenharam bonecos na lousa com base nos comandos recebidos dos colegas. Ao final, apesar de terem ouvido as mesmas instruções, foram formadas duas figuras diferentes. Assim, enfatizamos que cada indivíduo interpreta o mundo de forma única.

Na próxima atividade, uma criança voluntária tentou, sem sucesso, devolver creme dental do recipiente para o tubo, enquanto a turma fazia uma contagem regressiva. A experiência serviu como metáfora: o tubo representa nosso corpo, o creme dental, nossas palavras e ações, e o recipiente, os colegas que as recebem. A atividade mostrou que nossas atitudes deixam marcas em nós e nos outros, assim como o creme dental mancha o contentor e a embalagem.

A última dinâmica variou de acordo com a idade das crianças. Nas turmas de Educação Infantil e primeiro ano, utilizamos uma folha de papel em branco sem nenhuma marca de dobradura e pedimos que cada estudante falasse uma atitude boa ou ruim. Quando uma boa prática era citada, nada acontecia. Porém, quando uma ação de má conduta era dita, amassávamos o papel. A partir do segundo ano, com supervisão, um participante voluntário colocou fogo num copo de plástico descartável, quase totalmente cheio de água. Da mesma forma que na atividade anterior, estas dinâmicas também se

ISBN: 978-85-54997-33-5

utilizaram de metáforas. Nesta linha de pensamento, quando reconhecemos as características boas que nos acompanham e estamos preenchidos de autoestima, as atitudes ruins de nossos colegas podem deixar marcas, mas não nos destruirão.

Na terceira etapa, como forma de fixação e reflexão, utilizamos o vídeo “Turma da Mônica: respeito e tolerância”, disponível na plataforma *Youtube*. Com duração aproximada de um minuto, a mídia aborda a temática da diversidade e da importância de acolhermos as diferenças.

No quarto momento, abrimos espaço para o diálogo com as crianças. Até aqui não mencionamos, mas o planejamento foi acompanhado pela coordenadora do CAEE e traçado e executado por dois profissionais com deficiência: uma professora cega e o secretário do CAEE, com deficiência física. Sem ter familiaridade prévia com tais realidades, as crianças puderam observar as diferenças na prática e, nesse momento, tiveram a oportunidade de dialogar abertamente sobre elas.

A quinta etapa consistiu na entrega de um material impresso, que também variou de acordo com a faixa etária dos alunos. Para a Educação Infantil, entregamos à professora diferentes desenhos para colorir, nos quais a diversidade estava representada por pessoas com deficiência visual ou física, pessoas negras, brancas, com cabelo enrolado ou liso, com e sem óculos, gordas e magras. Após nossa fala, no momento oportuno, as crianças coloriram os desenhos e montaram, na sala ou na escola, o mural das diferenças. Para os alunos do Ensino Fundamental I, o material consistiu num *folder* informativo confeccionado com figuras e textos curtos, disponíveis na *internet*. O conteúdo apresentado referiu-se ao conceito e aos tipos de *bullying*, além de abordar as ações mais adequadas ao presenciar ou sofrer uma situação dessa violência.

A última etapa foi cantar com as crianças a canção “Ninguém É Igual A Ninguém”. Este momento de musicalização possibilitou o fechamento da palestra de forma descontraída e, ao mesmo tempo, a letra da música reafirmou o tema trabalhado.

Por fim, avaliamos a intervenção através do envio de um questionário por meio de um *link* do *Google Forms*, onde coletamos o *feedback* dos docentes da escola que estavam presentes nas turmas durante a realização da palestra. Este formulário contou com três perguntas, em que os professores deveriam classificar, respectivamente, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

forma de abordagem do assunto, as dinâmicas realizadas e o material entregue como ruim, bom ou excelente. Havia também uma última questão, em que os participantes deveriam descrever pontos que precisavam ser melhorados.

Resultados e Discussão

Vem crescendo a discussão acerca da educação para a diversidade substituindo o termo educação inclusiva, o que possibilita a compreensão e valorização das diferenças em função da degradação de um modelo que, contraditoriamente e provavelmente sem a intenção real, exclui para ter quem incluir (Camargo, 2017). A educação para a diversidade seria, então, a educação para todos, compreendendo classe social, raça, gênero, deficiência, desordem, superdotação, idade, religião e todas as demais categorias que divergem em cada ser humano que precisa ter igualdade de direitos, equidade de oportunidades e diferenciação na forma de tratamento pessoal e em todas as características que se fizer necessário um olhar individualizado para as potencialidades e dificuldades de cada um.

Tendo em vista que, na prática desenvolvida, muitas questões da diversidade humana foram abordadas, acreditamos que nosso trabalho está em consonância com os estudos dos autores supracitados.

Silva e Bazon (2017) discorrem que a boa convivência no espaço escolar é um desafio, uma vez que lá está refletido o pluralismo social e a diferença de culturas, situações socioeconômicas e outras características pode gerar conflitos. Essas divergências, quando não trabalhadas, são causa de agressão física, verbal, psicológica, relacional ou social entre pares: o chamado bullying. Corroborando com essa ideia, Lopes (2012, p. 67) sugere que “[…] a Interculturalidade busca resgatar a virtude da civilidade como forma de garantir a convivência pacífica entre maiorias e minorias, superando, assim, as limitações do Multiculturalismo e sua proposta da tolerância.”

Nesse sentido, ao dialogarmos com as crianças sobre as habilidades inerentes a cada ser humano, assim como a capacidade de superar as limitações, nossa experiência está em consonância com os escritos acima, uma vez que proporcionou a convivência direta das crianças com realidades muito diferentes daquelas que as cercam.

ISBN: 978-85-54997-33-5

"Existem evidências de que o *bullying* afeta negativamente o clima escolar e o desenvolvimento de todos os envolvidos em sua dinâmica – vítimas, agressores e testemunhas" (Silva; Bazon, 2017, p. 616). Os autores apontam que a porcentagem de ocorrência desse fenômeno nas escolas do Brasil, quando comparada a outras nações, é significativamente maior.

Dessa forma, considerando o *feedback* das questões apresentadas aos professores no formulário de avaliação da palestra, em que nenhum dos aspectos foi avaliado como ruim e que, quando solicitamos pontos a serem melhorados, a maioria das respostas sugeriu a realização de mais práticas com esta abordagem, acreditamos ter contribuído com o espaço escolar. Ademais, após o desenvolvimento desta prática na instituição, outras também solicitaram, oportunizando a expansão do projeto para mais escolas.

Em sua palestra "O Perigo de Uma Única História", a escritora africana Chimamanda Adichie (2009) enfatiza a importância das histórias na construção de conceitos e preconceitos acerca de uma diversidade. Através de sua história pessoal, a autora revela seu fascínio ao identificar-se com personagens africanos, como ela, quando descobriu os livros nigerianos. Em nossa prática buscamos, através da contação de histórias e do diálogo com as diferenças, a autoidentificação das crianças com o livro. Também esperamos ter iniciado a quebra de estereótipos com relação às deficiências a partir da convivência.

Contudo, Gomes (2007) aponta para a necessidade de trabalhar a diversidade no cotidiano do currículo escolar, não abordando-a somente como tema transversal. Assim, consideramos que um dos aspectos a ser melhorado é trabalhar a formação de professores para que estes abordem a temática de maneira natural no dia a dia com suas turmas.

Considerações finais

Buscando atender à solicitação de uma instituição de ensino junto ao CAEE do município em que atuamos, planejamos uma prática que contemplasse o tema da

ISBN: 978-85-54997-33-5

diversidade utilizando múltiplos recursos didáticos e possibilitando a interação das crianças.

Concluímos que a prática desenvolvida alcançou êxito, uma vez que os professores e alunos envolvidos demonstraram satisfação e, em buscas na literatura, encontramos consonância entre os teóricos que discutem diversidade e *bullying* e a proposta que desenvolvemos. Esperamos ter contribuído com a instituição de ensino, com a formação humana dos alunos e, por meio deste trabalho, com a academia e os colegas de profissão. Também nutrimos expectativas de crescimento do projeto a fim de contemplar aspectos ainda não abordados e atingir um número cada vez maior de seres humanos em formação.

Agradecimentos

A Deus, por nos guiar e sustentar até aqui!

À nossas famílias, pelo incentivo para continuarmos estudando!

À professora Miriam, por todo o apoio e por cada orientação!

À UEPG, por proporcionar todo o suporte e acessibilidade necessários!

À CAPES, pelo aporte financeiro que possibilita maior dedicação nos estudos!

Referências

Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Palestra TED]. TED. http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Bellinghausen, I. B. (2006). *Um mundinho para todos* (1ª ed.). DCL – Difusão Cultural do Livro.

Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*(1). https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Controladoria-Geral da União. (2020, January 6). *Turma da Mônica – Respeito e tolerância* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sDWQ-QuSXXQ

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Lopes, A. M. D. (2012). Da coexistência à convivência com o outro: Entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 20*(38), 67–81.

Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: O papel de professores. *Revista Educação Especial, 30*(59), 615–628.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Leridiane de Meira Bueno – UNESPAR/UV –
leridiane.bueno.unespart5@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR/UV –
sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

O enriquecimento curricular é uma prática pedagógica que visa ampliar o desenvolvimento e conhecimento dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo alternativas educacionais que pretendem complementar e expandir o currículo da classe comum, do ensino regular, de modo a atender às necessidades e explorar as possibilidades desses(as) estudantes. O estudo objetiva analisar como as práticas e estratégias pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação no processo ensino-aprendizagem na rede municipal de São Mateus do Sul. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, bibliográfica, com coleta de dados e informações nas Escolas Municipais, por meio de uma pesquisa exploratória. A pesquisa, em fase de construção pela Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), busca clarificar alguns conceitos, onde se pretende promover a capacitação de profissionais para enriquecer sua prática, atuação e o desenvolvimento do atendimento aos(às) estudantes com altas habilidades/superdotação, como sensibilizar e ampliar a consciência da responsabilidade pela identificação de sujeitos cuja inteligência não se ajusta a padrões convencionais.

Palavras-chave: Currículo da classe comum; processo ensino aprendizagem.

Introdução

O estudo aborda como tema “O enriquecimento curricular como prática pedagógica para estudantes com altas habilidades/superdotação”. O tema escolhido vem ao encontro da linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva e justifica-se no fato da necessidade e urgência em expandir o conhecimento sobre as concepções relacionadas à temática das altas habilidades/superdotação, a fim de refletir e verificar como os professores identificam

ISBN: 978-85-54997-33-5

esses(as) estudantes e o quanto estão instrumentalizados para a sua prática pedagógica diante de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

Partindo desse aspecto surgiu, então, o problema de investigação: Como os professores do município de São Mateus do Sul, PR, identificam os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação dentro do contexto escolar e como desenvolvem sua prática pedagógica para esses(as) estudantes?

Diante do exposto, esta pesquisa possui por objetivo geral analisar como as práticas e estratégias pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação no processo ensino-aprendizagem na rede municipal de São Mateus do Sul, PR.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade e relevância em pesquisar e tornar as altas habilidades/superdotação mais visíveis dentro do contexto escolar, visto que ainda existem muitas dúvidas e desconhecimentos por parte dos professores, desde como identificar esses(as) estudantes no ambiente escolar até a efetivação de um trabalho inclusivo. Para que atitudes inclusivas possam ser concretizadas na prática educacional, acredita-se na necessidade de formação docente para tal, pois são esses profissionais que possuem o contato direto com os(as) estudantes e que podem contribuir diretamente para o seu crescimento pessoal, intelectual, emocional e demais aspectos de sua subjetividade (Rech, Bulhões, Pereira, 2017, p. 7877).

Metodologia

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, ou seja, de acordo com Chizzotti (2001, p. 79):

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Sendo a abordagem qualitativa uma relação entre sujeito e o ambiente natural, podemos definir, segundo Bogdan e Bikle (1982) citados por Lüdke e André (1986, p. 11), que a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisador seu principal instrumento. Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente.

Diante disso, o projeto será desenvolvido nas Escolas Municipais de São Mateus do Sul, PR, por meio de uma pesquisa exploratória, a qual, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 21), objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo explícito. Será realizado um levantamento bibliográfico e documental, , com embasamento teórico por intermédio dos autores Sabatella, Pérez; Freitas, Gardner, Renzulli e Reis, entre outros, buscando concepções relativas ao indivíduo com altas habilidades/superdotação e, como técnica de pesquisa, emprega-se questionários que serão aplicados a, no mínimo, 20 professores(as) da Educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental I, que contribuirão, mediante suas experiências práticas, para a construção de material de apoio e de formação, o qual visará garantir uma inclusão mais efetiva e específica para os sujeitos que apresentam altas habilidades/superdotação dentro da instituição.

Gil (2008), ao falar sobre questionário, diz que se trata de um instrumento de coleta de dados que permite a obtenção de informações de forma padronizada, sendo amplamente utilizado em pesquisas quantitativas por sua capacidade de alcançar um grande número de respondentes com rapidez e economia.

Após o recolhimento dos questionários, será desencadeado o processo de análise de conteúdo por categorias, conforme Bardin (2016), contemplando três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e interpretação. As categorias serão utilizadas como suporte para a análise dos dados, auxiliando na identificação e na tabulação das informações, permitindo a consolidação da pesquisa.

Resultados e Discussão

Com base no levantamento teórico inicial, os estudos apontam que estudantes com altas habilidades/superdotação estão presentes nas salas de aula; porém, muitas vezes, acabam por não serem identificados. São o público da Educação Especial e merecem um olhar atento voltado às suas potencialidades para que desenvolvam suas habilidades e especificidades. No entanto, como afirma Sabatella (2008), na prática, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

inclusão escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação está longe de se concretizar, pois requer ainda muitas mudanças de paradigmas.

Oliveira (2022) destaca a importância da identificação na escola, pois, por meio da avaliação, é possível planejar ações pedagógicas diferenciadas. A autora complementa dizendo que, uma vez que essas crianças não são identificadas da forma correta, as suas necessidades educacionais específicas não são contempladas, acarretando práticas equivocadas e impedindo o desenvolvimento e a estimulação de seus potenciais. Destaca-se que, em casos assim, a atenção às crianças que apresentam um potencial superior pode ocorrer por meio do atendimento educacional especializado e do oferecimento de desafios suplementares e de práticas de enriquecimento curricular em sala comum (Martins, 2013).

O entendimento sobre as altas habilidades/superdotação está intrinsecamente ligado ao conhecimento das características desses(as) estudantes, pois as associações equivocadas a essas características são causa de “[...] muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais” (Pérez & Freitas, 2014, p. 635).

Martins (2013, p. 111) ressalta, ainda, que:

> Identificar alunos com indicadores de AH/SD requer conhecimento sobre o assunto e abandono de imagens estereotipadas, pois, enquanto alguns são introvertidos e/ou isolados, outros são sociáveis e populares; há aqueles que são cooperativos, mas também os individualistas e competitivos; os emocionalmente controlados e os agressivos; os tímidos e os bem-humorados.

A definição de superdotação que consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) e que é adotada por alguns programas brasileiros, considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

Acredita-se que o desenvolvimento da criatividade e da motivação, dentro da área de interesse e/ou de habilidade do estudante, vem ampliar as possibilidades de que o

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudante venha a ter sucesso e satisfação pessoal. É importante ressaltar que o enriquecimento curricular como prática pedagógica precisa buscar aprofundar os comportamentos e habilidades já evidentes nos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação para desenvolver outros comportamentos necessários para o sucesso na área de habilidade.

Esses resultados parciais, provenientes da revisão teórica, integram subsídios importantes para a etapa seguinte da investigação, que consistirá na pesquisa de campo com os profissionais da educação da rede municipal de ensino do município de São Mateus do Sul, PR. A análise permitirá a compreensão conceitual e a articulação sistemática do conhecimento, contribuindo com as ações práticas em prol da educação inclusiva.

Considerações finais

Na esfera educacional, é frequente observar maior ênfase à atenção aos(às) estudantes que enfrentam dificuldades nos processos de aprendizagem, enquanto os que apresentam habilidades excepcionais recebem menor destaque. Da mesma forma, as políticas públicas tendem a se concentrar, predominantemente, no atendimento a estudantes com deficiências, deixando os(as) estudantes superdotados sem o devido reconhecimento e atendimento às suas necessidades específicas.

No entanto, o enriquecimento curricular é uma das práticas mais eficazes para atender às necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades/superdotação, pois garante o desenvolvimento desses(as) estudantes, abordando a diversidade das experiências de aprendizagem e alcançando sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, distinguir a diversidade de habilidades e necessidades na sala de aula e adotar estratégias inclusivas são intervenções primordiais para oportunizar um ambiente educacional equitativo e enriquecedor para todos(as) os(as) estudantes; em consequência, a inclusão somente será benéfica e efetiva se implementada de forma adequada nas instituições escolares.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Chizzotti, A. (2001) *Pesquisa em ciências humanas e sociais* [5a. ed.]. Cortez.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa [4a. ed.]. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa [5a. ed.]. Atlas.

Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

Gonsalves, A. (2001). *Introdução à metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Atlas.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Ministério da Educação (2001). *Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC.

Oliveira, M. P. S. de. (2022). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: instrumentalização docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial, 27* (50), 627-640. Recuperado de https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf

Rech, A. J. D., Bulhões, P. F., & Pereira,C. de F. (2017). Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencialda pesquisa na desconstrução de mitos. In *Anais do 13º Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 4º Seminário Internacional de Representações Sociais e Educação - SIRSSE e 6º Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*. Curitiba. v. 1. pp. 7877-7887.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence [2a ed.]. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. de S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores* (pp. 67-79). Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial
.
Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* [2a. ed.]. Curitiba: Ibpex.

Sabatella, M. L. P. (2013). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Intersaberes.

Silva, E. L. da., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação* [4a. ed. rev. atual.]. Florianópolis: UFSC.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA POR MEIO DA CULTURA DIGITAL E ROBÓTICA

Benedita Aparecida de Souza Santos – UNESPAR-
benedita.aparecida.unespar.t4@gmail.com
Elizabeth Regina Streisky de Farias- UNESPAR-
elizabeth.farias@.unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho aborda um relato de experiência na Perspectiva Inclusiva por meio de oficinas que promovem o enriquecimento curricular contemplando todos os estudantes matriculados na sala de Ensino Comum, em específico, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Tem como temática: O Enriquecimento Curricular na Perspectiva Inclusiva por meio da Cultura Digital e Robótica. O trabalho foi norteado pela seguinte problematização: Como utilizar a cultura digital e robótica no enriquecimento curricular dos alunos com AH/SD contemplando todos os estudantes matriculados na mesma turma? As reflexões e discussões são relevantes, uma vez que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas na Perspectiva Inclusiva para atender às necessidades educacionais de estudantes da Educação Especial e os demais matriculados na mesma turma. Dessa forma é possível propor metodologias acessíveis, que considerem todas as especificidades. O objetivo geral foi promover reflexões docentes e desenvolver práticas pedagógicas ligadas à cultura digital e robótica, em uma perspectiva inclusiva que enriqueça o currículo dos estudantes com AH/SD beneficiando toda a turma. O método utilizado foi o desenvolvimento de atividades, tendo como recursos multimídia, smartphones, tv e oficinas de robótica.Os resultados apontam que apesar das lacunas quanto à cultura digital, é possível enriquecer o currículo utilizando os artefatos tecnológicos disponíveis na instituição de ensino, abarcando a robótica com material alternativo ou estruturado e atividades conforme interesse dos estudantes. Dessa forma, a inclusão escolar pode ser efetivada, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes. Conclui – se que é necessário dar continuidade ao trabalho realizado de forma colaborativa, e reflexões através do planejamento, ampliando as percepções voltadas ao público da Educação

Palavras-chave: Cultura digital; Enriquecimento curricular; Robótica.

Introdução

O presente relato tem como temática “O Enriquecimento Curricular na Perspectiva Inclusiva por meio da Cultura Digital e Robótica”, com ênfase na importância do Enriquecimento Curricular por meio da cultura digital e robótica, promovendo práticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógicas inclusivas, contemplando todos os estudantes da Educação Especial e demais estudantes matriculados na mesma turma. O trabalho foi norteado pela seguinte problemática: Como utilizar a cultura digital e robótica no enriquecimento curricular dos alunos com AH/SD contemplando todos os estudantes matriculados na mesma turma? As reflexões e discussões acerca do planejamento são importantes, embora os estudantes apresentem características distintas, as demandas da sala comum permitem aos (as) docentes a direcionarem maior atenção às dificuldades dos estudantes, por vezes, causam a desmotivação desse público com AH/SD. Sendo assim, torna – se necessária a promoção de práticas pedagógicas que despertem o interesse desse público, e, ao mesmo tempo contemplem todos os estudantes da turma.

Na contemporaneidade, o debate sobre a cultura digital é marcado por suas características culturais, sociais e tecnológicas. Esse cenário tem impactado diretamente o planejamento dos professores, alterando as formas de ensinar e aprender.

A cultura digital oferece aos docentes a oportunidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, incorporando tecnologias digitais de informação que possam contribuir significativamente para práticas inclusivas. Essas tecnologias têm o potencial de atender a todos os estudantes, promovendo assim, o enriquecimento curricular, especialmente para os estudantes com AH/SD.

Conforme apontado por Oliveira, Brasil e Silva (2022, p. 2), “a mediação nos processos de informação e comunicação da sociedade ocorre por meio de aparatos tecnológicos digitais, entre os quais se destacam a internet e suas ferramentas de interação”. Nesse contexto, as tecnologias desempenham um papel importante no aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, o simples uso desses artefatos não é suficiente para garantir a efetividade do ensino escolar, uma vez que persistem lacunas como a falta de acesso à tecnologia nas instituições.

O verdadeiro desafio é promover práticas pedagógicas inclusivas que atendam aos alunos da Educação Especial. Para isso, um planejamento flexível incluindo às tecnologias digitais e a robótica é uma alternativa a garantir uma prática pedagógica equitativa.

Segundo Yhara e Silva (2022, p.14) “no presente contexto, é preciso refletir as abordagens pedagógicas, propiciando aos educandos uma prática pedagógica que

ISBN: 978-85-54997-33-5

atenda às suas necessidades educacionais". Nesse sentido, é possível pensarmos em práticas pedagógicas que integre efetivamente a cultura digital e práticas inovadoras que atendam às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, promovendo o enriquecimento curricular, beneficiando toda a escola.

Nesse viés, o modelo de enriquecimento curricular de Renzulli (2014), aliado às metodologias baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e na robótica, contribui para o enriquecimento curricular, oferecendo diversas possibilidades.

Renzulli (2014) afirma;

> O principal objetivo é "o enriquecimento para todos os estudantes por meio de elevados níveis de engajamento e o uso de experiências de aprendizagem desfrutáveis e desafiadoras que são construídas em torno dos interesses, estilos de aprendizagem e modos de expressão preferidos dos estudantes (Renzulli, 2014, p.539).

Ranckings (2020, p. 26), concorda com essa discussão e complementa que: "Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média". Nessa proposta metodologias como TICS e robótica podem promover a inclusão enriquecendo o currículo. Segundo Virgolin (2019, p.152). "o enriquecimento pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagens enriquecedoras que estimulem o potencial dos alunos".

Sendo assim, este relato de experiência, trata de um estudo qualitativo fundamentado em estudos bibliográficos e pesquisa de campo. O estudo são as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala comum, com destaque para o uso da cultura digital e robóticas promovendo o enriquecimento curricular dos estudantes com AH/SD, a partir da experiência vivenciada como professora da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, através do coensino, juntamente com as professoras do Ensino Comum.

A iniciativa surge da necessidade de repensar o planejamento, incluindo práticas pedagógicas inclusivas que despertem o interesse de todos os estudantes matriculados na turma e promovam o enriquecimento curricular.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola do município de Fazenda Rio Grande, no estado do Paraná. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com Ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

Fundamental I e Educação Infantil, atende um público de oitocentos estudantes entre eles duzentas crianças matriculadas na Educação Infantil, três estudantes com AH/SD e três estudantes em fase de caracterização. É uma escola que possui uma Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, a professora que atua na mesma desenvolve o trabalho de coensino com o olhar voltado para os estudantes da Educação Especial e demais estudantes que apresentam habilidades ou dificuldades, o trabalho acontece de forma efetiva e articulada com os (as) professores (as) da sala de Ensino Comum.

No primeiro momento, realizou-se uma conversa com as professoras regentes e um estudo sobre enriquecimento curricular. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa com os estudantes para identificar áreas de interesse e projetos que gostariam de desenvolver, além da elaboração colaborativa do planejamento.

No segundo momento utilizamos o recurso digital multimídia, onde os estudantes realizaram uma pesquisa online sobre os smartphones, utilizando inteligência artificial. Devido à escola possuir apenas um notebook, a professora conectou o aparelho ao multimídia, permitindo que todos realizassem a pesquisa e compartilhassem a experiência, ampliando as discussões, tendo as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e Ensino Comum como mediadora.

No terceiro momento, propomos o vídeo “A Evolução dos Smartphones”, posteriormente realizamos uma roda de conversa referente o assunto.

No quarto momento, instigamos a criatividade dos estudantes ao propor a criação de um esboço de smartphone por meio de desenhos, abaixo, foi produzido um texto explicando sua proposta. Para os alunos que ainda não estavam no processo de alfabetização, as professoras atuaram como escriba. Em seguida, os estudantes foram convidados apresentar suas propostas para os colegas de outras turmas.

No quinto momento os desenhos foram expostos e os estudantes foram convidados a divulgar seus trabalhos para todos os colegas e demais profissionais da escola.

No sexto momento utilizamos um smartphone, com o Google Forms, onde todos os estudantes, professores e demais profissionais lotados na instituição tiveram a oportunidade de conhecer os trabalhos, votando no qual lhe chamou mais a atenção. A votação foi acompanhada em tempo real pela tela de um notebook instalado ao lado da

ISBN: 978-85-54997-33-5

urna de votação. Depois, de posse dos dados, as professoras trabalharam gráficos e situações problemas.

No sétimo momento os (as) estudantes tiveram a oportunidade de participar de uma oficina com materiais recicláveis e materiais estruturados de robótica. A proposta foi construir um protótipo de celular do futuro. Após a conclusão promovemos uma exposição no rool de entrada da escola. Os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar o protótipo para seus colegas e familiares.

No oitavo momento, organizamos um pódio para a premiação dos desenhos mais votados com a participação de todos os estudantes matriculados no período, equipe pedagógica e direção. Nesse momento valorizamos todos os trabalhos dando ênfase ao excelente trabalho realizado pelos educandos.

Participaram das oficinas três terceiros anos, dois quartos anos, e dois quintos anos, os demais estudantes da escola participaram por meio da votação dos melhores protótipos. As oficinas ocorreram nos turnos matutino e vespertino.

Após o desenvolvimento das atividades os professores demostraram muito interesse aos estudos e práticas voltadas ao enriquecimento curricular atrelado a cultura digital e robótica, buscando ideias inovadoras quanto as práticas inclusivas. Também, os estudantes demostraram muito interesse, sendo possível observar a participação ativa de todos e envolvimento com as atividades propostas.

Metodologia

Em termos metodológico, tratou-se de um estudo tipo relato de experiência, com abordagem interpretativa e métodos qualitativos, visto que a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando – se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhard; Silveira, 2009.p.34).

A coleta de informações deu-se por meio de registros no diário de campo com as observações realizadas no decorrer do desenvolvimento das atividades e oficinas propostas, referente as lacunas apresentadas quanto ao enriquecimento curricular.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados das discussões

Este estudo destacou o enriquecimento curricular na perspectiva inclusiva por meio da cultura digital e robótica, promovendo a inclusão e contemplando toda a escola.

As metodologias desenvolvidas possibilitaram o protagonismo dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos específicos em diversas áreas, bem como a interação com seus pares e o desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

A inclusão de estudantes da Educação Especial, especificamente aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), representa um desafio que exige abordagens pedagógicas inovadoras, mediadas pelas TICs, pela robótica e por metodologias que promovam um ensino dinâmico e inclusivo, no qual os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem. Nesse contexto, as atividades envolvendo a robótica e as TICs ampliaram a percepção dos educandos, tornando o processo de aprendizagem mais significativos.

As metodologias desenvolvidas na perspectiva inclusiva possibilitaram aos estudantes o aprimoramento de habilidades, favoreceram a interação com os colegas, o compartilhamento de ideias, a realização de projetos em grupo e a exploração das tecnologias disponíveis, de acordo com a realidade da escola.

A experiência relatada neste estudo demonstrou que, por meio do coensino e de metodologias desenvolvidas com o uso da robótica e das TICs, é possível proporcionar o enriquecimento curricular na perspectiva inclusiva, em específico para os estudantes com AH/SD. Além disso, toda a escola é beneficiada, independentemente do número de aparelhos tecnológicos disponíveis.

Através dos resultados das atividades desenvolvidas, já é possível observar, as mudanças no planejamento dos professores e maior compreensão quanto ao enriquecimento curricular. Práticas inovadoras, pensadas de acordo com o interesse dos educandos, proporcionam igualdade de oportunidades no ambiente educacional.

Por fim, este estudo destaca a importância de pesquisas futuras sobre a temática das AH/SD, especialmente no que diz respeito ao enriquecimento curricular por meio das TICs e da robótica. Afinal, cada aluno é único e, dessa forma, todas as experiências de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem devem ser analisadas considerando as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo (Renzulli, 2014, p. 541).

Considerações finais

A experiência evidenciou a relevância de um planejamento pedagógico alicerçado em metodologias que considerem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, de modo a promover o enriquecimento curricular dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sem perder de vista propostas que contemplem todos os alunos matriculados na turma. A realização das oficinas envolvendo todos os estudantes, a professora da Sala de Recursos e demais profissionais que atuam na instituição foi muito positiva. As oficinas desenvolvidas, com o uso da robótica com material estruturado, material alternativo e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), proporcionaram momentos de interação, interesse e criatividade contemplando todos os estudantes com habilidades ou dificuldade, pois os estudantes tiveram oportunidade de usufruir de atividades desde as mais simples até as mais complexas, cada estudante realizou no seu ritmo, onde suas conquistas foram valorizadas. As pesquisas com os recursos (*notebook* e multimídia), *smartphones*, robótica possibilitaram o contato de alguns estudantes pela primeira vez com esses artefatos, ampliando e aguçando a curiosidade.

Quanto aos docentes, os estudos sobre o enriquecimento curricular e planejamento, com as contribuições da professora da Sala de Recursos Multifuncionais contribuíram para novas reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda há o mito que Estudantes com AH/SD são muito inteligentes e que atividades impressas são o suficiente para o enriquecimento curricular, ou, os demais estudantes matriculados não conseguem desenvolver atividades junto com esse público, ou, devido às poucas tecnologias disponíveis na escola não é possível trabalhar com esses artefatos, ou mesmo, a robótica não contribui para a alfabetização, desta forma, faz – se necessário que estudos e reflexões e flexibilidade no planejamento estejam presentes na instituição.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

Kaminski, M. R., & Boscarioli, C. (2023). Práticas pedagógicas com robótica educacional nos anos iniciais. *ETD – Educação Temática Digital, 25*, e023031. https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8666385

Lemos, A. (2002). *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Sulina. https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf

Nerdologia. (2023, July 15). *Evolução dos celulares* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yIWqokyzp00

Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial, 27*(50), 539–562. http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial

Ugalde, C. M. P., & Roweder, C. (2020). Sequência didática: Uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, 6*(Edição especial), e099220.

Virgolin, A. (2019). *Altas habilidades/superdotação: Um diálogo pedagógico urgente*. InterSaberes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar* (E. F. da F. Rosa, Trad.). Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UIME ESTEVAM ÂNGELO DE SOUSA

Marília Trindade Félix de Sousa.UEMA.
marilia.trindade.uema.t5@gmail.com
Marcia Raika e Silva Lima. UEMA.
marciaraika@gmail.com

Resumo

Este relato apresenta a experiência desenvolvida por meio do ensino colaborativo na Unidade Integrada Municipal de Ensino (UIME) Estevam Ângelo de Sousa. A prática pedagógica teve como objetivo promover a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas por meio da parceria entre professores regentes e professores de apoio especializado. O processo de planejamento conjunto, desenvolvimento de atividades inclusivas e acompanhamento das aprendizagens possibilitou maior engajamento dos alunos e fortaleceu a prática docente. Os resultados apontam avanços na participação dos estudantes, maior articulação entre profissionais e a necessidade de continuidade da formação docente em práticas colaborativas.

Palavras-chave: ensino colaborativo; inclusão escolar; prática docente; educação básica.

Introdução

A educação inclusiva é um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse cenário, a escola é desafiada a rever suas práticas pedagógicas, organizacionais e avaliativas de forma a assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais.

Para que esse processo se efetive, diferentes estratégias têm sido discutidas e implementadas, sendo o ensino colaborativo uma das mais promissoras. Trata-se de uma prática na qual o professor da sala comum e o professor de apoio educacional especializado atuam de forma conjunta, planejando, executando e avaliando as atividades pedagógicas, com vistas a atender às necessidades de todos os alunos (Capellini &

ISBN: 978-85-54997-33-5

Mendes, 2007, p. 259). Mais do que a simples divisão de tarefas, o ensino colaborativo se fundamenta em uma parceria pautada pela corresponsabilidade, pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento.

Stainback e Stainback (1999, p. 45) destacam que a escola inclusiva precisa se constituir como um espaço democrático, no qual as diferenças sejam compreendidas como parte do processo de aprendizagem e de convivência. Nesse sentido, o ensino colaborativo rompe com a lógica segregacionista de atendimento, evitando que alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem sejam isolados em atendimentos paralelos ou reduzidos a práticas meramente assistencialistas.

A escolha pela realização dessa experiência de ensino colaborativo na UIME Estevam Ângelo de Sousa se deu pela compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas por meio de matrículas, mas sim pelo desenvolvimento de ações pedagógicas consistentes que permitam o real engajamento dos estudantes no processo educativo. Assim, o presente relato busca compartilhar a prática vivenciada, destacando os principais desafios enfrentados e os avanços observados na aprendizagem e na socialização dos alunos, bem como refletir sobre a importância do trabalho conjunto entre profissionais da educação básica.

Portanto, o objetivo deste relato é apresentar e analisar a experiência de ensino colaborativo desenvolvida na UIME Estevam Ângelo de Sousa, evidenciando suas contribuições para a inclusão escolar e para a formação continuada dos docentes envolvidos.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 23), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, valorizando as percepções dos sujeitos envolvidos e as interações sociais estabelecidas no processo. No caso deste trabalho, o foco está na experiência de ensino colaborativo desenvolvida em uma turma da Unidade Integrada Municipal de Ensino (UIME) Estevam Ângelo de Sousa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Contexto da experiência

A UIME Estevam Ângelo de Sousa é uma instituição pública municipal que atende estudantes da educação básica em diferentes etapas de ensino. A prática relatada ocorreu em uma turma do ensino fundamental, composta por aproximadamente XX alunos, entre eles estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), como alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

Participantes

Participaram diretamente da experiência:

- Professor regente da sala comum, responsável pelo planejamento curricular e pela condução das atividades de ensino;
- Professor de apoio educacional especializado, atuando em parceria no planejamento e na execução das ações inclusivas;
- Estudantes da turma, tanto os público-alvo da educação especial quanto os demais colegas, considerando que a proposta do ensino colaborativo beneficia a todos.

Procedimentos

O desenvolvimento metodológico envolveu quatro etapas principais:

- Planejamento colaborativo: realização de encontros semanais entre o professor regente e o professor de apoio, com o objetivo de alinhar conteúdos, selecionar recursos didáticos acessíveis e adaptar atividades, respeitando o currículo e as necessidades específicas dos estudantes.
- Intervenções pedagógicas em sala de aula: ambos os professores atuaram de forma conjunta, ora compartilhando a condução das atividades para a turma inteira, ora realizando atendimentos em pequenos grupos, conforme a necessidade apresentada pelos estudantes.
- Registros e observações sistemáticas: foram produzidos diários de bordo e anotações reflexivas pelos professores, contemplando aspectos como participação, engajamento, interações sociais e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Avaliação contínua e reflexiva: ao longo da experiência, foram realizados momentos de avaliação conjunta entre os docentes para analisar os avanços obtidos e redefinir estratégias pedagógicas.

Análise

Os dados oriundos das observações e registros reflexivos foram analisados em uma perspectiva descritiva e interpretativa, considerando as contribuições e os desafios da prática. O enfoque dado foi compreender de que forma o ensino colaborativo favoreceu (ou limitou) a inclusão dos estudantes, bem como identificar aspectos que podem ser aprimorados para futuras práticas.

Resultados e Discussão

A experiência de ensino colaborativo desenvolvida na UIME Estevam Ângelo de Sousa evidenciou resultados significativos tanto no âmbito pedagógico quanto no relacional. De maneira geral, constatou-se que a atuação conjunta entre o professor regente e o professor de apoio educacional especializado promoveu maior engajamento dos alunos e contribuiu para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva.

Avanços observados

No campo da aprendizagem, verificou-se que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) apresentaram avanços em aspectos como:

- Participação em atividades coletivas: estudantes que anteriormente demonstravam resistência ou isolamento passaram a interagir mais com os colegas, participando de discussões, trabalhos em grupo e atividades lúdicas (Mantoan, 2003, p. 35).
- Desenvolvimento de habilidades acadêmicas: com adaptações de atividades e apoio pedagógico direcionado, houve progresso em leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Autonomia e confiança: a presença constante de dois professores possibilitou acompanhamento mais individualizado, estimulando a autonomia dos alunos e fortalecendo sua autoestima.

Além disso, observou-se que os demais estudantes da turma também foram beneficiados. A dinâmica do ensino colaborativo favoreceu práticas pedagógicas mais diversificadas e o desenvolvimento de valores como cooperação, solidariedade e respeito às diferenças (Glat; Pletsch, 2012, p. 42).

Impactos na prática docente

Para os professores envolvidos, a experiência foi igualmente formativa. O planejamento colaborativo estimulou a troca de saberes, o compartilhamento de estratégias e a construção de práticas inovadoras. Essa corresponsabilidade contribuiu para reduzir a ideia de que a inclusão é uma tarefa exclusiva do professor de apoio, fortalecendo o entendimento de que a educação inclusiva é compromisso de toda a equipe escolar (Capellini; Mendes, 2007, p. 261).

Os professores também relataram que a parceria facilitou a diversificação das metodologias de ensino. Enquanto um conduzia a explicação coletiva, o outro realizava intervenções pontuais com grupos ou indivíduos, garantindo que as necessidades específicas fossem contempladas sem comprometer o andamento geral da aula. Essa flexibilidade se mostrou essencial para atender às demandas de uma turma heterogênea.

Desafios identificados

Apesar dos avanços, a experiência revelou desafios importantes:

- Tempo insuficiente para planejamento: devido à carga horária e às demandas da rotina escolar, os momentos de planejamento conjunto eram limitados, dificultando maior aprofundamento na elaboração das atividades.
- Formação continuada: percebeu-se a necessidade de formação específica para ambos os professores no que diz respeito a práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino colaborativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Recursos pedagógicos e infraestrutura: em algumas situações, a ausência de materiais acessíveis e tecnológicos limitou as possibilidades de intervenção.

Esses desafios corroboram a literatura da área, que aponta a importância do suporte institucional, da formação continuada e da garantia de condições de trabalho adequadas como fatores essenciais para a efetivação do ensino colaborativo (Stainback; Stainback, 1999, p. 48; Glat; Pletsch, 2012, p. 44).

Reflexões finais da discussão

A análise dos resultados permite afirmar que o ensino colaborativo se configura como uma estratégia viável e eficaz para a promoção da inclusão escolar. A prática vivenciada na UIME Estevam Ângelo de Sousa demonstrou que, quando há comprometimento e parceria entre os profissionais, é possível potencializar as aprendizagens dos alunos e construir uma escola mais inclusiva.

Entretanto, para que essa prática se consolide, é necessário que seja reconhecida e apoiada pelas políticas públicas, contemplando condições estruturais, tempo destinado ao planejamento coletivo e formações permanentes. Assim, a experiência relatada não apenas evidencia conquistas locais, mas também aponta caminhos para o fortalecimento de uma cultura inclusiva em outras instituições de ensino.

Considerações Finais

O presente relato de experiência evidenciou que o ensino colaborativo é uma prática pedagógica que favorece não apenas a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, mas também a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem como um todo (Mantoan, 2003, p. 40). A vivência na UIME Estevam Ângelo de Sousa demonstrou que a atuação conjunta entre o professor regente e o professor de apoio educacional especializado possibilita o planejamento e a execução de estratégias didáticas mais flexíveis, criativas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos.

Os resultados mostraram que os estudantes com deficiência apresentaram avanços significativos em termos de participação, autonomia e aprendizagem, enquanto

ISBN: 978-85-54997-33-5

os demais colegas puderam desenvolver atitudes de cooperação, respeito e valorização da diversidade. Do ponto de vista docente, a experiência reforçou a importância do diálogo e da corresponsabilidade entre profissionais, ampliando repertórios metodológicos e fortalecendo a identidade da escola como espaço inclusivo.

Entretanto, alguns desafios permaneceram evidentes, como a falta de tempo adequado para o planejamento coletivo, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a necessidade de formação continuada. Esses fatores reforçam que o sucesso do ensino colaborativo depende não apenas do empenho individual dos professores, mas também de políticas educacionais e institucionais que garantam condições reais para sua efetivação.

Portanto, conclui-se que o ensino colaborativo deve ser consolidado como uma política pedagógica estruturante da educação básica, em especial no contexto da educação inclusiva. Recomenda-se que experiências como a aqui relatada sejam ampliadas, sistematizadas e compartilhadas, de modo a inspirar outras práticas e contribuir para o fortalecimento de uma escola democrática, equitativa e acessível a todos.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Ministério da Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Alegre: Artmed.

Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2007). Ensino colaborativo: o papel do professor de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, 13*(2), 257–272. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Educação inclusiva: desafios e perspectivas.* Porto Alegre: Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENSINO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ubiratan Silveira do Nascimento - Unespar Campus de Paranaguá
ubiratan.silveira.unespar.t5@gmail.com
Roseneide M. B. Cirino – Unespar
roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este estudo insere-se na temática do ensino colaborativo como ferramenta no processo de alfabetização de estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Inclusiva, originada da problemática evidenciada pela ausência de práticas de ensino inclusivas, capazes de atender aos estudantes público da educação especial em conjunto com os demais colegas do ensino comum. Tem por objetivo apresentar reflexões sobre a articulação entre alfabetização, inclusão e ensino colaborativo. Como fundamentação teórica, recorre-se a autores que contribuem para a reflexão e análise de diferentes caminhos possíveis, a fim de construir novos olhares e perspectivas sobre a realidade de estudantes com deficiência em processo de alfabetização, inseridos no ensino comum. Nesse diálogo destacam-se Capellini (2015), Capellini e Zerbato (2019), Lanutti e Mantoan (2018) e Vilaronga (2014), cujas produções permitem aprofundar a discussão acerca da educação inclusiva e da necessidade de garantir o direito à aprendizagem, reconhecendo o ensino colaborativo como uma abordagem proeminente. Metodologicamente, a pesquisa apoia-se na revisão bibliográfica, com ênfase na exploração teórica e na análise qualitativa. Os resultados encontrados, ainda parciais evidenciam a necessidade de superar o distanciamento entre teoria e prática, ressaltando a importância de assegurar o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

Palavras-chave: alfabetização inclusiva, práticas inclusivas nos anos iniciais, ensino colaborativo

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento e relaciona-se a temática do ensino colaborativo como ferramenta na alfabetização de estudantes com deficiência. Está fundamentado nos princípios da Constituição Federal de 1988, que destaca o direito à educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Ainda sob esta perspectiva, o artigo 205, estabelece que a “educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988 s/p). Á luz da Carta Magna, ressalta-se a importância de considerar não só políticas de acesso dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes PEE às nossas escolas, mas sim, de garantir a igualdade de condições para a permanência e êxito.

Esse pressuposto constitucional reporta ao fundamento da escola inclusiva como aquela em que todos os estudantes aprendam. As discussões sobre a educação inclusiva por sua vez é ainda um desafio ao modo tradicional de ensinar, justamente por expressar em seu bojo, uma visão capacitista que muitas vezes leva o professor a minimizar conteúdos, e/ou desconsiderar o estudante com deficiência no planejamento da turma, limitando-se a oferecer atividades diferentes e adaptadas. (Lanutti, Mantoan 2018).

É nesse cenário, que as turmas de alfabetização, encontram-se situadas num processo de particularidades e finalidade específica, que a torna base e condição essencial para a efetivação da cidadania e da emancipação dos sujeitos. Sobre isto, cabe compreender, que o acesso ao ensino comum de estudantes com deficiência, no processo de alfabetização tem ampliado os desafios uma vez que as especificidades deste público, nem sempre são observadas.

Desta maneira, o ensino colaborativo é assumido na pesquisa como caminho, no qual, ao instigar a atuação de professores regentes e de AEE com objetivo único e trabalho conjunto, permite práticas assertivas que reverberam em possibilidades de apropriação pelos estudantes com deficiência da alfabetização.

O ensino colaborativo impulsiona a repensar o plano de trabalho do professor e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes em processo de alfabetização, objetivando a reflexão e a abertura de possibilidades para uma nova concepção de atuação, que garanta desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Deste modo, surge a necessidade de pensar sobre a articulação entre ensino colaborativo e a alfabetização, na sala de aula comum, pois a atuação do professor torna-se calcada por sentido, à medida que os profissionais são capazes de olhar para sua própria prática, buscando refletir sobre ela, podendo ressignifica-la. Para tanto, este estudo tem por objetivo, apresentar reflexões sobre a articulação entre alfabetização, inclusão e ensino colaborativo.

Nesta perspectiva, destacam Capellini; Zerbato, (2019) aos professores que, as demandas atuais reiteram a necessidade de práticas diversificadas e ao mesmo tempo

ISBN: 978-85-54997-33-5

formativas, ao passo que coloca os professores em ação, pensando e repensando os processos de ensinar aprender dos estudantes com deficiência.

A análise dos fundamentos da educação inclusiva evidencia que, ao longo do tempo, esse campo passou por diferentes desdobramentos. Inicialmente, prevaleceu uma concepção reducionista, marcada por práticas e discursos permeados pelo capacitismo, que restringiam as possibilidades de participação das pessoas com deficiência. Progressivamente, esse olhar foi sendo ampliado, dando lugar a debates e discussões que reconhecem a necessidade de garantir a todas as pessoas o acesso a serviços e oportunidades que assegurem a efetivação plena da cidadania, independentemente de suas condições.

De outro modo, Capellini; Zerbato, (2019) discutem que o ensino colaborativo, é capaz de desenvolver o currículo escolar e concretizar o desenvolvimento das aprendizagens, pautado a partir de uma concepção de que os agentes do processo, sejam corresponsabilizados nesta efetivação. Desse modo, cabe analisar e refletir que as práticas pedagógicas, pautadas pelo princípio de colaboração entre os profissionais da escola, traz consigo, um caminho para o alcance das metas da educação inclusiva. (Capellini; Zerbato, 2019).

Metodologia

O caminhar deste estudo, desencadeou-se inicialmente, por meio do levantamento de títulos para a revisão de literatura. Os referenciais que embasam os estudos, fundamentam-se em autores que retratam o ensino colaborativo, como caminho para o trabalho com a perspectiva inclusiva, dentre eles: Rezende (2025), Mantoan (2015), Capellini; Zerbato (2019), Zerbato; Mendes (2018), além de outros que serão consultados e aprofundados ao longo do processo de construção da pesquisa.

Quanto ao levantamento do perfil de análise, buscou-se nos bancos de dados, a fim de selecionar os artigos, dissertações ou teses, que tivessem relação com a temática a ser pesquisada. Sobre isto, os critérios de inclusão na seleção dos títulos continham os descritores: alfabetização inclusiva, práticas inclusivas nos anos iniciais, ensino colaborativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Esta etapa de pesquisa teve como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica na perspectiva exploratória, pois tem como objetivo levantar hipóteses acerca do problema de pesquisa e por isso envolve o levantamento bibliográfico (Gil, 2007).

A revisão de literatura, foi realizada a partir da coleta em bases de dados de produções acadêmicas científicas, abrangendo as seguintes fontes: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), primando por produções dos últimos 10 anos.

A análise dos estudos levantados foi realizada de forma descritiva, com abordagem qualitativa, possibilitando a leitura e compreensão dos resultados com o intuito de reunir informações acerca do tema estudado para posteriores discussões e reflexões dos educadores. Neste trabalho apresento análises sobre e produções, as quais permitiram pensar sobre práticas de ensino que estejam alinhadas às necessidades de todos os estudantes, especialmente em turmas com estudantes PEE, em processo de alfabetização.

A busca possibilitou alguns resultados evidenciando certa “ausência” de pesquisas que tratassem mais diretamente sobre o assunto, analisado inicialmente, os resumos das produções pesquisadas. Efetivamente, pude constatar com mais profundidade e alinhadas ao tema duas Dissertações e uma Tese.

Destaco que outras produções foram levantadas, entretanto, essas foram selecionadas pela maior aproximação com o nosso objeto de estudo.

Resultados e Discussões

Com o objetivo de refletir acerca da articulação alfabetização, inclusão e ensino colaborativo realizou-se o levantamento e a análise dos trabalhos selecionados.

A Dissertação de Ribeiro (2022), apresenta uma discussão recente que coloca o Desenho Universal para a Aprendizagem a serviço do Ensino Colaborativo. Nessa pesquisa é destacado que a abordagem DUA no Ensino Colaborativo pode auxiliar aos estudantes em processo de alfabetização, além de qualificar as práticas educativas quem compõem o plano de ensino dos professores, além de promover e ampliar os modos como possam ocorrer as práticas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na pesquisa de (Zerbato, 2018, p.73), destaca-se que o DUA “contribui para agregar qualidade ao ensino, pois sua estrutura é flexível, consistindo na elaboração de estratégias para a acessibilidade de todos”. Essa contribuição é relevante ao passo que autora retrata que o DUA pode ser configurado como uma ponte para o estabelecimento de conexões ao alcance do Ensino Colaborativo. Ao debruçar-se sobre o tema, torna-se evidente que a abordagem mostra-se capaz de potencializar as práticas do ensino delineadas no plano de trabalho do professor. Além disso, é proeminente na promoção de práticas menos exclusivistas e mais alinhadas às necessidades dos estudantes como um todo e não apenas para aqueles que fazem parte do PEE.

De outro modo, torna-se também discutível, a dissertação de (Marques, 2022), que traz em sua pesquisa, a ideia de uma construção colaborativa de uma sequência didática, para potencializar o uso das tecnologias assistivas na alfabetização de uma turma PAEE. Nesta dissertação, a autora pontua sobre a construção colaborativa de uma sequência didática como forma de potencializar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que se refere à um conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos, lançando mão seja do computador, internet ou outros mecanismos, para propiciar com maior qualidade, a acessibilidade necessária ao estudante público da educação especial no seu processo de construção do conhecimento. Nessa pesquisa é pontuado, ainda, que o desenvolvimento do trabalho com as TDIC’s, em diálogo com a alfabetização para estudantes PEE, é capaz de possibilitar estratégias de acesso aos conhecimentos necessários a alfabetização.

Outra pesquisa interessante foi o trabalho desenvolvido a partir do princípio de colaboração em que professores e demais profissionais da escola atendam aos estudantes de maneira participativa e efetiva. Essa prática colaborativa, viabiliza a cada estudante o compromisso e o pertencimento que merecem, pois ao perseguirem um “objetivo comum, de tal forma possam conseguir melhores resultados”. (Capellini, 2015, p.1).

Na pesquisa de Ricce (2019), uma Tese de doutorado, a pesquisadora aborda a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. Apresenta reflexões acerca de práticas pedagógicas, à luz do que traz o documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI,

ISBN: 978-85-54997-33-5

2008). Constata-se um estudo aprofundado a partir de uma sistematização de acordo com as produções científicas publicadas em Teses e Dissertações, coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, (BDTD).

Nesse estudo, a autora, a partir do levantamento e análises de seis dissertações e de duas teses, esclarece que as práticas alfabetizadoras envolvendo a sistematização da leitura e da escrita para os estudantes PEE, se baseiam numa perspectiva reprodutivista e desconectada da realidade. Além de não contemplarem um ensino inclusivo, foi destacado pela autora, o despreparo dos profissionais que trabalhavam com os estudantes.

Nisto, destaco que, de acordo com a minha pesquisa, vejo que se para as professoras destacadas pela autora em sua Tese, fosse desenvolvida mutuamente, a proposta de trabalho pautada no ensino colaborativo, além de poderem ter sido revistas por uma gama de profissionais envolvidos com a alfabetização, haveria a possibilidade de ressignificação das práticas. De acordo com Silva et al. (2024) na grande maioria dos municípios brasileiros, o professor do ensino comum trabalha isoladamente não sendo possível vivenciar o ensino colaborativo no processo de aprendizagem de todos. Essa constatação vem inviabilizando o planejamento de ações assertivas que vá ao encontro do conhecimento dos estudantes.

Considerações finais

Neste estudo, delineamos como objetivo: apresentar reflexões sobre a articulação entre alfabetização, inclusão e ensino colaborativo. Foi possível levantar informações acerca do processo de ensino sob a perspectiva do Ensino Colaborativo, através do indicativo do Desenho Universal para Aprendizagem como uma possibilidade de efetivação para esta prática.

A análise evidenciou a importância de considerar as especificidades e os desafios vivenciados por estudantes com deficiência na escola, ressaltando caminhos para que o Ensino colaborativo, DUA e alfabetização sejam articulados primando pela pertinência e pelas ações inovadoras, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Além disso, os estudos teóricos indicam a necessidade de diminuir a distância entre a teoria e a prática, pois ressaltam a importância de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Destacam que a inclusão é responsabilidade dos profissionais e envolve o planejar e desenvolver encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Para finalizar este estudo, parte inicial da pesquisa de mestrado em andamento, sinaliza-se a importância de compreender que os estudantes PEE em processo de alfabetização são partícipes do ensino comum, necessitando de uma escola que seja capaz de desenvolver um plano de trabalho que contemple as diferentes dimensões formativas, articulando o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas que se relacionem com a cultura da qual fazem parte.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

Capellini, V. L. M. F. (2015). *Ensino colaborativo: Uma proposta para a escolarização do estudante com transtorno global do desenvolvimento*. Unesp/NEaD/REDEFOR.

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* Edicon.

Foltran, E. P., Pereira, D. M., & Obnesorg, J. M. da S. (2025). As contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. *Revista Telas do Conhecimento, 5*.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas. https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf

Lopes, B. J. S., Quadros, S., & Silva. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial, 37*.

Marques, C. G. T. (2022). *A construção colaborativa de uma sequência didática para potencializar o uso das TDIC na alfabetização de uma turma com EPAEE* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista].

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ricce, J. (2019). *Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: Um estudo de teses e dissertações* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"].

Ribeiro, M. C. F. (2022). *Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: Em perspectiva o DUA e as crianças com e sem TEA* [Dissertação de mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul]. https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/698

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, 22*(2), 147–155.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO COLABORATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRAS REFLEXÕES

Beatriz dos Santos de Souza–PROFEI-UDESC
bibisouzasc@gmail.com
Rose Clér Estivalete Beche-PROFEI-UDESC
rose.beche@udesc.br
Solange Cristina da Silva-PROFEI-UDESC
solange.silva@udesc.br

Resumo

A crescente inserção de crianças com deficiências no contexto da educação infantil incita emergentes preocupações e exige novas reflexões sobre a abordagem para um trabalho inclusivo. Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura com o objetivo de compreender o conceito do Ensino colaborativo ou Coensino e suas contribuições para o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, a partir das produções científicas publicadas entre 2019 a 2024. Esta busca aconteceu na base de dados da Scielo e Plataforma CAPES, tendo como descritores: Docência Compartilhada, Ensino Colaborativo, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Coensino. Foram localizados 26 resultados que apontam para uma variedade de temáticas associadas ao Coensino. Ao utilizar os critérios de inclusão/exclusão encontramos com associação Docência compartilhada e Educação Infantil 04 artigos, 01 único direcionado ao Coensino e Educação Infantil e 04 ao Coensino e Ensino Comum. Este fato, reafirma a importância desta pesquisa e da sua divulgação, seja em eventos científicos ou em revistas da área, oportunizando a discussão da temática e a socialização dos conhecimentos produzidos. A docência compartilhada, prática sendo institucionalizada nas redes de ensino tem como especificidade o compartilhamento da docência em regime de colaboração entre os professores que são corresponsáveis por todo o processo educativo de um mesmo grupo de crianças. Na busca pela docência compartilhada a ser discutida, localizamos o Coensino como uma ferramenta que possibilita apoiar a inclusão, envolvendo a parceria entre o Ensino Comum e o Ensino da Educação Especial, na maioria das produções pesquisadas. Este estudo contribui para refletirmos sobre a importância do coensino para a efetivação dos processos de inclusão, possibilitando o espaço educacional mais acolhedor e respeitoso às diferenças corpóreas.

Palavras-chave: Coensino; Docência compartilhada; Educação infantil; Inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum nos tempos atuais, demonstra avanço, após lutas de todos os envolvidos em uma educação de qualidade. Nesse sentido, com base nas diretrizes da Política Nacional Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e nos princípios da educação como direito, a inclusão deve ser efetivada desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a função do professor auxiliar da educação especial, conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Art. 3°, item XIII, garante o profissional de apoio escolar, sendo a pessoa que vai auxiliar nas atividades alimentares, higiene e locomoção da criança com deficiência, atuando em todas as ações e vivências, que se fizerem necessária. (Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. p. 9. 2015).

Reafirmamos que, a inclusão da criança com deficiência tem exigido reflexões acerca da sua efetivação, entre estas destaca-se a atuação de dois professores simultaneamente no mesmo grupo, quando há ocorrência de crianças com deficiência na sala de referência, no qual em algumas redes de ensino é chamado de professor regente e o outro de professor auxiliar de educação infantil.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada traz as primeiras reflexões, objetivando compreender o conceito do Ensino colaborativo ou Coensino e suas contribuições para o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, a partir das produções científicas publicadas entre 2019 a 2024.

É importante esclarecer que, a presença de diferentes profissionais na escola não garante, por si só, práticas pedagógicas colaborativas. Assim, a relevância deste estudo, está na contribuição para o aprimoramento das práticas de formação e atuação docente, possibilitando a colaboração para as políticas públicas e para a construção de ambientes mais inclusivos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se por revisão narrativa de literatura, objetivou compreender o conceito do Ensino colaborativo ou Coensino e suas contribuições para a educação infantil, no processo de inclusão das crianças com deficiência a partir das produções científicas publicadas entre 2019 a 2024. Foi realizada uma busca não sistemática no Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, com os descritores: Docência Compartilhada, Ensino Colaborativo, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Coensino. O recorte temporal realizado na busca para a análise da produção científica com foco no Coensino na Educação Infantil compreende o período de 2019 a 2024.

Neste artigo apresentaremos o levantamento realizado, por meio da pesquisa bibliográfica, caracterizada por (Gil, 2010, p.44) como investigações que tenham como base materiais já publicados, sejam eles impressos ou disponibilizados pela internet.

Em relação ao critério de seleção dos artigos, utilizamos, publicação em português, com acesso na íntegra e que trouxesse a educação infantil em articulação em outros temas. Iniciamos por uma leitura preliminar, dos títulos, palavras chaves e resumos.

A análise dos artigos selecionados foi realizada com foco na pergunta: como vem sendo conceituada o coensino ou ensino colaborativo e sua relação com a educação inclusiva.

Resultados e Discussão

O resultado da busca nas bases de dados foram 26 artigos que atendem aos critérios de inclusão. Ao concluir a leitura dos trabalhos, encontramos com associação Docência compartilhada e Educação Infantil 04 artigos, 01 único direcionado ao Coensino e Educação Infantil e 04 ao Coensino e Ensino Comum, os quais serão discutidos a seguir.

No artigo “O que é o ensino colaborativo?” Costa e Santos (2020, p.779) esclarecem o conceito, as características e como o mesmo pode ser implementado. Afirmando que o Ensino Colaborativo

ISBN: 978-85-54997-33-5



> [...] surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)

Paz e Victor, abordam reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial tendo as seguintes temáticas: terminologia e conceituação; ensino em equipe; colaboração na educação especial; consulta escolar colaborativa; e coensino e ensino colaborativo. Para esses autores o coensino ou ensino colaborativo são sinônimos, baseando suas afirmações em outros autores como Cook e Friend (1995), que afirmam que "o coensino surge como uma variação do ensino em equipe e é definido como a relação entre dois ou mais profissionais, proporcionando um ensino relevante a um grupo diversificado de alunos num único espaço físico" (2020, p.15) Da mesma, forma Lopes e Santos (2020, p. 01-02) coaduna com os autores anteriores, no artigo intitulado de ***Ensino Colaborativo ou Coensino na Educação Infantil: um estudo bibliométrico***, bem como, Vilaronga (2021 p. 04) no seu trabalho denominado ***Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense*** também afirma que "a estratégia do ensino colaborativo ou coensino surge como mais um caminho que pode promover a escolarização do aluno PAEE em classe comum e, por conseguinte, auxiliar a turma como um todo". Para Azevedo et.al. (2023), na revisão sistemática realizada, abordam as dificuldades existentes para a aplicação prática de um sistema de ensino colaborativo/coensino que estabeleça e garanta espaços de aprendizagem para crianças com necessidades especiais nas escolas públicas e privadas do Brasil. Estes autores ao citar Gonçalves et.al. (2014) o Ensino colaborativo

> [...] não é só uma alternativa, mas uma necessidade para assegurar as garantias constitucionais dos estudantes da educação especial, uma vez que nesta proposta, dividir-se-ia a responsabilidade do planejamento e da avaliação de um grupo de alunos em uma sala com necessidade de atendimento especializado. (Filho et.al. 2023, p. 2854)

Assim como Passos (2022), corrobora com a linha de pensamento acima, relatando no seu artigo: ***Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do Coensino,*** *a i*gualdade e diferenciação entre coensino e ensino colaborativo. A autora afirma que "o

ISBN: 978-85-54997-33-5

coensino necessita ser compreendido especialmente pela gestão, isso inclui colocá-lo como referência nos currículos e no Projeto Político das Instituições". (Passos, 2022, p.56). Bem como percebemos que o coensino precisa ser uma prática inclusiva com todos os envolvidos no ambiente escolar.

Silva, Lopes e Quadros (2024); Buss e Giacomazzo, (2019) conceituam coensino a partir das contribuições de Mendes (2006), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Costas et al. (2012), Zerbato (2014), entendendo o coensino e ensino colaborativo como sinônimos. Já a docência compartilhada é atribuída a outro significado, conforme Silva e Trevisol (2022, p. 1210) se "constituindo pela ação conjunta de duas profissionais, que compartilham o cuidado e a educação das crianças cotidianamente". Barros (2024, p. 180) caracteriza a docência como "uma atividade exercida por profissionais da educação que se envolvem em processos de ensino, educação, cuidado, planejamento e organização de situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos."

É importante destacar que o Coensino, na maioria das publicações analisadas, aparece como uma ferramenta que possibilita apoiar a inclusão, envolvendo a parceria entre o Ensino Comum e o Ensino da Educação Especial.

Considerações finais

O texto aqui apresentado, é uma revisão narrativa de literatura a partir dos trabalhos científicos publicados entre 2019 a 2020, constatamos que a docência compartilhada é entendida como a ação entre duas ou mais profissionais que compartilham o cuidado e a educação no contexto escolar. Já os conceitos de coensino e ensino colaborativo guardam similaridade e são compreendidos como sinônimos. Entende-se que esse compartilhamento é essencial no processo de uma educação inclusiva. Percebe-se que a diversidade encontrada nos grupos de crianças/ alunos no espaço educativo, enriquece as oportunidades de trocas de forma participativa, onde as características individuais, não se tornam marcadas por exclusão.

Todavia, para que o coensino aconteça a reflexão do papel do professor no processo de inclusão é de suma importância. A formação educacional e continuada de

ISBN: 978-85-54997-33-5

cada professor, torna-se importante para que no coensino seja pautado pela inclusão de todas as crianças, desde a definição dos objetivos de aprendizagem, o planejamento, até a organização dos recursos e estratégias pedagógicas e execução das atividades. O coensino, com a participação de todos envolvidos (as crianças, equipe de professores, famílias e equipe diretiva é fundamental para garantir efetivamente o processo ensino-aprendizagem de todas as crianças. Os dois professores tornam-se corresponsáveis por todo o processo educativo

Para que o coensino adentre as unidades e toda a comunidade envolvida no ambiente é importante a difusão desses conceitos, o que pode ser feito a partir de formações continuadas. Para tanto, esse trabalho contribui para essa divulgação e reflexão sobre a prática pedagógica.

.

Referências

Azevedo, C.N.S., Cardoso, N.A. P., Duque, S. R. C. Filho, P. H., Gontijo, F. R., Souza, F. P., Joerke, G. A. O, J., Silva, M. A. D., & Souza, F. P. (2023). *Ensino colaborativo: uma teoria que pode funcionar na prática*. Revista Contemporânea. https://doi.org/10.56083/RCV3N4-008

Barros, R. M. (2024). *A docência compartilhada na educação infantil e a constituição do Habitus docente* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Paraná.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.** *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

Brasil. (2015). 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.

Buss, B., & Giacomazzo, G. F. (2019). As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 609-626. https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=en

ISBN: 978-85-54997-33-5



Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é Ensino Colaborativo?* Edicon.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Costa, L. K., & Santos, C. E. M. (2020). O que é Ensino Colaborativo? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4). Edicon.

Costas, F. A. T. et al. (2012). *Educação, Educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas.* Appris.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projeto de pesquisa* (5ª ed.). Editora Atlas.
Leis e Documentos Governamentais

Lopes, B. J. S., & Santos, K. C. Z. (2020). Ensino colaborativo ou coensino na educação infantil: um estudo bibliométrico. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), 4(1), 76–86. https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/207

Mendes, E. G. (2006). Colaboração entre o Ensino Regular e Especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In E. J. Manzini (Org.), *Inclusão e acessibilidade* (pp. 29-41). ABPEE.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. UFSCar.

Passos, S. F. C. S. (2022). *Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. EduCapes. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740968

Paz, A. R. C., & Victor, S. L. (2020). Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. *Revista Educação em Questão*, 58(55), 1–22. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18936

Santos, K. C. Z., & Lopes, B. J. S. (2020). Ensino colaborativo ou coensino na educação infantil: um estudo bibliométrico. *Ensaios Pedagógicos*, 4(1), 76–86. https://doi.org/10.14244/enp.v4i1.207

Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial*, 37(1), e17/1–32. https://doi.org/10.5902/1984686X74315

Silva, N., & Trevisol, M. T. C. (2022). *Docência Compartilhada na Educação Infantil: Potencialidades e Desafios.* Zero-seis. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89638/51874

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, R. S., & Vilaronga, C. A. R. (2021***).*** Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense*. Revista Eletrônica de Educação*, 15, e4147009. https://doi.org/10.14244/198271994147

Zerbato, A. P. (2014***).*** *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ENSINO DA LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Maiara Spilari de Souza – UNESPAR
maiara.spilari.unespar.t5@gmail.com;
Andreia Nakamura Bondezan - UNESPAR
andreia.bondezan@unespar.edu.br;
Jacqueline Costa Sanches Vignoli - UNESPAR
jacqueline.vignoli@unespar.edu.br

Resumo

O presente texto se pauta em uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objetivo compreender quais metodologias são utilizadas para o ensino da Libras para crianças surdas matriculadas na educação infantil no estado do Paraná. Tem como base uma abordagem histórica e cultural para entender a importância de uma educação inclusiva, para reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens e modos de expressão presentes na sociedade. A pesquisa envolve três instituições que contemplam a educação infantil para surdos, no estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, por vídeo chamada ou presencialmente nas instituições de ensino. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (2008), que afirma que todas as pessoas podem aprender e se desenvolver a depender da qualidade de mediação que recebem. Pretende-se dessa forma desenvolver um ebook com jogos educativos, elaborados a partir das demandas apresentadas pelos professores, com intuito de potencializar a aprendizagem da Libras de maneira lúdica, interativa e significativa

Palavras-chave: Educação bilbíngue; Mediação; Criança.

Introdução

A presente pesquisa de mestrado, em andamento, tem como temática principal os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil na educação de alunos surdos na rede básica de Ensino, no estado do Paraná.

O ensino de libras no Brasil, percorreu grandes obstáculos até chegar aos dias atuais. As principais barreiras encontradas na educação de surdos no Brasil foi a dificuldade de aceitação da língua e as especificidades deste povo. Esta aceitação se intensifica mediante luta das pessoas surdas e, com isso, há a promulgação de diferentes leis, como a Política Nacional de Educação Especial, 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases

ISBN: 978-85-54997-33-5

da Educação Nacional, Lei N°9.394/1996. Posteriormente, mais precisamente em 2002, o Brasil reconhece a Libras como língua. Outros decretos e outras leis reforçam a valorização da pessoa surda e como é sua acessibilidade em todos os ambientes sociais. (Rocha e Pasian, 2023)

A educação infantil é um momento importante para formação de uma pessoa. Segundo Garrutti e Moreira (2022) a criança surda e ouvinte percorrem os mesmos processos para construção da linguagem e, consequentemente, sua externalização. Se a criança é privada de ter esse acesso, automaticamente é privada de todos os acessos que a língua oferece de conhecimento de mundo.

Por saber que o desenvolvimento linguístico na primeira infância é crucial para o aprendizado e a socialização, especialmente para crianças surdas, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) defende uma educação inclusiva e bilíngue. No entanto, muitos educadores enfrentam desafios ao ensinar Libras para crianças surdas, devido à falta de formação específica e às dificuldades em integrar essa prática no ambiente escolar. Investigar esses desafios ajuda a compreender quais são as conquistas e as barreiras que educadores encontram nesse processo e a propor recursos educacionais que fortaleçam a inclusão e o desenvolvimento linguístico das crianças surdas na educação infantil.

O brincar, a imaginação e a construção de relações nos primeiros anos de vida escolar têm papel fundamental, a educação nesta fase tem uma abordagem leve que traz para educação infantil uma aprendizagem efetiva. Com o lúdico a criança aprende de forma prazerosa, que nem percebe que está aprendendo, fazendo processo de criação, imaginação expressão, sem imposição. (Schlindwein; Milléo; Souza 2024)

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como ocorre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças surdas na educação infantil e quais os métodos utilizados para que esse processo de Ensino aprendizagem seja efetivado. Inclui a esperança de que, ao garantir o acesso à Libras desde cedo, seja possível ampliar não apenas as possibilidades de comunicação, mas também de inclusão, pertencimento e desenvolvimento integral, para que cada criança surda encontre na escola um espaço de acolhimento e construção de sua identidade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foi escolhida uma abordagem de pesquisa qualitativa por julgar especialmente adequada para explorar questões específicas e complexas, abordando uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada, pois pertence ao universo dos significados, motivações e relações subjetivas, como "[...] aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis" (Minayo, 2002, p. 21).

A pesquisa adota um caráter exploratório, permitindo ao pesquisador aprofundar sua compreensão sobre o tema e ampliar as possibilidades de resolver o problema proposto. Como destaca Triviños (2008), esse tipo de abordagem possibilita uma investigação mais ampla para coleta de dados, essencial para o esclarecimento de questões ainda pouco estudadas. Utilizaremos como procedimento a pesquisa bibliográfica por meio de livros e periódicos científicos. Assim, "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]" (Gil, 2002, p. 44).

O trabalho de campo será realizado por meio de entrevista semiestruturada, através de plataforma virtual ou presencial, com professores das instituições de Ensino no estado do Paraná, que ofertam educação infantil para surdos.

A entrevista constitui-se como um instrumento adequado para os objetivos da pesquisa, visto que como afirma Marconi e Lakatos (2003) uma entrevista é o encontro entre duas pessoas, com o objetivo que uma delas consiga informações sobre determinado assunto, a partir de uma conversação de ordem profissional. A análise das entrevistas, será realizada com base na análise temática e sistemática de cunho interpretativo

A pesquisa será desenvolvida no estado do Paraná, que possui 11.444.380 pessoas de acordo com o sendo de 2022 e possui área de unidade territorial de 199.298,981 km² dados de 2024 com 399 municípios (IBGE, 2024).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Segundo dados no site do IBGE existe em 2023, 1.365.869 matrículas no ensino fundamental no estado do Paraná, com um total de professores de 87.905, que atingiram um IDEB em 2023 de 6,5 de nota (IBGE, 2024).

Segundo o censo de 2010, existem pessoas com deficiência auditiva no estado, que são divididas em grupos: não conseguem de modo algum escutar com 18.988 pessoas, grande dificuldade 100.206 pessoas e alguma dificuldade com 396.755 pessoas (Brasil, 2010).

Com um território vasto optamos por escolher as dez regiões geográficas que o estado é dividido de acordo com site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, dentre elas objetivamos encontras Escolas Bilíngues para Surdo na Educação Infantil, sendo elas:

1. Região Centro Sul, com a Secretária municipal de Guarapuava
2. Região Centro Oriental com a Secretária municipal de Campo Mourão
3. Região Metropolitana com o Secretária municipal de São José dos Pinhais

Após a entrevista será organizada por meio de seções, as perguntas e analisadas as respostas das três instituições participantes para compreender qual a realidade e comparar com livros, periódicos, artigos dentre outras fontes de pesquisas para construção de um recurso educacional que possa contemplar atividades que auxiliem os professores em sala de aula

Resultados e Discussão

Na Educação Infantil com crianças ouvintes, o planejamento didático geralmente inclui atividades como musicalização, contação de histórias, apresentação das letras do alfabeto, atividades impressas e explicações oralizadas. No entanto, com base nas legislações que garantem o direito à educação para todas as pessoas, com ou sem deficiência, é necessário repensar o planejamento para incluir o aluno surdo. Para ele, o aprendizado é essencialmente viso-espacial, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), conforme definido pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Para elaboração de um planejamento voltado para os surdos, se faz necessário pensar em uma estrutura

ISBN: 978-85-54997-33-5

diferenciada com recursos visuais mais evidentes, sem base fonológica, para que a aquisição dos sinais seja efetiva e a aprendizagem aconteça. (Quadros e Karnopp, 2004).

A educação bilíngue para surdos, ao longo da sua trajetória, tem buscado garantir espaço e visibilidade. Na década de 1990, esse movimento ganhou força, destacando-se nos anos 2000 com a promulgação de leis que asseguram esse tipo de ensino. Em 2002, a Lei nº 10.436, de 24 de abril, reconheceu a Libras como segunda língua oficial do Brasil (Brasil, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, normatizou essa lei, detalhando as diretrizes para a educação de pessoas surdas (Brasil, 2005).

O artigo 22 do Decreto nº 5.626 do referido decreto estabelece que o currículo do estudante surdo deve ser fundamentado no uso da Libras, a qual deve estar presente em todos os meios de comunicação, níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2025). Na educação infantil, a Libras deve ser integrada na sala de aula, tornando-se essencial que o professor a domine para promover uma educação eficaz. Dessa forma, a interação em Libras não apenas facilita a comunicação, mas também fortalece a identidade cultural e linguística das crianças surdas, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso às suas especificidades.

Segundo Quadros (2005) a educação bilíngue para surdos deve estar alinhada com uma abordagem que considere as particularidades do desenvolvimento humano, conforme proposto por autores da teoria histórico-cultural, como Vygotsky. Ele enfatiza que o aprendizado ocorre em um contexto social e cultural, no qual a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. Portanto, ao integrar a Libras como parte do currículo, não apenas garante o direito à educação, mas também promove a formação da identidade cultural dos alunos surdos.

Considerações finais

As discussões presentes nesta pesquisa, ainda em andamento, apontam que as crianças surdas, assim como as demais, possuem especificidades que precisam ser reconhecidas para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O professor alfabetizador de alunos surdos precisa conhecer os modelos educacionais e curriculares existentes na rede de ensino e adaptar esse conteúdo para o contexto das escolas bilíngues de surdos. Nessa modalidade, a adaptação curricular desempenha papel fundamental, especialmente para a aprendizagem da Libras.

Acreditamos que as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino da Libras para alunos surdos da Educação Infantil podem ser ampliadas com os materiais desenvolvidos nesta pesquisa. Dessa forma, torna-se possível construir um ambiente mais inclusivo, lúdico e interativo, que respeite as especificidades da educação bilíngue de surdos e promova a inclusão por meio da Libras.

Referências

Brasil. (2002, 24 de abril). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil. (2005, 22 de dezembro). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Aprova a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. https://portal.mec.gov.br

Brasil. (2015, 6 de julho). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Garrutti, É. A., & Moreira, T. N. de A. (2022). A criança surda na educação infantil bilíngue: A importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa, 48*, e234024. https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/?format=pdf&lang=pt

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa* (4. ed.). Atlas.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/23/23612

ISBN: 978-85-54997-33-5



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Educação: Brasil – Paraná*. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama

Lodi, A. C. B., & Góes, M. C. R. (2006). *Educação de surdos: Questões de identidade*. Cortez.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5. ed.). Atlas.

Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Quadros, R. M. de. (2005). O bi do bilinguismo na educação de surdos. In R. M. de Quadros, *Surdez e bilinguismo* (Vol. 1). Mediação. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf

Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Aquisição da linguagem de sinais: Introdução à Libras*. Artmed.

Rocha, L. R. M., & Pasian, M. S. (2023). *A educação das pessoas surdas no Brasil: Uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras*. https://drive.google.com/file/d/1oB4x7... (arquivo pessoal)

Schlindwein, L. M., Milléo, O., & Souza, M. L. de S. (2024). Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. *Cadernos Cedes*. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Z6H8RNCLKDMDmTWwPL3gjGN/?lang=pt&format=pdf

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa quantitativa em educação*. Atlas.

Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5. ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO E PLANEJAMENTO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Eliane Aparecida Calixtro – UNESPAR-
eliane.calixtro.unespar.t4@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR –
sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa insere-se no contexto da educação inclusiva, onde o Ensino Colaborativo origina-se como uma estratégia pedagógica para ampliar o acesso e a qualidade da educação para estudantes com especificidades. Considerando os desafios enfrentados na prática docente para atender essa diversidade, o estudo teve como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios do planejamento colaborativo em termos de concretização no contexto escolar. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e investigativo. Para contribuir com o objetivo da pesquisa, a fundamentação teórica pautou-se em autores como Brandão e Ferreira (2013); Capellini e Zerbato (2019); Libâneo (2018); Mendes, Viralonga e Zerbato (2014); Minayo (2002), entre outros. A pesquisa colaborativa, onde pesquisadores e professores atuam como parceiros, foi destacada como método efetivo para promover reflexão crítica e desenvolvimento profissional docente. Os resultados indicam que o Ensino Colaborativo contribui significativamente para a inclusão ao possibilitar o compartilhamento de saberes entre professores regulares e especialistas, favorecendo o planejamento conjunto e a adaptação curricular. Além disso, a prática fortalece a formação continuada docente por meio dos ciclos de ação-reflexão, promovendo a melhoria das estratégias pedagógicas. Contudo, a pesquisa também apontou desafios, como a necessidade de clareza nos papéis dos envolvidos, infraestrutura adequada e tempo para a colaboração efetiva. Por fim, conclui-se que o Ensino Colaborativo, embora reúna potencial para transformar a educação inclusiva, deve ser apoiado por políticas educacionais comprometidas o investimento na formação contínua dos profissionais para garantir sua sustentabilidade e eficácia.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas inclusivas; Trabalho colaborativo.

Introdução

Na década de 1980, emergiu nos Estados Unidos o Ensino Colaborativo como alternativa aos modelos tradicionais de salas de recursos e classes especiais, com o objetivo de promover práticas inclusivas. O Ensino Colaborativo consiste em uma parceria

ISBN: 978-85-54997-33-5

efetiva entre o docente do Ensino Comum e o educador de Educação Especial no ambiente escolar. Fundamentado na abordagem social da deficiência, esse método defende que a instituição educacional deve aprimorar-se para atender adequadamente todos os estudantes. Portanto, esse modelo enfatiza a qualificação do ensino oferecido nas classes regulares, local em que o estudante permanece por maior período durante sua trajetória escolar, promovendo interação com os colegas e participação ativa em seu processo formativo, conforme destacado por Capellini e Zerbato (2019).

O Ensino Colaborativo, portanto, é apontado como fundamental para promover uma escola inclusiva, já que o trabalho sem colaboração se torna mais difícil (Oliveira, 2024). Para a efetividade do Ensino Colaborativo, há a necessidade de um planejamento colaborativo, que exige a clareza das funções de todos os profissionais envolvidos, considerando os seguintes aspectos: i) Contratação de professores de Educação Especial em quantidade adequada para oferecer suporte nas classes comuns; ii) Formação de equipes de consultoria colaborativa, incluindo equipes multidisciplinares na escola comum, composta por psicólogos escolares, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que possam apoiar a escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial-PAEE; iii) Inserção dos recursos humanos e materiais necessários na sala de aula; iv) Oferta de formação continuada e em serviço a toda a equipe escolar – diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do Ensino Comum e da Educação Especial, funcionários e pais – visando à construção de uma cultura colaborativa na escola; e v) Promoção de momentos de reflexão, desenvolvimento e divulgação de práticas pedagógicas, com foco na melhoria do ensino para todos os alunos (Capellini; Zerbato, 2019).

Mediante esse cenário, na pesquisa indagou-se: quais as possibilidades e desafios de um planejamento colaborativo para sua concretização em contexto escolar? Assim, o objetivo geral consistiu em analisar as possibilidades e os desafios do planejamento colaborativo em termos de concretização no contexto escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

A pesquisa foi classificada como qualitativa, por ser caracterizada pelo foco em elementos relacionados à subjetividade. Segundo Minayo (2002), a realidade abordada pela pesquisa qualitativa não pode ser quantificada ou limitada à operacionalização de variáveis. Ademais, a investigação utilizou pesquisa bibliográfica, buscando aprofundar-se nos fenômenos por meio da análise de suas contradições e mudanças.

Portanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e investigativo; a fundamentação teórica pautou-se em autores como Brandão e Ferreira (2013); Capellini e Zerbato (2019); Libâneo (2018); Mendes (2023); Mendes, Viralonga e Zerbato (2014); Minayo (2002), entre outros.

Resultados e Discussão

De modo geral, o Ensino Colaborativo, segundo Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), resulta de um planejamento conjunto voltado para atender as necessidades da Educação Inclusiva. Libâneo (2018) defende que a gestão escolar deve envolver todos os atores educacionais na valorização dos aspectos interculturais, promovendo uma cultura colaborativa. A criação de espaços para que professores compartilhem experiências é essencial para incentivar o trabalho colaborativo entre profissionais. Além disso, encontros entre pais, professores e comunidade ajudam a conscientizar sobre os benefícios do Ensino Colaborativo e apoiam sua implementação na escola, desde que haja respaldo da equipe gestora (Capellini & Zerbato, 2019).

Destaca-se, portanto, que o planejamento colaborativo é um elemento essencial para a efetividade do Ensino Colaborativo, permitindo que indicadores de aprendizagem sejam observados em todos os estudantes (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Capellini & Zerbato, 2019). As ações relacionadas ao planejamento colaborativo abrangem diversos aspectos da prática pedagógica, incluindo o tempo dedicado ao planejamento conjunto entre professores no ambiente escolar, tomadas de decisão, definição de conteúdo, estratégias e instrumentos de avaliação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, o acompanhamento realizado em reuniões ou encontros envolve a definição dos conteúdos a serem trabalhados, objetivos das atividades, recursos utilizados e possíveis mudanças baseadas nos resultados observados por meio da avaliação formativa. Segundo Oliveira (2024), o trabalho colaborativo desempenha papel central nos processos de formação permanente de professores, destacando também a relevância da gestão escolar e indicando que, caso a escola considere questões relativas à formação continuada ou em serviço, será mais viável pensar em estratégias para efetivar o trabalho colaborativo por meio de ações voltadas para essa formação.

O planejamento colaborativo é apontado como uma possibilidade para ampliar o entendimento sobre a aprendizagem escolar de estudantes com especificidades. Estudos de Veiga (2008); Vitta, Vitta e Monteiro (2010); e Brandão e Ferreira (2013) apresentam resultados que sugerem a implementação deste planejamento já na Educação Infantil, considerando a presença de estudantes públicos da Educação Especial na perspectiva da inclusão em sala de aula.

Ademais, a Educação Infantil deve tratar o tempo como recurso essencial. Políticas públicas e coordenação escolar precisam apoiar os professores com ferramentas adequadas para o planejamento pedagógico, além de oferecer formação continuada que valorize a diversidade e a inclusão desde cedo. Além disso, Veiga (2008) afirma que o diagnóstico pedagógico e médico pode trazer memórias dolorosas aos pais na inclusão de estudantes neurotípicos na Educação Infantil. Normalmente, a escola comunica atrasos ou dificuldades de aprendizagem, por isso é fundamental que professores elaborem planos de ensino adequados à realidade local e às necessidades de cada estudante.

Outrossim, a comunicação eficaz também facilita ensino e aprendizagem. Professores devem revisar juntos currículo, planos e estratégias, propondo novas abordagens. Compartilhar informações permite repensar práticas educacionais. A formação continuada em serviço também é essencial para o desenvolvimento de habilidades dos professores no atendimento a estudantes público da Educação Especial na perspectiva da inclusão, especialmente considerando o tempo limitado disponível para capacitação. O planejamento colaborativo deve ser uma prática institucionalizada e parte da cultura organizacional, indo além da divisão de tarefas. A inclusão resulta de um

ISBN: 978-85-54997-33-5

compromisso ético coletivo, diálogo constante e renovação, garantindo acesso igualitário à aprendizagem de qualidade.

Assim, a efetividade deste planejamento para o sucesso do Ensino Colaborativo depende, em grande medida, do compromisso institucional em estabelecer uma cultura colaborativa permeada pela participação ativa de todos os atores da comunidade escolar. Como destacado, não basta a boa vontade individual dos profissionais; é necessário que a gestão escolar assegure condições estruturais, como tempo dedicado ao planejamento conjunto, formação continuada e suporte administrativo, para que esse trabalho colaborativo seja sustentável e profundo. O planejamento compartilhado fortalece não só a articulação de praxes pedagógicas, mas também o pertencimento e corresponsabilidade dos profissionais em relação ao processo educativo, promovendo a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Mendes, 2023).

Ademais, a diversidade presente na sala de aula exige que o planejamento colaborativo seja pautado pela adoção de abordagens universalistas, como o Sistema de Suporte Multicamada-SSM e o Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA, que possibilitam flexibilizar o ensino para atender simultaneamente às necessidades dos estudantes com e sem deficiência. Essas abordagens reforçam que o ensino deve partir do reconhecimento das individualidades, promovendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão do conhecimento, o que demanda do planejamento coletivo um alinhamento constante, baseado em avaliações formativas, para o ajuste contínuo das estratégias e recursos didáticos (Mendes, 2023).

Cabe ainda ressaltar que os desafios para a implementação do planejamento colaborativo no Ensino Colaborativo são intrínsecos à cultura escolar tradicional, que historicamente privilegia o trabalho isolado e a segmentação entre professores do ensino comum e da educação especial. Romper essas barreiras exige ações formativas específicas, que promovam o autoconhecimento profissional, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, flexibilidade e negociação, e a valorização de saberes diversos, elementos essenciais para a construção de parcerias igualitárias e eficazes no cotidiano escolar (Capellini; Zerbato, 2019).

Outrossim, a sustentabilidade do planejamento colaborativo requer um olhar sistêmico, em que políticas públicas e gestores da educação formalizem e

ISBN: 978-85-54997-33-5

institucionalizem essa prática como parte da organização do trabalho docente, garantindo tempo, recursos e formação continuada. Somente assim haverá condições para que o planejamento colaborativo transcenda a divisão superficial de tarefas e constitua-se numa prática perene, transformadora e capaz de assegurar a aprendizagem significativa e o acesso ao currículo para toda a diversidade dos estudantes (Mendes, 2023).

Considerações finais

O Ensino Colaborativo revela-se como uma importante estratégia para promover a inclusão escolar e fortalecer a prática pedagógica, ao unir habilidades e responsabilidades de diferentes educadores em benefício dos estudantes. A pesquisa evidencia que, apesar dos avanços na construção de ambientes mais inclusivos e da geração de experiências positivas, ainda são desafios comuns a necessidade de clareza nos papéis, o engajamento efetivo dos profissionais envolvidos e a garantia de formação continuada para docentes. Destaca-se que a implementação bem-sucedida do Ensino Colaborativo depende de uma gestão escolar comprometida, infraestrutura adequada e tempo dedicado à colaboração entre professores.

Além disso, os achados indicam a importância da preparação dos educadores para lidar com as especificidades da Educação Especial dentro do ensino comum, assim como a necessidade de adaptações metodológicas que respeitem a individualidade dos estudantes sem comprometer o currículo. A formação continuada emerge como um elemento-chave para a consolidação dessas práticas, habilitando os professores para a cooperação e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam a todos.

Embora os resultados da pesquisa sejam positivos, ressalta-se o convite para que novos estudos aprofundem tanto os fatores que favorecem a aplicação do Ensino Colaborativo quanto os obstáculos presentes em contextos variados, com vistas a aprimorar continuamente a prática e a fortalecer políticas públicas educacionais que garantam a inclusão plena.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Capes, pela bolsa de estudos.

Referências

Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *19*(4), 487–502.
Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo*. São Paulo, SP: Edicon.

Libâneo, J. C. (2018). *Organização e gestão da escola*: *teoria e prática* (6a ed., rev. e ampl.). São Paulo, SP: Heccus Editora.

Mendes, E. G. (Org.). (2023). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Paulo, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos - EdUFSCar.

Minayo, M. C. S. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, J. P. (2024). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo, SP: Contexto.

Veiga, M. M. (2008). A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. *Revista Paidéia*, *ano* V(4), 169–196.

Vitta, F. C. F., Vitta, A., & Monteiro, A. S. R. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *16*(3), 415–428.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENSINO ESTRUTURADO PELO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): SUBSÍDIO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Margarida Steffler Dobler – UEM – margarida.dobler.uem.turma5@gmail.com
Viviane Gislaine Caetano – UFPA – vcaetano@ufpa.br

Resumo
As classes escolares têm como característica a heterogeneidade, com a inclusão de alunos que apresentam dificuldades, sejam elas sensoriais, intelectuais ou físicas. Essa realidade impõe desafios aos profissionais que atuam na docência. Assim, para que a inclusão de fato ocorra, faz-se necessário o conhecimento tanto dos conteúdos quanto dos métodos que possibilitem o acesso ao currículo por todos os estudantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe uma abordagem inclusiva, em que todos os alunos aprendem juntos, por meio de uma mesma metodologia. O objetivo desta proposta é analisar como o DUA pode subsidiar o direcionamento do ensino e favorecer o acesso ao currículo. Pretende-se, também, compreender os princípios e as bases teóricas que fundamentam essa abordagem, elaborar uma proposta de produto educacional e disponibilizá-la à rede estadual de ensino. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de obras de autores como Mantoan (2003), Zerbato e Mendes (2018), além de documentos oficiais e diretrizes pertinentes ao tema. Acredita-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem pode se constituir em uma abordagem significativa aos profissionais da educação, contribuindo para a inclusão e para o acesso ao currículo por todos os alunos, permitindo que todos aprendam juntos, independentemente de suas diferenças.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas pedagógicas; Professores.

Introdução

A proposta de pesquisa, intitulada *"Ensino Estruturado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): subsídio para a promoção da educação inclusiva"*, será desenvolvida com base na Linha de Pesquisa III — Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A sala de aula é marcada pela diversidade de estudantes, que podem apresentar diferentes etnias, gêneros, nacionalidades, dificuldades de aprendizagem, deficiências, síndromes, transtornos, entre outras características. Diante dessa realidade, a inclusão de alunos heterogêneos impõe ao professor o desafio de encontrar formas profícuas de promover a aprendizagem de todos. Utilizar uma mesma metodologia e didática para todos os estudantes pode, por exemplo, resultar no aprendizado apenas de uma parcela da turma, o que gera disparidades no acesso aos conteúdos por parte dos alunos incluídos.

Verifica-se a necessidade de um aporte teórico e de uma formação mais abrangente aos professores sobre como desenvolver o trabalho pedagógico em salas de aula marcadas pela heterogeneidade, com foco na promoção da aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma ferramenta estratégica para o planejamento e a intervenção em sala de aula, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva e para a aprendizagem de todos os estudantes.

Diante do exposto, constitui-se objetivo geral da presente pesquisa analisar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode subsidiar a estruturação do ensino diante da heterogeneidade das salas de aula, promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes no contexto da educação inclusiva.

E, como objetivos específicos: a) Compreender os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas bases teóricas no contexto da educação inclusiva e equitativa; b) investigar de que forma a heterogeneidade da sala de aula impacta o planejamento e a mediação pedagógica em diferentes etapas da educação básica; c) identificar práticas pedagógicas que dialogam com os princípios do DUA, promovendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão; d) analisar as percepções de professores sobre a aplicabilidade do DUA em contextos escolares diversos; e) elaborar uma proposta de subsídio pedagógico que oriente os docentes na aplicação prática dos princípios do DUA em situações de ensino heterogêneas.

A motivação para a realização desta proposta de pesquisa surgiu a partir da escuta atenta a frequentes queixas e relatos de professores, que demonstram dificuldades e desconhecimento em relação a métodos e estratégias didáticas para o trabalho com

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos incluídos no processo educacional. Diante desse cenário, a proposta visa realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de um produto educacional voltado à prática docente. O público-alvo será composto por professores que atuam em uma escola da rede estadual de ensino vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Toledo/PR.

Metodologia

A presente proposta de pesquisa seguirá as seguintes etapas, a saber: a) delimitação dos locais de aplicação da pesquisa; b) diálogo com a equipe diretiva, equipe pedagógica e professores das escolas selecionadas; c) revisão bibliográfica; d) aplicação de um questionário investigativo, com questões semiestruturadas, voltado aos professores; e) tabulação dos dados coletados e redação de artigo científico; f) elaboração do produto educacional em formato de livreto; g) apresentação do livreto como proposta de orientação pedagógica aos professores das escolas participantes; h) avaliação, por parte dos professores, quanto à aplicabilidade do material, com o intuito de alinhar a proposta às realidades escolares.

Conforme as etapas previstas, a primeira fase da pesquisa consistirá na delimitação dos locais de aplicação, com a seleção de escolas da rede estadual de ensino. Nessas instituições, será realizada uma interlocução com a equipe diretiva para apresentação da proposta de pesquisa e, posteriormente, solicitação formal de autorização para a aplicação dos instrumentos investigativos junto aos professores.

Na etapa seguinte, será realizada a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo, seguindo uma abordagem qualitativa, subsidiada pela análise de conteúdo. A revisão será desenvolvida com base em fontes diversas, tanto nacionais quanto internacionais, de autores reconhecidos que discutem a temática da inclusão escolar e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Serão consultados materiais disponíveis em meios digitais, como livros, artigos científicos, documentos oficiais, diretrizes, regimentos e legislações pertinentes ao tema, bem como dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, que também subsidiarão a análise do conteúdo pesquisado.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A aplicação do questionário investigativo consistirá em um instrumento composto por questões previamente elaboradas e será direcionada aos professores das escolas participantes. Os dados coletados serão posteriormente tabulados, organizados e analisados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Como etapa final do processo, será realizada a elaboração, redação e impressão de um livreto, que constituirá o produto educacional resultante deste estudo. O material será organizado em forma de tópicos, com linguagem clara e objetiva, e incluirá exemplos e modelos de planejamento pedagógico alinhados aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O livreto será disponibilizado à rede estadual de ensino vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Toledo/PR.

Discussão

A inclusão nos sistemas de ensino do Brasil é garantida por legislações que asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos na educação. Esses estudantes provêm de uma diversidade que inclui características étnicas, culturais, deficiências, nacionalidades, gêneros, entre outras. Essa diversidade reflete o perfil heterogêneo das salas de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 8) tem como objetivo garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Ademais, orienta os sistemas de ensino a assegurarem o acesso ao ensino regular para todos os alunos, independentemente da heterogeneidade presente nas salas de aula, promovendo a participação, a aprendizagem e a continuidade dos estudantes até os níveis mais elevados da educação básica.

A inclusão também encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 1º, inciso III, o princípio da dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Além disso, o artigo 227, inciso III, dispõe sobre a proteção integral e a integração social do adolescente portador de deficiência, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia dos direitos dessa parcela da população (Brasil, 1988).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Dessa forma, o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à inclusão, garantindo que pessoas com deficiência tenham acesso à educação, aos serviços públicos e a outros espaços sociais, com dignidade e respeito às suas necessidades específicas. Essas garantias legais constituem a base para a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade e a participação plena no ambiente escolar.

Mantoan (2003) enfatiza que, embora a legislação assegure a participação social de pessoas com diferentes deficiências, gêneros, nacionalidades, religiões, etnias, entre outras características, a inclusão ainda se configura como um desafio significativo no contexto escolar, especialmente para os professores.

Historicamente, na década de 1990, a questão da inclusão escolar e social passou por um aprofundamento significativo. Conforme destacam Zerbato e Mendes (2018, p. 148), “documentos normativos tenderam para a chamada educação inclusiva, enfatizando que o ensino, com suas estratégias e metodologias, em respeito às diferenças, deveria ser adaptado às necessidades educacionais do indivíduo e não o contrário”. Contudo, os autores apontam que, apesar dessas propostas transformadoras, “as políticas educacionais implementadas parecem não alcançar o objetivo de orientar a escola comum a assumir o desafio de responder às necessidades educacionais de todos os alunos” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 149).

Considerando o que foi mencionado, para que se construa um espaço verdadeiramente inclusivo e se desenvolvam práticas pedagógicas que atendam à diversidade de alunos, “exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 149). É necessária, também, uma mudança institucional, que inclua a construção de uma cultura colaborativa entre todos os profissionais da escola (Zerbato e Mendes, 2018). “A inclusão, portanto, implica uma mudança no atual paradigma educacional, para que este se alinhe ao novo panorama da educação escolar que estamos construindo” (Mantoan, 2003, p. 12). Além disso, “se o que se pretende é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos sejam redefinidos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

ISBN: 978-85-54997-33-5

A autora também ressalta que a inclusão não deve se pautar na utilização de práticas específicas para cada deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Segundo Mantoan (2003, p. 36), “os alunos aprendem dentro de seus próprios limites e, se o ensino for realmente de boa qualidade, o professor considerará esses limites e explorará adequadamente as possibilidades de cada um”.

Mantoan (2003) destaca que, para a inclusão efetiva, é fundamental que a educação se atualize, e que os profissionais que atuam em salas de aula aprimorem suas práticas, reestruturando e modernizando suas abordagens, sempre observando as especificidades dos educandos. Além disso, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver as predisposições naturais de cada aluno” (Mantoan, 2003, p. 38).

Seguindo esses pressupostos, percebe-se que a questão da inclusão na educação tem passado por evoluções, mas ainda há mudanças a serem implementadas para garantir o acesso efetivo à educação, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Além disso, é fundamental assegurar a promoção e o acesso, em condições de igualdade, aos conteúdos por pessoas com deficiências ou outras heterogeneidades.

Assim, segue-se com a proposta de pesquisa direcionada para a aplicação do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na educação inclusiva como prática pedagógica. Assim, como posposta para ser direcionada aos professores e para conhecer as diretrizes do DUA e suas aplicabilidades na Educação Inclusiva.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a direcionar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como prática pedagógica na educação inclusiva, visando orientar os professores no conhecimento das diretrizes do DUA e suas aplicabilidades no contexto escolar inclusivo.

Mantoan (2003, p. 12) afirma que “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Diante desse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma possibilidade promissora para o fortalecimento da educação inclusiva. No entanto, conforme apontam Zerbato e Mendes (2018, p. 150), “tal abordagem ainda é pouco conhecida ou

ISBN: 978-85-54997-33-5

disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto". Isso evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre o DUA e sua aplicação prática nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere à formação de professores e à adaptação de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) busca oferecer uma maior variedade de possibilidades no processo de ensino, considerando a diversidade presente nas salas de aula. Essa abordagem valoriza as diferentes formas pelas quais os alunos expressam seus conhecimentos, bem como o modo como se envolvem e se mantêm motivados para aprender (Zerbato e Mendes, 2018).

Neste sentido, o DUA visa auxiliar professores e demais profissionais da educação a utilizarem formas diversificadas de ensinar, promovendo o uso de materiais e métodos pedagógicos mais justos, eficazes e acessíveis. Esses recursos devem ser elaborados de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, bem como permitir uma avaliação mais precisa e significativa de seus progressos (Zerbato e Mendes, 2018).

Dessa forma, os princípios do DUA caminham ao lado dos preceitos da Educação Inclusiva, ao propor que todos os envolvidos no processo educativo — professores, gestores, equipe pedagógica e demais profissionais — atuem de maneira proativa na elaboração de materiais, atividades e ambientes de aprendizagem que sejam flexíveis, interativos e acessíveis, sempre atentos à diversidade e à heterogeneidade dos estudantes (Zerbato; Mendes, 2018).

Considerações finais

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como uma proposta inovadora, com grande potencial para contribuir positivamente no que diz respeito ao acesso ao currículo por todos os alunos, em especial pelo público da Educação Inclusiva. Nesse sentido, espera-se que esta proposta de pesquisa colabore com os professores, oferecendo uma abordagem que fortaleça a mediação dos conteúdos, por meio de práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e responsivas às diferentes necessidades dos estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradeço a CAPES pelo financiamento de bolsa de pesquisa científica.

Referências

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Moderna.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, 22(2). https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EJA

Ana Paula Soares do Nascimento – UEMA –
ana.soares.uema.t5@gmail.com
Deuzimar Costa Serra – UEMA –
deuzimarserra@professor.uema.br

Resumo

Este relato apresenta a experiência docente vivenciada na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental, em uma escola estadual do Piauí, com foco na inclusão de um estudante com deficiência física e baixa visão. A experiência evidenciou desafios relacionados ao acesso às atividades pedagógicas e à ausência de recursos adequados de Tecnologia Assistiva (TA). Foram realizadas adaptações didáticas, como uso de materiais ampliados, recursos sonoros e valorização da oralidade. Para referenciar a temática selecionou-se os autores: Cardoso (2014); Mantoan (2015); Camargo (2017); Garcia e Vieira (2018), dentre outros. A metodologia utilizada para diagnosticar os dados, além da narrativa docente sobre a experiência vivenciada, foi a técnica de pesquisa documental e bibliográfica para a realização da revisão da literatura. O relato evidenciou a relevância das adaptações pedagógicas para o processo de inclusão do estudante, onde as estratégias adotadas favoreceram sua participação e autoestima. Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados a formação docente contínua e a presença de recursos pedagógicos inclusivos na escola.

Palavras-chave: Adequação de recursos; Educação inclusiva; Prática docente.

Introdução

As pessoas com deficiências, historicamente, recebiam um tratamento de segregação, sendo vistas como amaldiçoadas ou alvos da caridade social. Por décadas, a essas pessoas foram reservados preconceitos manifestados por meio do isolamento social.

No documento MEC/SEESP (1997, p.14) encontramos um trecho citando os escritos do filósofo e poeta romano Sêneca, nascido no século IV a.C., se referindo às famílias que possuíam filhos com deficiência:

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.

Com o surgimento de novos paradigmas sociais, emergem novas perspectivas educativas voltadas à educação de pessoas com deficiência, nesse sentido, afirma Mantoan (2015, p. 21), “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”.

No Brasil, o empenho pela adoção de práticas inclusivas na educação não é recente. Entre as décadas de 80 e 90, por exemplo, surgiram várias políticas públicas com o intuito de promover não apenas a educação inclusiva, mas a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade. Nesse contexto, a Lei n° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, no Art. 4°, inciso III dispõe sobre o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Visa à criação de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dos educandos com necessidades especiais (Brasil, 1996).

Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu Art. 28, inciso I, atribui ao poder público o dever de assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015), a implementação da prática inclusiva na educação vem ganhando mais força. Essa legislação fomenta o desenvolvimento de ações com o intuito de assegurar a igualdade de oportunidade para todos, como também a valorização das diferenças.

A inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa grandes desafios e acarreta muitas demandas, como adaptação do currículo, atividades diversificadas, serviço de apoio especializado, dentre outros. Não obstante, o direito ao acesso à educação para todos os indivíduos seja

ISBN: 978-85-54997-33-5

assegurado por diversos dispositivos legais e político-filosóficos, existem vários entraves que dificultam a implementação de uma cultura inclusiva efetiva. Um desses entraves são as concepções que permeiam o ambiente escolar, pois são as concepções sobre diferença, deficiência e inclusão que determinarão a cultura escolar. A prática inclusiva, portanto, como propõe Gomes (2007, p.34) levanta questões voltadas a escola, aos currículos, a organização escolar, aos rituais de enturmação, aos processos de avaliação e a todo o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, este relato tem o objetivo de descrever a prática docente vivenciada junto a um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresenta deficiência física decorrente da hidrocefalia e baixa visão causada pelo Ceratocone, em uma turma do Ensino Fundamental, na escola estadual localizada na zona norte de Teresina – PI, CETI Desembargador Robert Carvalho Freitas, na modalidade EJA, no período letivo de 2024, destacando estratégias adotadas para a promoção da inclusão, os limites enfrentados e as reflexões decorrentes dessa experiência, relacionando a vivência prática às discussões teóricas presentes na literatura.

Metodologia

O método de pesquisa adotado para a realização deste relato possui uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, pois respaldou-se na pesquisa em documentos e em artigos científicos que destacam temas como: inclusão de pessoas com deficiência, tecnologias assistivas e formação continuada de professores no contexto da sala de aula regular na EJA. Em relação a abordagem qualitativa, Lima (2025, p. 49) destaca que “permite-nos analisar a existência de um problema com um olhar mais interpretativo, levando-nos a um contexto específico de investigações no método científico”. E conforme explicita Gil (2008, p.27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Assim, foi aplicada a técnica de pesquisa documental e bibliográfica para a realização da revisão da literatura, desse modo, utilizou-se documentos sobre a legislação vigente e documentos regulatórios que tratam sobre o tema abordado, como também, artigos científicos

ISBN: 978-85-54997-33-5

encontrados em diferentes bases de dados acadêmicas, como Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, Google Acadêmico, etc.

Nessa direção, a pesquisa bibliográfica, afirma Severino:

> A *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (2013, p. 106)

Na seleção das publicações nas bases de dados, foram utilizadas como critério de busca as seguintes terminologias: “educação inclusiva na EJA”, “tecnologias assistivas” e “formação de professores”, após o levantamento dos estudos, que foi realizado entre meados de agosto e início de setembro de 2025, procedeu-se a leitura e seleção das pesquisas pertinentes à temática pretendida para elaboração do presente relato de experiência.

À vista disso, a experiência docente aqui apresentada refere-se às estratégias adotadas no processo de ensino de um estudante que possui deficiência física e baixa visão, o que lhe proporciona dificuldades motoras que limitam a realização de atividades que exigem coordenação fina como a escrita manual e recortes, além de limitações para atividades que demandam discriminação visual, como a leitura de textos em letra reduzida ou a cópia dos conteúdos do quadro.

Outro ponto de reflexão surgiu quando, em uma atividade de estudo que envolvia manuseio de recursos tecnológicos, na condição de estudante, a autora deste relato teve dificuldade em manusear ferramentas digitais. Ao sentir a frustração diante da dificuldade, percebeu a dimensão dos obstáculos que o aluno enfrenta diariamente em seu processo de aprendizagem. Essa experiência a aproximou ainda mais da realidade do educando e ampliou sua sensibilidade docente.

Diante dessa realidade, realizou-se adaptações que possibilitassem sua participação. Foram adotadas medidas como: fornecimento de materiais impressos em letras ampliadas, uso de áudios e leitor de PDF no celular, incentivo à participação oral,

ISBN: 978-85-54997-33-5

valorizando sua boa oratória e capacidade argumentativa e a flexibilização das atividades escritas, priorizando produções orais e coletivas.

Durante essa vivência, percebeu-se a importância de diversificar metodologias e valorizar competências além da escrita. O estudante, embora limitado em tarefas manuais e visuais, demonstrava excelente desempenho ao formular frases para apresentar suas ideias ou dúvidas e defender seu ponto de vista. A valorização dessa habilidade fortaleceu sua autoestima e permitiu sua participação significativa, reforçando que inclusão também envolve reconhecer potencialidades individuais.

Apesar dessas iniciativas, a estrutura física da escola e a falta de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) adequados limitaram a autonomia do aluno. Ferramentas como lupas eletrônicas, softwares de leitura de tela, aplicativos de ampliação ou teclados adaptados poderiam ser facilitadores para uma aprendizagem significativa e independência, mas não estavam disponíveis. Essa ausência reflete o desafio estrutural das escolas públicas brasileiras, que, muitas vezes, não conseguem garantir os recursos previstos nas políticas inclusivas (Brasil, 2015).

Na vivência escolar, principalmente na EJA, os desafios para a implementação de uma educação inclusiva que contornam as práticas pedagógicas e a escassez de recursos para o desenvolvimento de atividades específicas no atendimento às pessoas com deficiência, são enormes.

De acordo com Garcia e Vieira (2018, p. 274), a tecnologia assistiva propicia acesso e participação dos alunos com deficiência na aprendizagem, dando auxílio nos enfrentamentos de suas necessidades, possibilitando reabilitação na educação.

Resultados e Discussão

A inclusão é um tema presente nas várias esferas sociais, que são anteriores as questões educacionais e, por isso, traz para o âmbito escolar várias implicações, como salienta Cardoso (2014, p.13), “educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais”.

Nesse sentido, inclusão é mais que uma aceitação dos diferentes no ambiente físico da escola, é uma prática que entende a diversidade “como a construção histórica,

ISBN: 978-85-54997-33-5

cultural e social das diferenças" (Gomes, 2007, p. 17), onde a troca de experiências entre as partes resulte em riqueza de recursos para a comunidade escolar. "Isso requer um esforço e uma grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito ao próximo, ao semelhante" (Cardoso, 2014, p.13). É exatamente esse o ponto relevante das reflexões sobre o cotidiano escolar na perspectiva inclusiva.

A prática relatada, portanto, evidenciou que a inclusão não depende apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas também da postura pedagógica do professor, da disposição em adaptar metodologias e do engajamento em buscar alternativas viáveis mesmo diante das limitações estruturais.

Em consequência disso, aprendeu-se que as tecnologias assistivas nem sempre são recursos complexos ou muito caros, e que, podem ser recursos digitais simples que estejam disponíveis. Vale ressaltar, que recursos confeccionados de forma manual, a partir da criatividade do professor, com EVA, lixa, algodão, etc., porém, voltados para as necessidades específicas de aprendizagem do aluno, também são eficazes.

Dessa forma, não se pode entender o processo de inclusão resumindo-o a inserção de alunos com deficiência em classe regular. "Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem" (Camargo, 2017, p.1).

Essa experiência trouxe a certeza da importância de avaliar as necessidades individuais de cada aluno e realizar adaptações necessárias proporcionando o acesso efetivo aos recursos disponíveis e garantindo o acesso a uma educação de qualidade

Nesse contexto, é propicio também destacar a importância da formação continuada de professores para atuarem junto a esse público que vem crescendo no âmbito da EJA. Nessa perspectiva, a ausência de conhecimento do professor sobre as especificidades das necessidades educativas e das potencialidades dos educandos com deficiências ocasiona a não flexibilização do currículo, práticas pedagógicas distanciadas da realidade e resistência à inclusão desses indivíduos. Assim, discorre Mantoan (2015, p. 81), "formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais".

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações finais

Entre os pontos positivos, destaca-se a adoção de estratégias que possibilitaram a participação ativa do estudante nas aulas, tais como a adaptação dos materiais impressos, disponibilização de recursos simples acessíveis e a valorização das suas habilidades pessoais, como a oratória e a capacidade argumentativa. Medidas essas que favoreceram a inclusão, possibilitando sua participação e fortalecendo a autoestima.

A prática docente sofreu um grande impacto com essa vivência, pois, provocou mudanças na forma de planejar as aulas, levando-se em consideração não só o conteúdo a ser trabalhado, mas também as condições para o acolhimento e inclusão do estudante. A experiência proporcionou maior diversificação na metodologia, com maior abertura para atividades orais e coletivas, estimulando a reflexão sobre a responsabilidade da escola no fomento da equidade. Assim, também causou transformações na postura docente, tomada por maior sensibilidade e compaixão diante das dificuldades diárias presentes na vida dos estudantes com deficiência.

No que se refere aos ganhos, para o estudante, cita-se o avanço em termos de participação, reconhecimento de suas potencialidades e fortalecimento da autoestima. Por outro lado, para a docente, trouxe crescimento profissional, pois possibilitou a aquisição de novos conhecimentos sobre práticas inclusivas específicas para a condição do estudante em questão e ampliação da percepção de que a inclusão é muito mais do que o uso de recursos materiais, envolve sobretudo a atitude pedagógica.

Apesar dos avanços, persistem dificuldades que precisam ser superadas. A ausência de recursos de Tecnologia Assistiva voltados para alunos com deficiência física e baixa visão o que evidenciou a distância entre as políticas públicas e a realidade das escolas. Ademais, persistem os desafios referentes à formação continuada de professores, à adequação estrutural das escolas e à superação de obstáculos atitudinais, ainda presentes em diferentes contextos educativos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)* (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, 23(1), 1–20. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Cardoso, C. M. (2014). Fundamentos para uma educação na diversidade. In O. M. P. R. Rodrigues, V. L. M. F. Capellini, & D. A. N. dos Santos (Org.), *Diversidade e cultura inclusiva* (pp. 1–60). Redefor Educação Especial e Inclusiva. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-ead_reei1_ei_d01_e-book.pdf

Garcia, E. N., & Vieira, A. M. D. P. (2018). Desafios contemporâneos: O uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, 23(40). https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7654

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). Atlas.

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Lima, C. A. A. (2025). O que a pesquisa qualitativa tem a nos revelar? In J. R. Sá-Silva (Org.), *Narrativas sobre pesquisa qualitativa no campo da educação*. Oikos.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (1997). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência mental* (E. N. S. Carvalho, Org.). SEESP.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [Livro eletrônico]. Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Suele Aparecida da Silva – Unespar –
suele.silva.unespar.t5@gmail.com
Danielle Marafon – Unespar –
danielle.marafon@unespar.edu.br

Resumo
Este relato de experiência apresenta o percurso pedagógico vivenciado por uma professora da rede municipal da Estância Turística de Eldorado, no ensino fundamental que, entre os anos de 2021 e 2024, recebeu em sua turma uma aluna com múltiplas deficiências (microcefalia, TDAH, baixa visão, ansiedade generalizada e deficiência intelectual). O estudo descreve os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, desde o ensino remoto, passando pelo retorno presencial e até as adaptações necessárias no cotidiano escolar. Relata-se a interação com a família, a atuação das cuidadoras (Auxiliares de Vida Escolar), o apoio do Núcleo de Apoio ao Atendimento Pedagógico Especializado (NAAPE) e a construção de estratégias pedagógicas para favorecer a convivência e a aprendizagem. Os resultados apontam para a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar, bem como para a necessidade de formação docente continuada em educação inclusiva. Conclui-se que, apesar das dificuldades, a experiência possibilitou aprendizagens significativas tanto para a aluna quanto para a docente, reafirmando a relevância do olhar sensível e do compromisso pedagógico na efetivação da inclusão.

Palavras-chave: Deficiências múltiplas; Educação inclusiva; Trabalho colaborativo.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial exige da escola uma reorganização de suas práticas pedagógicas, envolvendo desde a estrutura física até a formação docente. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece o direito de todos os alunos à escolarização em classes comuns, com oferta de recursos e apoios necessários. No entanto, a realidade cotidiana revela inúmeros desafios para efetivação dessa política.

Reis (2013) enfatiza que a diversidade deve ser reconhecida como um valor intrínseco ao ser humano, uma forma de existir que abrange a variedade e a convivência

ISBN: 978-85-54997-33-5

de pessoas com diferentes ideias em um mesmo ambiente das salas de aula do ensino regular, em que a heterogeneidade deve prevalecer sobre a homogeneidade. De acordo com a autora, conceber o ambiente educacional como um local de debate e exploração de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem está alinhado com os fundamentos e princípios da educação inclusiva.

Miranda e Galvão (2012) destacam que a educação inclusiva requer a habilidade de identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes, adaptar a abordagem pedagógica nas diversas áreas do saber, avaliar constantemente a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e trabalhar em equipe. Nesse cenário, a capacitação de docentes para lidar com a diversidade é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Este relato de experiência busca compartilhar a trajetória de uma professora da rede municipal da Estância Turística de Eldorado, no ensino fundamental que, entre 2021 e 2024, acompanhou o desenvolvimento de uma aluna com múltiplas deficiências. O objetivo é refletir sobre os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no processo de inclusão, evidenciando a importância da formação de professores e da atuação conjunta entre professores, cuidadores, família e equipe multidisciplinar.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de natureza descritiva e reflexiva, elaborado a partir das vivências da professora regente em uma escola municipal de ensino fundamental. A experiência ocorreu no período de 2021 a 2024, contemplando momentos de ensino remoto, retorno presencial e continuidade da escolarização nos anos iniciais.

As informações aqui apresentadas foram sistematizadas a partir das observações diretas em sala de aula, diálogos com a família, registros pedagógicos e interações com o NAAPE. A organização da narrativa priorizou a cronologia dos fatos, os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas e as percepções sobre os resultados obtidos no processo de inclusão da aluna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Resultados e Discussão

A experiência vivenciada revelou um percurso complexo e desafiador no processo de inclusão de uma aluna com múltiplas deficiências. No ensino remoto, em 2021, as dificuldades estavam centradas no distanciamento e na ausência de informações sobre as reais habilidades da aluna, o que limitava o planejamento pedagógico e tornava o trabalho dependente do apoio familiar.

Essa circunstância confirma o que Reis (2013) enfatiza a respeito do papel da família na promoção da diversidade humana: "vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família um envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana". Miranda e Galvão (2012) destacam a falta de conhecimento dos professores sobre as características específicas das deficiências. O não reconhecimento das habilidades desses alunos e a falta de adaptação do currículo podem ser fatores significativos que contribuem para a formação de barreiras atitudinais.

Com o retorno presencial, os desafios se intensificaram, sobretudo no campo da convivência, considerada fundamental para a aprendizagem, já que a aluna apresentava dificuldades de comunicação, comportamento agitado e resistência aos comandos. Nesse cenário, a presença da Auxiliar de Vida Escolar se mostrou essencial, mas também limitada, uma vez que a aluna frequentemente não aceitava sua mediação. Esse dado reflete uma das fragilidades do modelo de apoio, pois tais profissionais, em geral, não possuem formação específica, o que reforça a necessidade de equipes multidisciplinares de suporte, como indicam Glat e Pletsch (2012).

De acordo com Reis (2013), para que o acompanhamento dessas crianças seja eficaz, o educador deve ter um conjunto de conhecimentos que abranja as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, bem como habilidades e competências em mediação pedagógica no processo de ensino. Isso permite que o aluno desenvolva suas habilidades e tenha autonomia na realização de diversas atividades.

A atuação do NAAPE foi determinante, especialmente após episódios críticos de heteroagressividade e de ingestão de objetos, o que levou à formulação de um Plano de Ação Escolar (PAE) em 2022 e posteriormente atualizado em 2024. O PAE consolidou uma rede de acompanhamento envolvendo equipe gestora, professores do ensino regular

ISBN: 978-85-54997-33-5

e do AEE, cuidadores, profissionais da saúde (neuropediatra, psicólogo, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional) e a família, que possui papel central no processo. Entre as ações estabelecidas estavam a adaptação curricular pelo professor regente, o acompanhamento por profissionais especializados, a regulação da medicação e a definição de procedimentos para situações críticas, como crises de agressividade, evasão e dificuldades durante o recreio.

Essa sistematização contribuiu para a continuidade da escolarização da aluna, mesmo em meio a condições adversas, e demonstra a importância do planejamento coletivo e está alinhando-se com a perspectiva de Reis e Silva (2011), que afirmam: "um processo inclusivo implica mudanças, tanto no sistema quanto na escola." E, acima de tudo, exige uma nova perspectiva das pessoas, uma transformação na forma de pensar, para que todos sejam respeitados, a despeito de suas diferenças".

A Educação Inclusiva propõe alterações na forma como o ensino é concebido e nas práticas pedagógicas executadas na escola, com o objetivo de promover o sucesso acadêmico de todos os alunos. Trata-se de uma proposta que promove mudanças nas abordagens convencionais que atribuem as dificuldades dos estudantes a um suposto "déficit", em favor de uma prática inovadora que reconhece as demandas específicas de aprendizagem dos alunos, considerando o sistema educacional e suas possíveis limitações (Reis, 2013).

Miranda e Galvão (2012) destacam que "nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível o aprendizado de todos".

Do ponto de vista pedagógico, o currículo adaptado e as atividades lúdicas representaram alternativas para favorecer a aprendizagem dentro das possibilidades da aluna. As estratégias pedagógicas implementadas englobaram atividades sensoriais que exploravam texturas, cores e formas para estimular a percepção visual limitada, rotinas organizadas que proporcionavam previsibilidade para diminuir a ansiedade, comunicação alternativa que utilizava recursos visuais e gestuais para facilitar a compreensão, e atividades de vida diária que promoviam a autonomia em pequenas tarefas do dia a dia.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Reis (2013) destaca a importância de superar a tendência homogeneizadora e diretiva dos currículos escolares, que historicamente silenciou e acentuou as diferenças presentes nas salas de aula, em favor de uma prática fundamentada em uma pedagogia "para e na diversidade". O novo modelo educacional valoriza as diferenças e exige que se respeite cada pessoa como um ser único, o que obriga os docentes a eliminar qualquer forma de homogeneidade em suas práticas.

Embora os avanços tenham ocorrido de forma lenta e muitas tenham sido limitados por seu comportamento, foi possível perceber conquistas significativas, como o reconhecimento de cores, formas e números, além de tentativas de leitura em grupo. Essas conquistas dialogam com o que Mantoan (2015) defende: todos os alunos podem aprender, desde que tenham asseguradas condições adequadas e respeito ao seu tempo. Reis (2013), ainda explica que cada ser humano é único, justamente pelas suas diferenças, e que as diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Outro aspecto relevante foi o impacto da experiência na formação docente. Ao longo dos anos, a professora buscou cursos e pesquisas para compreender melhor as especificidades da aluna, assumindo uma postura investigativa que, segundo Nóvoa (1992), constitui o núcleo da formação continuada. Esse processo de desenvolvimento profissional não apenas fortaleceu o trabalho pedagógico, mas também promoveu um espaço de reflexão coletiva, já que a escola, apoiada pelo NAAPE, precisou reorganizar práticas e procedimentos para lidar com a complexidade do caso.

Reis e Silva (2011) enfatizam que apenas a formação acadêmica não é suficiente para desenvolver habilidades que assegurem o êxito de uma prática pedagógica que incorpore princípios de inclusão. As habilidades necessárias para uma gestão inclusiva só poderão ser desenvolvidas por meio de uma prática constante, reflexiva e colaborativa.

A capacitação do profissional docente não deve ser limitada nem encerrada na formação inicial; o professor é um profissional que precisa estar constantemente em atualização para atender às diversas demandas educacionais contemporâneas (Reis; Silva, 2011).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, os resultados demonstram que, embora permeado por tensões, episódios de agressividade e limitações institucionais, o processo de inclusão foi fortalecido pelo Plano de Ação Escolar, que trouxe sistematização e integração entre escola, família e rede de atendimento. Esse movimento confirma a perspectiva de Mittler (2003), ao afirmar que a inclusão só é possível mediante a colaboração entre diferentes atores e instâncias, tornando-se um desafio compartilhado e não restrito ao professor regente.

A presença da estudante com múltiplas deficiências teve um efeito positivo na comunidade escolar. Os outros estudantes adquiriram maior sensibilidade às diferenças, assimilando valores como paciência, solidariedade e respeito. Miranda e Galvão (2012) afirmam que "a convivência das diferenças na escola regular é uma rica oportunidade do convívio social, fazendo com que os estudantes se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões sociais, psíquicas, biológicas e laborais".

Uma das mudanças mais notáveis dessa experiência foi a transformação das percepções e atitudes em relação à estudante. A princípio, o foco estava nas restrições e comportamentos problemáticos. Com o tempo, por meio da observação sistemática e do trabalho colaborativo, foi possível reconhecer habilidades e criar estratégias mais eficientes.

Considerações finais

O relato evidenciou que o processo de inclusão de uma aluna com múltiplas deficiências em sala comum foi marcado por desafios intensos, especialmente no manejo comportamental e na adaptação curricular. Apesar das dificuldades, foi possível observar avanços significativos no desenvolvimento da aluna, assim como no aprendizado profissional da docente, que passou a compreender a importância da firmeza aliada à afetividade, da escuta ativa da família e do trabalho em rede.

Um elemento central nesse processo foi a construção do Plano de Ação/Adaptação Escolar (PAE), em parceria com o NAAPE, a equipe escolar e a família. O PAE funcionou como instrumento norteador das práticas pedagógicas e de manejo, registrando estratégias concretas para a convivência, a aprendizagem e o acompanhamento clínico da aluna. Ao sistematizar responsabilidades e procedimentos, o plano trouxe segurança

ISBN: 978-85-54997-33-5

à escola, garantiu continuidade ao trabalho e reforçou a corresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos.

A experiência confirma a posição de Reis (2013) sobre a importância de estabelecer uma política de formação de professores que se comprometa com o reconhecimento e aceitação da diversidade, alinhada à justiça social e aos direitos humanos. Este é um desafio a ser enfrentado ao traçar uma prática pedagógica fundamentada nessa perspectiva. Isso evidencia, de acordo com a experiência que a capacitação de professores para a diversidade é um processo constante e complexo, que demanda não só habilidades técnicas, mas também sensibilidade, disposição para o diálogo e vontade de reconsiderar práticas estabelecidas.

Constata-se, portanto, que a inclusão escolar demanda condições objetivas de trabalho, apoio de equipes especializadas, formação continuada e políticas públicas efetivas. Ainda que permeada por tensões e conflitos, a experiência reafirma que a escola é espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento para todos, e que cada estudante, independentemente de suas limitações, pode aprender e ensinar àqueles que o acompanham. O PAE, nesse sentido, mostrou-se uma ferramenta fundamental para transformar o desafio em possibilidade, fortalecendo o compromisso da escola com a efetivação da educação inclusiva.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar energia e discernimento para concluir esse trabalho, a minha orientadora Prof.ª Drª Danielle Marafon, pela atenção e disposição, agradeço a UNESPAR pela oportunidade, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes pelo apoio concedido.

Referências

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP.



Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Wak Editora.

Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34(93), 207–224.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (3ª ed.). Moderna.

Miranda, T. G., & Galvão, T. A. F. (Orgs.). (2012). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Reis, M. B. F. (2013). *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Instituto de Economia da UFRJ.

Reis, M. B. F., & Barreto, C. S. G. (2011). Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonía*, 22(1), 1–15.

Reis, M. B. F., & Silva, L. R. S. (2011). Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, 3(1), 7–17.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ENTRE O SILÊNCIO E A PALAVRA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ESCOLA NA DIFERENÇA

Francisco Janio Sampaio Bezerra – UERN –
janio20241001579@alu.uern.br
Maria Ione da Silva – UERN –
ionesilva@uern.br

Resumo
A educação inclusiva propõe a valorização das diferenças e o rompimento com práticas escolares excludentes. Nesse contexto, escutar a perspectiva dos estudantes com autismo torna-se essencial para compreender suas experiências e construir práticas pedagógicas mais sensíveis às suas singularidades. Este relato de experiência, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UERN), teve como objetivo compreender a percepção de um aluno com autismo sobre sua vivência escolar, com ênfase nas relações interpessoais, no ambiente e nas práticas pedagógicas. A experiência consistiu em uma escuta pedagógica com um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, registrada e sistematizada como exercício formativo. A organização do material possibilitou identificar quatro eixos principais: relação com o ambiente escolar; relações interpessoais e interação com professores; sensibilidade a estímulos sensoriais; e valorização de momentos de bem-estar físico e emocional. Os registros revelaram uma vivência marcada por contrastes, combinando momentos de acolhimento e valorização de atividades lúdicas com desafios relacionados à sobrecarga sensorial e às dificuldades nas relações com colegas. Conclui-se que a escuta do próprio estudante é fundamental para repensar práticas escolares e construir uma educação inclusiva que reconheça a diferença como potência, promovendo relações mais éticas, humanas e transformadoras.

Palavras-chave: Autismo; Educação inclusiva; Relações interpessoais; Singularidades.

Introdução

A educação inclusiva, como princípio ético, político e pedagógico, defende uma escola que valorize as diferenças e promova a participação plena de todos os estudantes (Mantoan, 2013). No caso de alunos com autismo, essa inclusão exige escuta ativa, respeito às singularidades e superação de práticas normativas que, muitas vezes, silenciaram suas vozes (Sinclair, 1993; Orrú & Silva, 2022).

Neste cenário, compreender como esses estudantes percebem sua experiência escolar torna-se fundamental. Este relato de experiência, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI –, apresenta uma vivência

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógica em que se buscou escutar um aluno com autismo, com foco nas interações, no ambiente e nas práticas escolares que o cercam.

A partir dessa experiência, buscou-se refletir sobre a seguinte questão: como um aluno com autismo percebe sua vivência escolar, e quais sentidos atribui às relações, ao ambiente e às práticas educativas de que participa? O objetivo foi compreender essas percepções, de modo a contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e inclusivas no cotidiano escolar.

Metodologia

A experiência foi desenvolvida como atividade formativa da disciplina Educação Inclusiva: notas sobre o trabalho pedagógico na área do Transtorno do Espectro Autista, do PROFEI/UERN. Consistiu em uma escuta pedagógica com um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Crateús (CE), aqui identificado como A1. O vínculo pedagógico já existente entre pesquisador e estudante, construído no contexto escolar, favoreceu um ambiente de confiança e de expressão.

As falas registradas foram sistematizadas e organizadas em categorias temáticas, tomando como referência a análise de conteúdo (Bardin, 2016). O software MAXQDA 24 foi utilizado como apoio à organização do material, sem substituir a interpretação do pesquisador (Lage, 2010). Trata-se de um exercício pedagógico-reflexivo, voltado à formação e à construção de aprendizagens sobre inclusão escolar de estudantes com autismo.

Resultados e Discussão

A sistematização da experiência com o aluno A1 revelou elementos significativos sobre sua percepção da vivência escolar. A organização dos registros foi orientada por duas categorias a priori: relação com o ambiente escolar e relações interpessoais e interação com professores; e por duas categorias emergentes: sensibilidade a estímulos sensoriais e valorização de momentos de bem-estar físico e emocional. A seguir, a experiência é apresentada conforme essas categorias, articuladas a reflexões teóricas, que dialogam com os sentidos atribuídos pelo aluno à sua vivência escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Relação com o ambiente escolar

A organização da rotina escolar exerce um papel central na experiência educacional de alunos com autismo, uma vez que contribui para a previsibilidade e a segurança necessárias ao seu bem-estar. Diante disso, é essencial que a rotina pedagógica seja apresentada de forma clara e acessível, respeitando o ritmo e as necessidades do aluno. Nesse contexto, destaca-se que:

> Para muitos alunos com autismo e seus professores, adaptar-se e entender a rotina da escola é um desafio. A inserção progressiva do aluno no ambiente escolar pode ser necessária em alguns casos. No entanto, essa não deve ser a única medida a ser tomada em relação à rotina. Sabe-se que compreender e estar ciente da rotina, da sequência de atividades e das mudanças que ocorrem antecipadamente durante o período na escola é fundamental para esses alunos, já que, dessa forma, evitam-se comportamentos reativos que podem desencadear uma série de dificuldades para a professora, para os colegas e para a permanência da criança na escola (Camargo *et al.*, 2020, p. 12-13).

Esse incômodo pode ser compreendido à luz das particularidades do autismo, que, em muitos casos, envolvem hipersensibilidade auditiva e sensorial (American Psychiatric Association, 2023). Assim, embora a escola seja reconhecida como um espaço de aprendizagem, ela também pode ser percebida como um ambiente desorganizador e sensorialmente agressivo, o que reforça demandas de acessibilidade que considerem essas especificidades.

No que diz respeito à relação com o espaço físico e aos elementos do cotidiano escolar, os registros da experiência evidenciam percepções contraditórias, combinando o reconhecimento da escola como lugar de aprendizado com o relato de situações de desconforto. A Figura 1 ilustra, por meio de uma nuvem de palavras, os termos que se destacaram na escuta pedagógica realizada com o aluno A1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Nuvem de palavras da escuta pedagógica com o aluno A1



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na experiência relatada, a percepção do aluno mostrou-se ambígua: reconheceu a escola como lugar de aprendizado, mas também destacou incômodos, principalmente relacionados ao excesso de ruídos. Como ilustrado na Figura 1, a descrição do espaço foi bastante concreta e funcional: mesas, cadeiras, ar-condicionado, sem grandes referências simbólicas ou afetivas. Essa ambivalência revela tanto a apropriação objetiva do espaço escolar quanto os limites impostos pelos estímulos sensoriais, que impactam a qualidade da vivência escolar.

Relações interpessoais e interação com professores

Crianças com autismo, ao longo da história, têm sido alvo de preconceitos e estigmas que colocam em dúvida sua capacidade de aprender e interagir. No entanto, são justamente essas crianças que mais se beneficiam de experiências de convivência e troca com colegas da mesma faixa etária, uma vez que práticas voltadas à motricidade, à linguagem e à socialização são essenciais para impulsionar seu desenvolvimento, especialmente nos aspectos linguísticos e posturais (Monteiro & Ribeiro, 2018). Dessa forma, conhecer como esses estudantes constroem suas relações no cotidiano escolar torna-se fundamental para pensar práticas inclusivas e humanizadas.

Na experiência relatada, buscou-se compreender as nuances das relações interpessoais estabelecidas pelo aluno com autismo, especialmente com seus colegas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

professores. O Quadro 1 reúne trechos destacados durante a escuta pedagógica, organizados conforme o tipo de interlocutor e o contexto das interações.

Quadro 1: Interações escolares destacadas na escuta pedagógica com o aluno A1

INTERLOCUTOR/ CONTEXTO	TRECHO DA FALA DO ALUNO
Colegas de classe	Porque eles só conversam e nunca trazem atividades, às vezes.
Colegas de classe	Com coleguinha.
Colegas de classe	Ajuda a ler.
Contexto de ensino/ metodológico	Quando a gente usa o livro.
Contexto de ensino/ metodológico	Artes.
Contexto de ensino/ metodológico	Matemática.
Contexto de ensino/ metodológico	As contas.
Contexto de ensino/ metodológico	A que eu não gosto, é a de vezes.
Contexto de ensino/ metodológico	Mais difícil.
Contexto de ensino/ metodológico	As contas de vezes.
Contexto de ensino/ metodológico	Escrever.
Contexto de ensino/ metodológico	Números e letras.
Contexto de ensino/ metodológico	Menos Matemática.
Contexto de ensino/ metodológico	Quando tem uma aula que não é igual a outra, que não se repete.
Contexto de ensino/ metodológico	Usar massinha.
Contexto de ensino/ metodológico	Fazer formas geométricas.
Contexto de ensino/ metodológico	Foi mais fácil.
Contexto de ensino/ metodológico	Fiz formas geométricas com palitos de fósforo.
Contexto de ensino/ metodológico	Pra contar os lados, as arestas.
Contexto de ensino/ metodológico	Forma geométricas, colorir... e contas fáceis.
Professor (es)	Tirar dúvidas.
Professor (es)	Eles tiram as dúvidas... eles estão explicando as matérias.
Professor (es)	Bem.
Professor (es)	Dez.
Professor (es)	Falo de novo, até entender.
Professor (es)	Dão.
Professor (es)	Boa pessoa?
Professor (es)	Tirando as dúvidas sempre, perguntando as contas para alguém fazer e... ajudar quem tá precisando.
Professor (es)	Tirando as dúvidas, fazendo as contas para a gente responder, passando atividades pra casa.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A experiência evidenciou dois núcleos distintos de relações interpessoais: nas interações com os professores, o aluno destacou apoio e escuta atenta — “tirar dúvidas”, “falo de novo até entender”, “ajudar quando tá precisando”; já nas interações com colegas, as falas apareceram de forma mais restrita e pontual, como em “com coleguinha” ou “ajuda a ler”. Essa diferença sugere uma relação mais horizontal e instrumental com os pares, contrastando com um vínculo mais acolhedor e responsivo com os professores.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Além disso, os segmentos associados ao “contexto de ensino/metodológico” revelam o modo como ele percebe as atividades escolares, valorizando aquelas que considera mais claras, lúdicas e acessíveis, como “usar massinha” ou “formas geométricas com palitos de fósforo”, e expressando dificuldade em relação a conteúdos mais abstratos, como “Matemática” ou “as contas de vezes”. Essas percepções reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam as especificidades do aluno, mas que também estejam abertas à transformação provocada pela diferença no próprio fazer docente.

A convivência escolar com a diferença, especialmente no encontro com alunos que não se ajustam aos modelos tradicionais de aprendizagem e interação, tem o potencial de transformar profundamente o processo educativo (Lanuti & Mantoan, 2021). O relato aponta a importância de considerar as formas singulares com que o aluno estabelece vínculos, participa das atividades e compreende o espaço escolar.

Sensibilidade a estímulos sensoriais

Durante a escuta pedagógica, emergiu de forma espontânea o tema da sensorialidade. Dialogando sobre sugestões para a escola, o aluno comentou: “Aulas até... 10 e 11”, justificando em seguida: “Para não escutar a gritaria” e “Porque quando os meninos tá gritando, perguntando a hora toda hora”. O desconforto provocado pelos ruídos e pela agitação reforça o impacto que os estímulos sensoriais exercem sobre sua vivência escolar, evidenciando a importância de que o espaço físico e social seja planejado de modo a minimizar elementos que possam gerar sobrecarga.

Essa dimensão da experiência evidencia a necessidade de práticas pedagógicas e ambientes escolares que favoreçam a autorregulação sensorial. Posar e Visconti (2018) ressaltam que pessoas com autismo, frequentemente, apresentam particularidades no processamento sensorial, que podem se expressar de diferentes formas, como baixa ou alta reatividade a estímulos, busca sensorial intensa ou percepção sensorial aguçada. Essas alterações afetam diretamente a rotina e a qualidade de vida, interferindo em aspectos como alimentação, sono e interação social.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Valorização de momentos de bem-estar físico e emocional

Na experiência relatada, também ficou evidente a valorização de momentos simples, porém significativos. Ao falar sobre sua relação com a escola, o aluno afirmou que ela é “um lugar de aprendizado”. Em seguida, ao ser perguntado sobre a atividade de que mais gosta, respondeu: “Sentar... pro lanche”, justificando: “Porque a gente pode ir à luz do sol”. Esse momento foi descrito como o mais agradável do dia escolar, revelando o quanto experiências de tranquilidade e conforto físico podem ser centrais na vivência de estudantes com autismo.

Essa dimensão da experiência evidencia a importância de um olhar pedagógico atento às particularidades de cada estudante, que vá além das classificações diagnósticas e considere suas formas singulares de se sentir bem, participar e aprender no cotidiano escolar (Orrú; Silva, 2022). Valorizar os momentos em que o estudante se sente bem é também um caminho para construir estratégias que favoreçam seu engajamento e desenvolvimento integral.

Considerações finais

O relato de experiência possibilitou compreender a percepção de um aluno com autismo sobre sua vivência escolar, evidenciando tanto aspectos positivos, como o reconhecimento da escola enquanto espaço de aprendizado e acolhimento nas interações com os professores, quanto desafios relacionados aos estímulos sensoriais e às relações com colegas.

A experiência reforçou a importância da escuta ativa e de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades, favorecendo o bem-estar e o engajamento dos estudantes. Apesar de se tratar de uma vivência pontual, trouxe contribuições formativas relevantes para refletir sobre a inclusão escolar e o papel do professor como mediador de processos de aprendizagem e convivência.

Conclui-se que reconhecer as percepções e ritmos de cada estudante é essencial para práticas inclusivas que vejam na diferença uma oportunidade de transformação pedagógica e humana.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

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

Referências

American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5a ed.). Artmed.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo.* Edições 70.

Camargo, S. P. H., Silva, G. L. da, Crespo, R. O., Oliveira, C. R. de, & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista, 36*. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100223&tlng=pt.

Lage, M. (2010). Os softwares tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. *ETD - Educação Temática Digital, 1*(2), 42-58, 2010. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1187.

Lanuti, J. E. de O. E., & Mantoan, M. T. E. (2021). Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? *Revista Ensin@ UFMS, 2*(6) 57-67. https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708.

Mantoan, M. T. E. (2013). A propósito de uma escola para este século. In M. T. E. Mantoan, *Para uma escola do século XXI.* UNICAMP/BCCL.

Monteiro, S. A. de S., Ribeiro, P. R. M. (2018). A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, 22*(2), 905-919. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11991/7805.

Orrú, S. E., & Silva, V. (2022). A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. *Ensino em Re-Vista.* https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30725.

Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria, 94*(4):342-350. https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2255553617301854.

Sinclair, J. (1993). Don’t mourn for us. *Autism Network International. Our Voice, 1*(3). https://philosophy.ucsc.edu/SinclairDontMournForUs.pdf.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A ESCOLA INDÍGENA TAPEBA DO TRILHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS INCLUSIVAS E INTERCULTURALIDADES

Crislane Alves Ferreira Sousa – IFCE –
crislane.sousa.ifce.t5@gmail.com
Antônio Cavalcante de Almeida – IFCE
antoniocavalcant@hotmail.com

Resumo

Os povos indígenas têm buscado oferecer aos seus estudantes uma educação justa e de qualidade, respeitando os preceitos da educação indígena e rompendo preconceitos e estereótipos. A educação escolar indígena pensada para ser intercultural, multilíngue, específica e diferenciada, não deve ser reproduzida como um instrumento de discriminação, tal e qual vemos na sociedade, mas sim, promotora do respeito a diversidade e as diferenças. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada com o objetivo de identificar as práticas educacionais e processos formativos ofertados aos professores indígenas, da escola indígena foco da pesquisa, que contemplem a inclusão e a interculturalidade. Ainda, este trabalho pretende identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores da referida escola, e outros profissionais da educação, na tentativa de oferecer uma educação inclusiva, diversificada e equitativa aos seus alunos. Como resultados, espera-se que esse trabalho contribua de maneira significativa na promoção de uma educação inclusiva e intercultural na escola indígena em questão, identificando as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão e refletindo sobre estratégias de avanços por meio de um processo formativo eficiente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola Indígena Tapeba; Formação de professores; Interculturalidade.

Introdução

A educação inclusiva procura assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas origens culturais, sociais e econômicas, habilidades ou necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade, com equidade, em um ambiente acolhedor e igualitário. Nunca se discutiu tanto sobre inclusão social, diversidade e o respeito às diferenças como nos dias atuais, o que tem auxiliado na discussão e aprovação de políticas públicas nacionais e internacionais de apoio ao público alvo da educação especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



No entanto, o que tem se observado é um despreparo significativo entre os professores para lidar com determinadas situações, apesar da relevância do tema, bem como a presença de preconceitos enraizados entre profissionais e familiares dos estudantes, o que dificulta a inclusão dos alunos com deficiências e outras diversidades. Como resultado, muitos professores acabam reproduzindo práticas tradicionais de ensino que não favorecem a integração igualitária desses estudantes (Lustosa, 2023). Diante do exposto, vemos que é imprescindível incentivar o desenvolvimento de processos formativos que contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva, por meio de profissionais capacitados que implementem práticas e metodologias inovadoras.

Entre as diversas experiências acumuladas ao longo da minha trajetória profissional, destaca-se a participação em processos de formação continuada, junto aos professores das escolas indígenas e a vivência com colegas de trabalho, que representaram elementos que tiveram papel central na definição do foco deste estudo, assim, estando mais próxima dos professores pude perceber suas angústias e dificuldades na luta para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes indígenas.

Diante do exposto, e das minhas inquietações enquanto professora indígena, surge o interesse em realizar este estudo “A Escola Indígena Tapeba do Trilho e a formação de professores: práticas inclusivas e interculturalidade” com o objetivo principal de identificar as práticas educacionais e os processos formativos dos professores que incorporem a inclusão e a interculturalidade. Procurando analisar e compreender os processos educacionais implementados nessa escola, destacando inovações e melhorias no ensino-aprendizagem proporcionado aos estudantes. Além disso, a pesquisa visa identificar as dificuldades enfrentadas por professores e outros profissionais da educação na tentativa de oferecer uma educação inclusiva, diversificada e equitativa aos seus alunos.

Desse modo, este trabalho terá como base os estudos de Geertz (1989), Krenak (2019), Mantoan (2003), Lustosa (2023), entre outros autores, e pretende fomentar a discussão junto aos professores indígenas da Escola Tapeba do Trilho a respeito da inclusão escolar, considerando as particularidades dos povos indígenas e seu direito à uma educação específica e diferenciada com a seguinte problemática: Quais desafios enfrentados pelos professores indígenas Tapeba da Escola do Trilho na promoção de uma educação inclusiva e intercultural? Existem processos formativos ofertados aos

ISBN: 978-85-54997-33-5

professores indígenas Tapeba que auxiliem na construção de uma educação inclusiva? É igualmente importante pensar em políticas públicas de educação especial que priorizem a interculturalidade, promovam o diálogo entre diferentes culturas, valorizem as identidades étnicas, o respeito às diferenças e o reconhecimento dos saberes dos anciões indígenas com relação à inclusão.

Por conseguinte, esta pesquisa contribuirá de maneira significativa ao trazer novos conhecimentos sobre a realidade da Escola Indígena Tapeba, destacando experiências de sucesso, propondo estratégias de avanço e novos caminhos para uma educação indígena inclusiva. Por fim, ressalto a carência de estudos atualizados e apropriados ao tema, o que reforça ainda mais a necessidade de pesquisas na área envolvendo a educação indígena e inclusiva no âmbito das escolas dos povos indígenas do Ceará.

Resultados e Discussões

A luta por uma sociedade mais justa e igualitária perpassa os caminhos da escola, pois é por meio da educação que desenvolvemos potencialidades, capacidades, afetos e humanidades, ela é capaz de romper barreiras preconceituosas trazendo a compreensão da diferença e da equidade. Educar, entretanto, tornou-se um desafio cada vez maior, exigindo dos profissionais da educação uma constante busca por novos conhecimentos, a fim de garantir o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

A inclusão de pessoas com deficiências e outras diversidades na sociedade têm sido um processo gradual e contínuo. Até pouco tempo, por volta da década de 1990, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade, vivendo em isolamento e na dependência de outras pessoas ou do governo, julgadas como incapazes. Somente a partir de meados do século XX, mais precisamente das últimas três décadas, houve um avanço nas discussões e legislações que tratavam dos direitos humanos e de inclusão social, a princípio internacionalmente, dando impulso e pressionando a criação de leis em âmbito nacional. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos Humanos em 1945, a Declaração de Salamanca em 1994, em âmbito internacional, e no Brasil a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, entre outros, representam marcos históricos na luta pelo direito à uma educação inclusiva e para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Contudo, percebemos uma grande lacuna entre o que está descrito na lei e o que de fato ocorre na realidade. Silva, Lopes e Quadros (2024) afirmam que a partir da promulgação destas leis foi perceptível o aumento no número de matrículas na rede regular de ensino de estudantes com deficiência e outras diversidades, o que de fato comprova o direito ao acesso e permanência, mas não garantem o aprendizado e a efetivação da inclusão. A falta de recursos humanos e tecnológicos, a precária estrutura física dos ambientes, salas superlotadas e em especial a falta de formação continuada para os profissionais da educação, entre outros, tem impactado na qualidade do ensino e aprendizagem que chega aos estudantes. Portanto, vemos que há um extenso caminho a ser percorrido para que as práticas pedagógicas inclusivas ocorram em sala de aula.

Dessa forma, é essencial criar estratégias que fomentem os processos formativos capazes de contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, realizadas por profissionais qualificados com e metodologias inovadoras. Krenak (2019) afirma que “A escola precisa deixar de ser um espaço de domesticação para ser um espaço de afirmação da vida.” (Krenak, 2019, p. 32). *Já* Lustosa (2023) ressalta que um ambiente escolar saudável pode gerar possibilidades de maior desenvolvimento e aprendizagem, proporcionando um espaço de interação e partilha de conhecimentos fortalecendo a comunicação e a socialização entre os estudantes. Nesse contexto, a participação de diferentes agentes multiplicadores de ideias é crucial para romper práticas segregacionistas dentro e fora das escolas.

No caso das escolas indígenas, a urgência da educação inclusiva e igualitária é ainda mais evidente, pois a educação indígena tem como “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2012, p. 1). Assim, as escolas indígenas buscam “[…] desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos […] com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas” (Brasil, 2015, p. 2). Assim, as práticas pedagógicas inclusivas na educação indígena devem reconhecer os saberes tradicionais, línguas e costumes próprios de cada povo, como afirma Geertz (1989), a cultura funciona como um sistema simbólico compartilhado, contribuindo para a organização do

ISBN: 978-85-54997-33-5

conhecimento e da vida social de um grupo e para a promoção da igualdade e o respeito as diversidades.

A visão indígena sobre o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências está profundamente ligada ao respeito às diversas culturas, modos de vida, formas de aprender e inteligências. A Resolução nº 1/2015 do CNE afirma “a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas” (Brasil, 2015, p. 3). Segundo Mantoan (2003, p. 19) “Incluir é reconhecer que a diferença não é um problema, mas uma oportunidade para aprender e conviver”. Para Rodrigues (2014, p. 39) “A educação escolar, para ser inclusiva, exige que se busque traçar caminhos em direção a uma escola de qualidade verdadeiramente para todos. Esta busca torna-se especialmente importante numa escola com presença majoritária de crianças indígenas”. Dessa forma, percebemos que as escolas indígenas devem ser abertas à diversidade, buscando proporcionar aos seus estudantes uma educação de qualidade que respeite as especificidades culturais de cada povo e comunidade.

Rodrigues (2014), reforça ainda a importância de os profissionais da educação escolar indígena debaterem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando o crescimento desse público nessas instituições, pois, ao serem tratados da mesma forma que nas demais escolas públicas convencionais, pode-se contribuir para a reprodução de práticas preconceituosas, mesmo em contextos de ampla diversidade étnica.

Para tanto, é necessário que os professores que atuam nessas escolas tenham acesso a uma formação contínua a fim de lhes proporcionar o conhecimento necessário e a condição de desenvolver metodologias que visem integrar os estudantes e alcançar uma melhor qualidade de ensino. Ademais, é indispensável a “articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena” (Brasil, 2015, p. 1). *A*ssim, a sabedoria dos anciões nas comunidades indígenas tem sido de grande relevância para a construção da inclusão, pois permitem associar as práticas culturais e o ensino de sala de aula, possibilitando aos docentes a criação de novas metodologias que visam contribuir de forma significativa para o aprendizado de forma integral.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Porém, apesar dos avanços já alcançados e o grande aparato de leis que foram aprovadas nas últimas décadas que garantem o direito do aluno com deficiência, o tema ainda enfrenta desafios, comumente, profissionais da educação, afirmam não se sentirem capazes de lidar com algumas situações vivenciadas em sala de aula, seja pela falta de formação específica, pela rigidez curricular, pelas pressões por resultados ou pela precariedade dos recursos didáticos. (Lustosa, 2023).

Além disso, Petelin (2023) ressalta que diante dos desafios existentes aponta-se a necessidade de reavaliar as relações de poder que atravessam a Educação brasileira, considerando os discursos que refletem disputas políticas, sociais e econômicas, sustentadas por interesses hegemônicos vinculados à lógica colonial, a qual contribui para a precarização da educação de estudantes indígenas com deficiência.

O maior desafio agora na construção de uma escola indígena inclusiva é proporcionar o sucesso de todos os estudantes, sem exceção, e para isto é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar com o objetivo de oferecer uma educação específica, diferenciada, intercultural e equitativa.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada com o objetivo de identificar as práticas educacionais e processos formativos realizados pelos professores indígenas que contemplem a inclusão e a interculturalidade. A referida investigação será realizada em duas etapas principais: a primeira consiste em pesquisa bibliográfica e documental, a ser realizada em bases de dados bibliográficos, livros sobre o tema e documentos oficiais. Na segunda etapa, será conduzida uma pesquisa de campo exploratória, através de observação e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas na Escola Indígena Tapeba do Trilho, pertencente a rede estadual de ensino, localizada no município de Caucaia-CE, envolvendo professores da educação básica, das turmas de ensino fundamental II e ensino médio e o núcleo gestor da escola.

Para coleta de dados, além da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os participantes, serão criados espaços de debates e escutas virtuais para investigar os processos formativos oferecidos aos professores indígenas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

como esses processos têm influenciado suas práticas docentes. O levantamento de dados sobre a formação de professores indígenas será realizado junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) a fim de obter informações sobre os processos formativos ofertados aos professores indígenas na perspectiva inclusiva.

Ademais serão realizadas entrevistas com lideranças, pajés e troncos velhos das comunidades indígenas com o objetivo de compreender e integrar os saberes ancestrais como estratégias para enfrentar desafios no contexto educacional indígena. Os resultados obtidos serão analisados, complementados por uma revisão bibliográfica, e por fim será realizada a tabulação de dados e escrita da redação final.

Considerações Finais

A pesquisa em andamento tem revelado que a prática docente em sala de aula pode ser inclusiva ou excludente, e, portanto, o professor precisa conhecer as particularidades de cada aluno visando suprir suas necessidades individuais, proporcionando a todos o direito de uma aprendizagem significativa, em um ambiente saudável, inclusivo, valorizando as vivências e experiências pessoais e coletivas. E isso tem muito valor para uma educação indígena verdadeiramente intercultural e diversificada. De fato, houveram inúmeros avanços na luta por uma educação inclusiva, mas, para que essas conquistas sejam plenamente alcançadas, a inclusão deve ser praticada nas várias esferas da sociedade, e principalmente nas escolas, que são espaços de aprendizado mútuo e de emancipação intelectual e pessoal. Para finalizar, é importante ressaltar a carência de políticas públicas inclusivas voltadas especificamente ao público-alvo da educação especial e indígena, precisando esse tema ser melhor discutido, a fim de criar estratégias que contribuam para o bem-estar das populações indígenas como um todo.

Referências

Brasil. (2012*). Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.* Diário Oficial da União, seção 1, p. 7.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2015*). Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.* Diário Oficial da União, seção 1, pp. 11–12.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo.* Companhia das Letras.

Lustosa, F. G. (2023). *Diálogos sobre inclusão e diversidade (2ª ed.).* Seduc.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.

Petelin, K. P. (2023). *Produção político-normativa sobre o direito à educação de indígenas com deficiência* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados). Repositório Institucional UFGD. https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5783/1/K%C3%A1tiaPereiraPetelin.pdf

Rodrigues, D. S. (2014). *A educação inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM* (Dissertação de mestrado profissional, Faculdade EST). Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1326102

Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). *Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial.* Revista Educação Especial, 37. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315/63944
Silveira, J. L. (2020). Abordagens sobre educação inclusiva (Vol. 1). Editora MultiAtual.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ESTADO DA ARTE SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Márcia Bovo – UNESPAR – marcia.bovo.unespar.t5@gmail.com
Sheila Maria Ogasavara Beggiato – UNESPAR – sheila.beggiato@unespar.edu.br
Mariana Lacerda Arruda - UNESPAR – mariana.arruda@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta um breve olhar sobre o Estado da Arte a respeito dos processos formativos e as práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, ao ensino e à inclusão de estudantes migrantes na educação básica brasileira. A partir dele, se busca compreender como as escolas têm respondido a essa crescente demanda que tem impactado cada vez mais as salas de aula e as vidas de milhares de estudantes e professores(as) no país. Foram analisadas produções científicas a partir de 2020 para identificar a formação continuada e em serviço de docentes, as políticas e metodologias que tenham por princípio a inclusão e a interculturalidade, bem como as boas práticas de ensino para o referido público. O método utilizado foi o de revisão de literatura com busca sistematizada e entre os resultados encontrados estão a falta do tema nos currículos das licenciaturas e iniciativas pouco sistematizadas de formação continuada pelas redes de ensino, apesar de uma maior preocupação em se pesquisar o assunto. Além disso, apontou-se o uso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), numa estratégia possível de inclusão para os estudantes migrantes.

Palavras-chave: Docência; Formação; Inclusão; Interculturalidade.

Introdução

A intensificação dos fluxos migratórios e de refugiados(as) para o Brasil nas últimas décadas tem imposto novos desafios e demandas à educação básica. Por este motivo, é crescente o número de crianças e adolescentes migrantes atendidos pela rede pública de ensino. Um exemplo vem do estado do Paraná que, segundo o site da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), no ano de 2019, teriam mais de 4 mil estudantes estrangeiros

ISBN: 978-85-54997-33-5

migrantes, refugiados(as) ou apátridas, de 76 nacionalidades, matriculados nas escolas estaduais.

A presença de estudantes com diferentes origens culturais, linguísticas e sociais nas salas de aula exige uma reflexão profunda sobre os processos formativos de educadores e as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação. Por isso, esta pesquisa tem como perspectiva crítica a educação inclusiva e intercultural, visto que: "está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (Candau, 2005, p.35). As contribuições da concepção histórico-cultural a partir de Vygotsky e Paulo Freire também foram pertinentes ao trabalho para se compreender o currículo escolar como uma construção dialética, pois – segundo os pensadores - os saberes são desenvolvidos constantemente na prática, nas atividades da vida, mediados por uma educação que fomente o espírito crítico e a busca pela libertação das opressões impostas pela sociedade. Neste contexto, o(a) professor(a) é um(a) mediador(a) e deve contar com uma formação decolonial, reflexiva e dialógica.

Este movimento decolonial se apresenta como uma possibilidade de emancipação de nossos corpos e mentes de uma geopolítica eurocêntrica excludente, que tem tornado invisível os saberes dos negros, dos povos originários, das mulheres, da população LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, dos imigrantes, dentre outras minorias. A decolonialidade também é um convite à elaboração de uma sociedade com relações horizontalmente mais igualitárias, nas quais as diferentes vozes possam ser ouvidas verdadeiramente.

Neste mesmo viés, muitos pensadores decoloniais, como Ramón Grosfoguel (2023), veem a importância dos movimentos sociais como suportes essenciais na garantia da visibilidade dos saberes de outros povos e na elaboração de um currículo que não aquele do cientificismo europeu. Para ele, é imprescindível apresentar contribuições sociais positivas dos povos, a valorização da contribuição para a formação social, que são conhecimentos não apenas científicos, mas todos os outros saberes.

Para Peter Mclaren (1997, p.123), "o multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais". Estas representações, lutas e relações sociais são cristalizadas na

ISBN: 978-85-54997-33-5

forma de conteúdos transmitidos historicamente pelas escolas, o que implica pensar a educação assumindo as diferenças culturais como inerentes às formações humanas.

Segundo Castro-Gómez (2007), para que a pluralidade epistêmica ocorra nas instituições de ensino, em especial nas universidades, é fundamental mudanças profundas que devem começar pela valorização do pensamento-outro, que não aquele da ciência moderna, para que haja espaço para a episteme popular, que também está nas emoções, no senso comum e nos conhecimentos ancestrais. É a proposição por parte do autor de uma transgressão da escola oficial e o desenvolvimento da aprendizagem coletiva, numa experiência comunitária de ensino. Ao se entender que todos os países produzem conhecimento, desmantela-se a centralização do saber hegemônico ocidental e se assume a importância dos saberes locais, como os produzidos na África ou na América Latina, revelando que todas as culturas estão em pé de igualdade.

Paulo Freire (2018) pensava na educação a partir da luta de classes e como um processo de busca da autonomia e da liberdade. Para ele, os saberes são desenvolvidos constantemente na prática, nas atividades da vida, mediados por uma educação que fomente o espírito crítico e a busca pela libertação das opressões impostas pela sociedade. Neste contexto, as professoras e os professores são mediadores e devem contar com uma formação reflexiva e dialógica.

Portanto, é urgente se pensar na dimensão cultural da estudante e do estudante migrantes, entendendo-as(os) a partir de suas vivências nos diversos grupos sociais e por sua própria história de vida, garantindo-se assim uma educação de qualidade para todas e todos, sem nenhum tipo de distinção.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem de revisão de literatura com busca sistematizada do Estado da Arte, com foco em artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais publicados nos últimos cinco anos. As bases de dados nacionais utilizadas foram *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e portais de instituições como o da CAPES, Ministério da Educação (MEC) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Os termos e expressões “estudantes

ISBN: 978-85-54997-33-5

migrantes, interculturalidade, docência, processos formativos, práticas pedagógicas, inclusão escolar, acolhimento, formação docente, currículo multicultural" foram usados como descritores de busca. O operador *booleano* foi sempre "AND". Artigos, teses, dissertações com abordagem intercultural e inclusiva, bem como os idiomas português e espanhol foram os critérios de inclusão, já os de exclusão foram os estudos repetidos, os resumos publicados em anais e os editoriais. A análise dos materiais coletados envolveu a categorização temática, a identificação de lacunas na pesquisa e a síntese das principais abordagens, desafios e recomendações encontradas na literatura.

Resultados e Discussão

Na busca no Portal Capes, com os descritores "estudantes migrantes, interculturalidade, processos formativos", foram encontradas 26 produções científicas, das quais apenas 03 foram selecionadas, a partir dos critérios estabelecidos. Na plataforma *Scielo*, com os descritores "inclusão escolar, acolhimento, formação docente, currículo multicultural", foram encontradas 18 produções científicas, das quais somente 01 foi selecionada, segundo os critérios de inclusão e exclusão. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores "docência, práticas pedagógicas, estudantes migrantes" foram encontradas 09 produções científicas. Destas, somente 01 foi selecionada. Assim, em um total de 53 materiais coletados, 05 foram lidos e analisados na íntegra.

A análise da produção científica revelou contextos diversos. Porém, há um aumento significativo de estudos que abordam a temática, o que reflete a crescente preocupação com a inclusão desses estudantes. O reconhecimento da necessidade de formação continuada para educadores é consenso nestes estudos, que apontam iniciativas pontuais de cursos e oficinas sobre interculturalidade, acolhimento e estratégias de ensino para não falantes de português. Entre estas estratégias, está o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que pretende instrumentalizar imigrantes e refugiados(as) de forma a facilitar a comunicação no dia a dia, seja nas escolas e universidades ou no trabalho, garantindo a inclusão desta população na sociedade. Um dos desafios apontados diz respeito à formação inicial de docentes em cursos de licenciatura, que não incluem em

ISBN: 978-85-54997-33-5

seus currículos temáticas decoloniais e interculturais. Percebe-se que a formação continuada tem dado mais atenção ao assunto, porém muitas vezes ela depende da iniciativa das redes de ensino e nem sempre apresenta profundidade ou sistematização.

Em relação às práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, que buscam valorizar a diversidade cultural dos estudantes, identificou-se o uso de materiais didáticos que representam diferentes realidades, a adaptação curricular, e o ensino de PLAc. Algumas escolas têm desenvolvido projetos interdisciplinares que exploram as culturas de origem das alunas e dos alunos. Porém, a falta de materiais didáticos adequados e em línguas de origem é comum. A diversidade linguística em sala de aula também representa um grande obstáculo apontado pelas professoras e pelos professores. A burocracia para o reconhecimento de trajetórias escolares e a falta de intérpretes e mediadores culturais em muitas escolas dificultam o processo de ensino-aprendizagem e a interação social.

A pesquisa de Coelho (2021) registrou a ausência de capacitação docente específica para se trabalhar com estudantes migrantes, as barreiras linguísticas e culturais, a falta de materiais e suporte técnico, bem como desafios relacionados ao currículo. Observou-se que foram utilizadas estratégias tais como o uso de colegas como mediadores linguísticos e culturais, o foco em interpretação textual e leitura, o trabalho interdisciplinar e uso de temas culturais e históricos e a adaptação de avaliações e atividades. A autora destaca a importância de políticas de acolhimento mais estruturadas, da reflexão dos docentes acerca do papel do(a) professor(a), da empatia com o(a) aluno(a) e da flexibilidade didática, bem como da necessidade de valorizar as culturas e experiências dos estudantes migrantes, de haver capacitação específica sobre o assunto, incluindo formação em ensino de Português como Língua Estrangeira e suporte institucional, tais como professores(as) de apoio ou tradutores(as) e políticas de acolhimento mais estruturadas.

Miranda (2021) analisou o processo de formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Língua Adicional (PLA) no contexto de ensino a migrantes e refugiados(as) com o intuito de subsidiar a estruturação de cursos de formação inicial para professores de PLAc e compreender como teoria e prática se entrelaçam no estágio docente e ensino de PLA/PLAc. Os principais resultados apontados por Miranda (2021) foram de que o enriquecimento da formação docente por reflexões

ISBN: 978-85-54997-33-5

sobre interculturalidade e educação do entorno e o uso de diários reflexivos foram ferramentas significativas para a autoavaliação e a reflexão crítica dos(as) professores(as). A pesquisa evidenciou ainda a insuficiência de materiais didáticos específicos para o ensino de PLA/PLAc e a falta de disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais nos cursos de Pedagogia e Letras.

Mesquita (2022) observou que os documentos da Prefeitura de São Paulo oferecem subsídios para o acolhimento de crianças e famílias migrantes e refugiadas, mas há lacunas na formação continuada e permanente dos(as) professores(as). Foram encontradas iniciativas tais como o Currículo dos Povos Migrantes e o Projeto Portas Abertas, que considera importantes, mas que precisam ser ampliados e fortalecidos. Ela sugere a inclusão de formação docente em uma segunda língua (como espanhol) e estratégias para superar barreiras linguísticas e culturais, pois a inclusão de crianças migrantes ainda enfrenta desafios relacionados ao preconceito linguístico e à falta de estratégias pedagógicas adequadas.

Entre os principais resultados notou-se ainda que os métodos tradicionais, como o ensino centrado na Gramática Normativa, mostraram-se insuficientes e que a valorização do saber prévio dos(as) estudantes, como o uso de músicas e filmes, promovem maior interação e engajamento. A implementação de metodologias que considerem o ensino de LP como Língua de Acolhimento (PLAc) foi destacada como essencial para integrar alunos(as) venezuelanos(as). Além disso, casos de xenofobia e exclusão social foram observados, reforçando a importância de práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização da diversidade.

Considerações finais

Este estudo evidenciou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em contextos multiculturais, destacando a importância de abordagens que valorizem a diversidade cultural e linguística em sala de aula. Reforçou ainda a relevância de metodologias que promovam a interação e o acolhimento, como o PLAc, para atender às necessidades de estudantes migrantes e de que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como um pilar essencial para o sucesso dessas iniciativas,

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessitando de maior investimento e de abordagens mais aprofundadas e contextualizadas.

Os resultados reforçam a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas à diversidade cultural e linguística, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos. É preciso explorar novos caminhos, avaliar o impacto das intervenções e aprofundar a compreensão das experiências dos próprios estudantes e de suas famílias. É imprescindível também entender a realidade brutal que vem se impondo no mundo e suas repercussões em sala de aula, visto que como cidadãos sofremos com as coerções sociais e poderes impostos, muitas vezes sem percebê-los. Investir na inclusão de estudantes migrantes é investir em um mundo mais inclusivo e humano para todos.

Referências

Candau, V. M. (Org.). (2005). *Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-crítico*. DP&A.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8296367/mod_resource/content/2/CastroGomez%20Grosfoguel%20El%20Giro%20Decolonial%2007%20-%20Capitulo.pdf

Coelho, R. P. (2021). *Formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino de estudantes migrantes na educação básica de Minas Gerais* [Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]. https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=4033277&key=8a0362b5af64fa3b31cbe94b6c43d387

Freire, A. M. A. (2018). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (1ª ed.). Paz & Terra. https://www.academia.edu/96473714/Pedagogia_da_liberta%C3%A7%C3%A3o_em_Paulo_Freire

Mesquita, R. R. dos S. (2022). *Acolhimento de crianças e famílias migrantes e/ou refugiadas nas escolas municipais de São Paulo: Formação docente humanizadora* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29637

ISBN: 978-85-54997-33-5



Miranda, Y. C. C. de. (2021). *Narrativas em curso: Subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40830/1/TESE%20Yara%20Miranda%20-%20NARRATIVAS%20EM%20CURSO%20PLAC.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE IRETAMA - PR

Edenir Kelin–UEM
edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com
Angelica Cristina Freitas–UEM
angelica.freitas.uem.turma@gmail.com
José Arcizio Corteletti-UEM
jose.corteletti.uem.turma5@gmail.com
Patrícia de Oliveira–UEM
patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br

Resumo
O estudo investiga estratégias formativas voltadas à educação inclusiva para professores da Educação Infantil da rede municipal de Iretama-PR. A pesquisa parte do reconhecimento de lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais, evidenciadas por autores como Vilaronga (2014), Zerbato (2014) e Stopa et al. (2022), que apontam a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas, flexíveis e centradas na diversidade biopsicossocial e cultural. Com abordagem qualitativa, complementada por elementos quantitativos, caracteriza-se como estudo de caso, de natureza exploratória e descritiva. Serão realizados diagnóstico das práticas inclusivas, entrevistas, oficinas e questionário pós-oficina, além de registro em caderno de campo. Os dados serão tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como recurso educacional, propõe-se uma oficina, que será elaborada para capacitar professores da educação infantil a criarem um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. O objetivo é fornecer ferramentas teóricas e práticas para que possam adaptar o currículo, planejar atividades e utilizar recursos que atendam à diversidade das crianças de 3 a 5 anos, valorizando as potencialidades de cada uma. Contribuindo para consolidar uma cultura escolar equitativa, democrática e acolhedora, alinhada às diretrizes da educação inclusiva (Brasil, 1996; 2015).

Palavras-chave: Diversidade; Educação Inclusiva; Formação Docente; Primeira Infância.

Introdução

A pesquisa tem como tema a investigação e o desenvolvimento de estratégias de formação continuada para professores da educação infantil na rede municipal de Iretama-

ISBN: 978-85-54997-33-5



PR, com o objetivo de aprimorar suas competências para atuar em contextos de educação inclusiva. O interesse pelo assunto, é motivada pela necessidade de capacitar educadores para responderem de forma competente e acolhedora à diversidade biopsicossocial e etnocultural, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo para todas as crianças na primeira infância. O estudo se alinha à linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva" do PROFEI.

A educação inclusiva é um direito assegurado pela legislação brasileira e pelos princípios da educação pública, que visa proporcionar igualdade de oportunidades e condições a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. No entanto, a implementação de práticas inclusivas eficazes nas escolas exige que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades, especialmente na educação infantil, onde se formam as bases para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste contexto, identificou-se a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores da educação infantil para que possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A formação inicial, em geral, não aborda de forma suficiente as especificidades da educação inclusiva, tornando a formação continuada uma necessidade urgente para a transformação das práticas escolares, conforme apontado por Vilaronga (2014).

Além disso, estudos como os de Stopa et al. (2022) reforçam que a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos depende do desenvolvimento de competências pedagógicas colaborativas, que permitam ao professor atuar com flexibilidade e sensibilidade diante das diferenças. Pesquisas indicam que a ausência de formação específica sobre inclusão compromete o planejamento pedagógico e dificulta a adaptação de estratégias de ensino às necessidades diversas dos alunos (Zerbato, 2014).

A diversidade biopsicossocial, que se manifesta em diferentes formas de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, e a diversidade etnocultural, que engloba os múltiplos grupos culturais e étnicos, são consideradas riquezas pedagógicas. Atender a essa diversidade na educação infantil significa garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas significativas, independentemente de suas diferenças.

Para que isso ocorra, a formação dos professores é central, garantindo que estejam preparados para reconhecer, valorizar e potencializar a diversidade desde os

ISBN: 978-85-54997-33-5

primeiros anos escolares. A literatura ressalta que práticas colaborativas, como o ensino cooperativo e a gestão pedagógica participativa, são fundamentais para consolidar uma cultura de inclusão nas escolas (Pugach, 1989).

O objetivo central da pesquisa é desenvolver uma proposta de formação para professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Iretama-PR, com foco na inclusão educacional de alunos com diferentes perfis biopsicossociais e culturais.

Metodologia

A metodologia do presente estudo se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com natureza exploratória e descritiva. O enfoque qualitativo busca aprofundar a compreensão das percepções e experiências dos professores em relação à sua formação para a diversidade, permitindo uma análise mais ampla e integrada dos contextos e fenômenos sociais, conforme preconizado por Minayo (2014). A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas, a realização de uma oficina e a aplicação de um questionário pós-oficina em formato Google Forms. Adicionalmente, será utilizado um caderno de campo para coletar informações e reflexões que complementem a análise. As entrevistas e oficinas serão gravadas em áudio para posterior transcrição.

Para o tratamento e análise dos dados, as gravações serão transcritas e as perguntas abertas do questionário compiladas. A análise será realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin.

Resultados e Discussão

Este estudo, que está em andamento, delineia os resultados esperados com base em seu referencial teórico e metodologia. O principal objetivo é desenvolver uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil de Iretama-PR. A pesquisa é motivada pela necessidade de capacitar educadores para atuar em contextos de educação inclusiva, preenchendo uma lacuna na formação continuada do município. A

ISBN: 978-85-54997-33-5

falta de preparo dos professores pode levar a processos de exclusão, mesmo quando a matrícula já está garantida.

A literatura aponta a formação continuada como um elemento central para a consolidação de práticas inclusivas. De acordo com Vilaronga (2014), a formação inicial dos professores geralmente não aborda suficientemente as especificidades da educação inclusiva, tornando a formação continuada uma necessidade urgente. Estudos de Stopa et al. (2022) também reforçam que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos depende do desenvolvimento de competências pedagógicas colaborativas.

Um dos resultados mais importantes será a elaboração de um recurso educacional. Este material, criado a partir dos dados da pesquisa e da revisão bibliográfica, servirá como uma ferramenta de formação para os professores. Ele oferecerá orientações práticas sobre: Adaptação curricular e planejamento inclusivo; Mediação pedagógica e avaliação e Uso de recursos acessíveis e práticas colaborativas. A expectativa é que este recurso se torne um legado para a rede de ensino de Iretama, promovendo a autonomia profissional dos educadores e uma cultura escolar mais justa e acolhedora. A discussão dos futuros achados será baseada na literatura que aborda a necessidade de superar as lacunas formativas e promover práticas mais flexíveis e sensíveis à diversidade.

Considerações finais

O presente estudo, ainda em andamento, visa preencher uma lacuna formativa crucial na educação infantil de Iretama-PR, através do desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para os professore. A pesquisa é fundamentada na necessidade de capacitar os docentes para atuar em contextos de educação inclusiva, uma vez que a literatura aponta que a formação inicial geralmente não aborda essas especificidades. Autores como Vilaronga (2014) e Stopa et al. (2022) reforçam que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos depende do desenvolvimento de competências pedagógicas colaborativas.

Um dos principais resultados esperados é a elaboração de um recurso educacional que servirá como uma ferramenta prática de formação para os professores. Este material oferecerá orientações sobre temas como adaptação curricular, planejamento

ISBN: 978-85-54997-33-5



inclusivo e o uso de recursos acessíveis. A expectativa é que este recurso se torne um legado para a rede de ensino de Iretama, promovendo a autonomia profissional dos educadores e fortalecendo uma cultura escolar mais justa e acolhedora.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa. Agradeço também à Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma instituição pública, pela oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que permitiu a realização deste trabalho.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação.

Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: Gestão e formação*. Ática.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 11*(33), 387–405.

Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: Começando pelas creches*. Junqueira & Marin.

Stopa, P. C., Costa, J. D. V. da, Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., Piccolo, G. M., & Santos, J. R. (2022). *Ensino e consultoria colaborativa: Da teoria à prática*. EDESP-UFSCar.

Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da educação especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

ISBN: 978-85-54997-33-5



Zerbato, A. P. (2014). *O desafio de implementar a colaboração entre a educação geral e a especial: Uma análise crítica em programas de coensino para crianças excepcionais* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista].

ISBN: 978-85-54997-33-5



ESTUDANTES COM TEA E A PREFERÊNCIA ESPORTIVA

Emmanuelle Olga Félix Munarim Hauser Santos - UNESPAR –
emmanuelle.hauser.unespar.t5@gmail.com
Ricardo Desidério da Silva – UNESPAR –
ricardo.desiderio@unespar.edu.br
Thalita Gabriela Comar Charallo – UNESPAR –
thalita.charallo@unespar.edu.br

Resumo

Este relato descreve a observação de turmas de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Curitiba. O objetivo foi identificar preferências esportivas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o basquetebol. Uma pesquisa qualitativa, baseando-se em produções que apontam a relevância da observação como recurso metodológico para compreender práticas pedagógicas e os interesses dos estudantes. A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas durante aulas regulares de educação física e no intervalo interativo, que acontece no recreio. Os resultados apontaram que, a maioria dos estudantes com TEA optaram pelo basquetebol. A análise sugere que a preferência por esse esporte pode estar associada a características especificas do esporte em questão que cabe ao professor observar durante sua prática pedagógica qual esporte contribui para um planejamento que favorece a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo aponta caminhos para futuras investigações que aprofundem a compreensão sobre essa preferência.

Palavras-chave: Basquetebol; Educação Física Escolar; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A observação em contextos educacionais é fundamental para compreender práticas pedagógicas e interações relacionadas ao processo de ensino- aprendizagem, proporcionando ao observador uma aproximação com a realidade vivenciada no ambiente.

No âmbito da Educação Física escolar, essa prática apresenta relevância, já que a vivência corporal, a socialização e a participação em atividades coletivas se apresentam como dimensões centrais para o desenvolvimento integral dos estudantes (Darido; Rangel, 2005). Quando se trata de estudantes público-alvo da educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

especial, em particular aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as observações podem ser ainda mais significativas, pois possibilitam a compreensão de preferências, modo de interação e potencialidades.

> As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda. Nessa perspectiva, é importante perceber que o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes, em confronto com sua prática vivenciada (Reis, 2016, p. 14-15).

O presente relato tem por objetivo descrever a observação realizada nas aulas de Educação Física, em turmas de sétimos anos do ensino fundamental (EF), que possuem estudantes com TEA, em relação ao basquetebol.

De acordo com o Ministério da Saúde (2022), e o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5, o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

O DSM-5 classifica o TEA em três níveis de suporte de acordo com as necessidades de cada indivíduo, conforme o Quadro 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1 – Classificação dos níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista segundo o DSM-5

Nível de suporte	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos	Necessidades de apoio
Nível 1 – Requer apoio	Dificuldade em iniciar e manter interações; prejuízo na reciprocidade social; compreensão limitada de sutilezas.	Interferem em pelo menos um contexto, mas a pessoa ainda consegue algum grau de independência.	Apoio para interações sociais, orientação em situações complexas e mediação em mudanças de rotina.
Nível 2 – Requer apoio substancial	Déficits acentuados; interações limitadas mesmo com apoio; comunicação verbal e não verbal prejudicada.	Padrões repetitivos e inflexibilidade aparecem de forma evidente para observadores; dificultam a adaptação em diferentes contextos.	Suporte contínuo em interações sociais, estruturação do ambiente educacional/profissional e estratégias para lidar com rigidez comportamental.
Nível 3 – Requer apoio muito substancial	Déficits graves; mínima iniciação de interações; respostas limitadas mesmo a tentativas diretas de outros.	Inflexibilidade extrema, alta dificuldade em lidar com mudanças e interesses restritos que interferem em todas as áreas.	Apoio intensivo em todos os contextos, incluindo cuidados pessoais, comunicação funcional e estruturação constante do ambiente.

Fonte: Adaptado de American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A atividade física no desenvolvimento de crianças com TEA é de extrema importância, não como agente de reabilitação ou intervenção, mas como instrumento de inclusão no meio social. Para Ferreira, Medeiros e Rodrigues (2023), praticar exercícios tem um efeito estimulante sobre o cérebro, possibilitando o desenvolvimento das habilidades motoras, aspectos cognitivos, autonomia, noção de tempo e espaço, além de elevar a autoestima e influenciar a interação social.

> Esportes coletivos e individuais em suas características específicas, carregam consigo uma grande oportunidade para desenvolvimento próprio da sua qualidade de vida, além da oportunidade de conviver em sociedade, seja com o professor ou com outros praticantes da modalidade, em especificidade os indivíduos autistas, são apresentados a um novo universo, além de serem beneficiado com novas oportunidades eles podem desenvolver qualidades ainda inexploradas (Ferreira et al., 2023, p. 11).

Nesse contexto, reconhecer e valorizar interesses específicos de estudantes com TEA, como suas preferências em atividades esportivas, pode ser uma estratégia pedagógica capaz de fomentar motivação e inclusão escolar. Por isso é fundamental que os professores recebam uma formação mais aprofundada sobre o uso de

ISBN: 978-85-54997-33-5

estratégias de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, que possam contribuir para o processo de aprendizagem de crianças autistas pois, compreender os comportamentos da criança, sua frequência e os contextos em que surgem torna- se essencial para orientar e qualificar as práticas pedagógicas na escola.

Diante disso, essa pesquisa traz o relato de experiência de situações vivenciadas por uma professora de educação física da rede básica de ensino, que durante sua prática docente com alunos com TEA, observou uma certa preferência destes pelo esporte basquetebol.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa envolvendo a professora de educação física e estudantes com TEA matriculados no 7º ano de uma escola pública da cidade de Curitiba.

Segundo Minayo (2012), no relato de experiências, a observação, descrição, compreensão e explicação são essenciais para que o pesquisador construa uma possível análise, uma vez que a construção do conhecimento ocorre na interpretação da realidade.

Desta forma, descrevo a minha experiência enquanto professora de educação física no ensino básico no município de Curitiba, onde pude perceber que os estudantes com TEA, de idade entre 12 e 13 anos, matriculados no 7º ano, apresentam preferência pelo esporte de invasão basquetebol em detrimento a outros esportes e conteúdos trabalhados dentro do componente curricular educação física e estabelecido pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

As observações aconteceram tanto nas aulas sistemáticas quanto em outros espaços, como o intervalo e o treinamento desportivo, onde diferentes estudantes ao longo desse período relataram a professora suas preferencias esportivas, os alunos com TEA apontaram o basquetebol como a prática que mais gostavam, isso despertou a curiosidade de observar se isso seria uma situação recorrente.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na instituição estão matriculados 45 alunos com TEA. No entanto, as observações aconteceram com os estudantes com TEA do 7º ano que conta com 8 estudantes com TEA, sendo 7 meninos e 1 menina, todos apresentam o nível 1 de suporte.

O basquetebol está contemplado no currículo da disciplina de Educação Física, conforme estabelecido pelo CREP, “O Crep, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula”, para o 7º ano do Ensino Fundamental.

A abordagem metodológica desenvolvidas nas aulas de educação física é a crítico – superadora, que visa promover a consciência crítica dos estudantes. Segundo Darido (2003), essa busca não apenas desenvolver as habilidades motoras, mas compreender o sentido social e reconhecer as manifestações culturais e históricas.

Seguindo essa abordagem, o conteúdo basquetebol, foi organizado em sequência didática abordando jogos pré-desportivos, história do basquetebol através da produção de uma história em quadrinhos, fundamentos, roda de conversa, basquete de rua e jogo misto com regras adaptadas.

A escola oferece o intervalo interativo, no recreio, com o objetivo de promover a interação entre os estudantes por meio da prática de esportes, jogos e brincadeiras, a participação é facultativa, são oferecidos materiais diversos, considerando por exemplo, os espaços disponíveis e as condições climáticas.

Para observar fora das aulas sistematizadas, portanto com a mínima interferência, ofertamos duas aulas em que os estudantes poderiam optar por algum dos esportes disponibilizados e observamos também o intervalo interativo por duas semanas em dias alternados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Na primeira aula todos os estudantes optaram pelo basquetebol, um deles relatou espontaneamente que não gosta de esportes que tenham contato físico, uma das caraterísticas mais importantes do basquetebol.

Na segunda aula, dos 8 estudantes com TEA, 7 optaram pelo basquetebol e 1 pelo xadrez. Ao indagarmos três estudantes, sobre suas escolhas, os mesmos relataram que preferem o basquetebol e que não gostariam de ficar sentados praticando xadrez, por exemplo. A estudante que optou por outra atividade é a única menina com TEA das turmas, ela escolheu o xadrez e ao responder o motivo afirmou que, prefere atividades que não tenham contato físico e que são mais tranquilas.

Durante o intervalo interativo foi observado que os oito alunos com TEA dos 7º anos, participaram ativamente das atividades propostas, buscando principalmente pelo basquetebol, em um dia que este não estava entre as opções, apenas dois estudantes com TEA das turmas observadas participaram do intervalo interativo e escolheram o voleibol, realizado de forma adaptada como um jogo de troca de passes.

Ao indagar os outros três estudantes o motivo para não participar neste dia, foram unânimes em responder que foi por não ter basquetebol.

Ao praticar o basquetebol de forma sistemática, na educação física, percebemos que estes estudantes se mostraram motivados e apresentaram maior facilidade em relação a coordenação motora associada ao esporte basquetebol em detrimento a outras modalidades praticadas também de forma sistemática. Para Tuchman e Rapin (2009), esta preferência pode estar relacionada ao fato de o basquetebol poder ser iniciado com atividades sem a interação de colegas e adversários e em situações padronizadas, tais como em arremessos ao cesto em posições definidas do garrafão e evoluir progressivamente para situações mais complexas com a presença de companheiros e adversários.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

A inclusão do autista no universo das práticas esportivas, não é uma tarefa trivial e requer planejamento, conhecimento e perseverança por parte do profissional de educação física. O professor de educação física deve ter um domínio das diversas técnicas e estratégias e estar apto a fornecer métodos alternativos, realizar adaptações nas atividades, explorar diferentes formas de manter a motivação e o engajamento dos alunos e buscar novas formas de comunicação, tudo para garantir que o aluno esteja em um ambiente positivo e seguro para proporcionar a melhor educação que o estudante possa receber.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5 (5ª ed.; M. I. C. Nascimento et al., Trads.). Artmed.

Brasil. Ministério da Saúde. (n.d.). *Definição*: Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/

Darido, S. C. (2012). Educação física na escola: Realidade, aspectos legais e possibilidades. In Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação (Ed.), *Caderno de formação: Formação de professores: Didática geral* (Vol. 16, pp. 21–33). Cultura Acadêmica.

Ferreira, G. da S., Medeiros, G. J. dos S., & Rodrigues, K. da S. (2023). *A influência dos esportes no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista* [Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA)].

Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 621–626.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2021). *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (CREP). https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep

Tuchman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo: Abordagem neurobiológica*. Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andrea Cristina Ribeiro Rucker – UNESPAR – andrea.ribeiro.unespar.t5@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR - sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa aborda como tema as práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a contemplar os princípios de uma educação inclusiva e favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Dessa maneira, problematiza-se o seguinte: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que possuem estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Será que esses docentes estão preparados para trabalhar com esses estudantes? Houve alguma capacitação durante sua graduação ou formação continuada a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes com dificuldades, para que haja um aprendizado efetivo, de acordo com suas limitações? O presente estudo tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir no processo de ensino de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em uma perspectiva inclusiva. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, com apoio em estudo exploratório e pesquisa de campo. Serão elaborados questionários, que serão entregues para professores de ensino fundamental, a fim de coletar e analisar dados e, assim, buscar soluções para que ocorra um efetivo aprendizado desses estudantes inclusos. A pesquisa pauta-se em estudos de fontes bibliográficas, como: Mantoan, no que se refere à Inclusão, Barkley, relacionado ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Glat e Pletsch, as Estratégias Educacionais Diferenciadas, entre outros autores. A pesquisa propõe, ainda, uma pesquisa-ação e apresentará como recurso educacional um *e-book*, que será desenvolvido a partir das dificuldades apresentadas pelos professores por meio dos questionários, promovendo estratégias que atendam à diversidade das formas de aprender. Esta pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: Formação de professores; Inclusão; Práticas Pedagógicas.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



A pesquisa aborda como tema as práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a contemplar os princípios de uma educação inclusiva e favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Vários autores voltados a essa temática apontam dificuldades enfrentadas por professores para selecionar práticas e estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH. Considerando este contexto e as poucas pesquisas encontradas nos últimos anos sobre esta temática, percebe-se a necessidade de ações que oportunizem uma aprendizagem efetiva, que considere a diversidade dos estudantes, bem como suas diferentes formas de aprender.

Nesse sentido, a pesquisa traz como questão problematizadora: como podem ser as práticas e estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva?

Este estudo tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH, em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa pauta-se em estudos de fontes bibliográficas, como: Mantoan, no que se refere à Inclusão, Barkley, relacionado ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Glat e Pletsch, quanto às Estratégias Educacionais Diferenciadas, entre outros autores.

Metodologia

A pesquisa classifica-se como exploratória por gerar conhecimento para aplicação prática em uma abordagem qualitativa, com foco no processo e seu significado, tendo como referência o ambiente para coleta dos dados (Prodanov; Freitas, 2013).

Para investigação propõe-se o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo, “com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o

ISBN: 978-85-54997-33-5

qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (Prodanov & Freitas, 2013, p. 59). A pesquisa será realizada com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede estadual do município de União da Vitória – PR. Pretende-se utilizar como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas, que serão enviados aos profissionais envolvidos na pesquisa, buscando as informações necessárias para que se possa identificar as principais dificuldades enfrentadas por estes profissionais no trabalho com estudantes com TDAH em suas turmas.

Será realizada ainda uma pesquisa-ação, que conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 66), "nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa". Dessa forma, nossa pesquisa-ação visa realizar um grupo de trabalho colaborativo com professores do Atendimento Especial Especializado, pedagogos e da sala comum dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse grupo acontecerá com uma média de 25 a 30 professores, serão em torno de 3 a 5 reuniões, realizadas através do *Google Meet*, em um período de aproximadamente 3 meses.

Assim, a análise do conteúdo será realizada de acordo com Bardin (2011), utilizando a codificação, a categorização e a sistematização dos dados e informações, bem como a interpretação dos resultados obtidos por meio da inferência.

Visto que para o pesquisador o processo de ensino-aprendizagem somente é possível se o aprendiz estiver inserido nas ações propostas para esse fim, percebe-se a necessidade de criação de um recurso educacional que atenda a esta demanda. Dessa forma, será elaborado um *e-book* com estratégias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, a partir das informações e da análise realizada.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A legislação brasileira, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, reconhece a Educação Especial Inclusiva como um direito fundamental, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei n. 13.146, 2015).

A inclusão tem sido objeto de intensos debates, com a escola assumindo um papel central nesse processo, pois “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade” (Mantoan, 2015, p. 35). Desse modo, a escola necessita estar preparada para as necessidades e possibilidades de seus estudantes, sendo esses com dificuldades ou não. Esse caminho precisa estar amparado por condições para que a inclusão realmente aconteça, tanto em estrutura física quanto de formação dos seus profissionais.

Nesse contexto, a educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os estudantes ao conhecimento, promovendo valores, como ética e justiça, assim como “a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar” (Glat; Pletsch, 2013, p. 19). Sendo assim, é preciso pensar em propostas para a formação de docentes que contemplem a inclusão de cidadãos com essas necessidades específicas.

Considerando os desafios enfrentados pelos professores diante de turmas que possuem estudantes com diversas dificuldades, mais especificamente, com TDAH, importante se faz a reflexão a respeito da importância da formação continuada do professor e da busca de práticas pedagógicas adequadas para que a aprendizagem se efetive.

Sendo o TDAH um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade (Barkley, 2002), é perceptível uma dificuldade de sustentar a atenção, muitas vezes confundida com indisciplina, em razão

ISBN: 978-85-54997-33-5

da dificuldade dessas crianças e adolescentes em seguir regras e instruções. Essas condições geram obstáculos para o aprendizado escolar e impactam o desempenho acadêmico. Dado esse contexto, o estudante necessita de práticas pedagógicas diferenciadas para que o seu processo de aprendizagem aconteça, assim como o professor necessita de formação docente para atender à diversidade existente.

Com base no levantamento bibliográfico inicial, os estudos apontam o ensino colaborativo como estratégia eficiente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dificuldades.

Segundo Glat e Pletsch (2013, p. 63):

> o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processos de inclusão, por meio de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito de acesso à escolarização para todos.

Dessa forma, quando professores trabalham juntos no mesmo ambiente de ensino e aprendizagem que um estudante com necessidades especiais, eles podem refletir sobre e criar métodos de ensino mais eficazes. Esse modelo de ensino colaborativo permite que ambos os professores observem as estratégias de ensino um do outro, compartilhem dúvidas e conhecimentos e aprimorem suas próprias habilidades pedagógicas. Sendo assim, reforça-se a eficácia desta prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

De acordo com os estudos realizados até o momento, encontramos diversas pesquisas que citam o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como prática pedagógica que tem demonstrado resultados eficazes quando inserido na educação, especialmente no contexto da educação inclusiva, pois “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735). Sendo assim, pretende-se basear esta pesquisa nestes estudos, de modo a contemplar os princípios de uma educação inclusiva e favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Os resultados preliminares da revisão teórica fornecem a base para a próxima fase da investigação, que consistirá na pesquisa de campo com professores da rede estadual, do município de União da Vitória. A análise dos dados permitirá verificar como os princípios teóricos se relacionam com a prática e quais caminhos podem ser seguidos para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, com estratégias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH, em uma perspectiva de educação inclusiva.

Considerações finais

Por meio dos resultados parciais desta investigação ficou evidente que a legislação brasileira garante a educação inclusiva como um direito, mas a sua implementação efetiva depende da ação prática na escola. O papel do professor é central neste processo. A formação continuada e a busca por práticas pedagógicas adequadas são fundamentais para que o aprendizado se concretize.

O ensino colaborativo e o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) surgem como estratégias eficientes, permitindo que o professor atenda à diversidade da sala de aula e, especificamente, as necessidades dos estudantes com TDAH, além de outras dificuldades de aprendizagem. Para que a inclusão seja uma realidade, é preciso uma articulação contínua entre a formação docente e a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada aluno. A partir desses apontamentos, é possível perceber a importância de compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o processo de ensino- aprendizagem de estudantes com TDAH, em uma perspectiva inclusiva.

Agradecimentos

Agradecemos o fundamental apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, por meio da concessão de bolsa de estudos, permitiu a realização deste trabalho.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barkley, R. (2002). *Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Editora Artmed.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Glat, R., & Pletsch, M. D. (Orgs). (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para estudantes com necessidades especiais*. Editora da UERJ.

Lei n. 13.146 (6 de julho 2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho* [2a.ed.]. Feevale.

Sebastián-Heredero, E. (2020). Desenho Universal para a Aprendizagem: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26* (4):733–768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0289.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

José Arcizio Corteletti – UEM –
jose.corteletti.uem.turma5@gmail.com
Viviane Gislaine Caetano – UEM
vcaetano@ufpa.br
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM
garalencar@uem.br

Resumo

A presente pesquisa pretende investigar a formação continuada de professores de Arte na perspectiva da educação inclusiva, no município de Cariacica/ES. Busca compreender como a formação continuada dos professores pode potencializar práticas pedagógicas voltadas ao atendimento escolar de estudantes com deficiência, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal é analisar o modelo de formação continuada dos professores de Arte do município de Cariacica/ES para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental I nas turmas do 2º ao 5º ano, com vistas à proposição de estratégias formativas mais sensíveis às demandas da inclusão escolar. Com abordagem qualitativa, a pesquisa combina revisão bibliográfica e documental com a coleta de dados empíricos por meio de observação *in loco*, entrevistas, questionários semiestruturados e registros em diário de campo. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, permitindo a participação ativa dos professores e demais sujeitos envolvidos, favorecendo a reflexão crítica sobre suas práticas e contextos vividos. Espera-se contribuir com formações contextualizadas, fomentar metodologias inovadoras e ampliar o direito à educação inclusiva mediada pelas linguagens artísticas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão; Linguagens artísticas; Práticas pedagógicas.

Introdução

A temática aqui tensionada nasce de um desejo pessoal, porém muito mais ainda está ligado às percepções vivenciadas no campo das experiências do trabalho

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógico que acontecem diariamente na EMEF Virgílio Francisco Schwab, unidade da rede pública de ensino fundamental do município de Cariacica, Espírito Santo, ao qual exerço a função de professor da Educação Especial. O tema a ser desenvolvido será sobre a formação continuada de professores de arte na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento escolar de estudantes com deficiência.

Nosso objetivo principal será analisar o modelo de formação continuada dos professores de Arte do município de Cariacica/ES para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental I nas turmas do 2º ao 5º ano, com vistas à proposição de estratégias formativas mais sensíveis às demandas da inclusão escolar, de modo a considerar que formação Integral é para todos os envolvidos no processo educacional e representa uma tarefa de indiscutível importância.

Essa pesquisa, abre espaços para a reflexão e a possibilidade de evidenciar estudos e práticas de metodologias inclusivas ampliando o direito à educação e à experiência por meio dos elementos artísticos e da própria Arte, propulsora do autoconhecimento, da comunicação e do desenvolvimento pessoal.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido amplamente discutida e incorporada tanto em documentos normativos quanto na prática pedagógica. O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, conforme destaca Saviani (2009, p. 23), transcende as ações dos professores de educação especial, exigindo uma preocupação maior com a formação docente no Brasil. Neste sentido, a formação continuada, em uma perspectiva inclusiva, torna-se essencial para garantir o direito à educação e a formação integral de todos os envolvidos. Libâneo (2004, p. 58) reforça essa ideia ao afirmar que a formação continuada deve fornecer diretrizes, assistência técnica e programas de aprimoramento profissional aos docentes.

A formação inclusiva, portanto, exige uma concepção ampla de conhecimento, de ser humano, de educação e de sociedade. Freire (1996, p. 25) contribui ao apontar que a docência se constitui na relação dialógica com a discência, onde ambos se desenvolvem mutuamente. Vigotski (2022, p. 44) complementa essa visão ao afirmar que o ser humano se constitui por meio das relações socioculturais, mediadas pela

ISBN: 978-85-54997-33-5

linguagem, sendo a aprendizagem resultado das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse processo, o professor deve reconhecer o aluno como sujeito de possibilidades, considerando sua trajetória, cultura e potencial.

A Arte, nesse cenário, surge como um campo propício para a expressão da diversidade, permitindo múltiplas formas de sentir, ser e aprender. Contudo, conforme Barbosa (2009, p. 17), garantir o acesso significativo às experiências artísticas requer do professor sensibilidade, criticidade e contextualização. Ela ressalta que a arte, como linguagem única, possibilita a compreensão do ser humano em sua totalidade: “quem somos, onde estamos e como sentimos” (Barbosa, 2009, p. 19).

No município de Cariacica/ES, embora existam iniciativas de formação continuada para professores de Arte, ainda são incipientes os estudos que investiguem os efeitos dessas formações nas práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliar essas formações é essencial para identificar limites e potencialidades, e assim construir estratégias pedagógicas mais eficazes para a inclusão escolar mediada pelas linguagens artísticas.

Além disso, é imprescindível compreender o papel mediador da formação continuada entre as políticas públicas de inclusão e as práticas cotidianas escolares, visando consolidar o ensino de Arte como espaço de aprendizagem, pertencimento e expressão para todos os estudantes.

Autores como Prais e Vitaliano (2018, p. 102), Zerbato (2018, p. 65), Heredero (2020, p. 89) e Viralonga et al. (2016, p. 77) apontam estratégias que promovem acessibilidade ao conhecimento por meio dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Ensino Colaborativo. Essas abordagens oferecem caminhos para uma educação sem barreiras, com equidade e respeito à diversidade.

A presente proposta de pesquisa busca, por meio dos processos formativos, contribuir para a elaboração de um ambiente escolar mais democrático e plural, no qual todos estejam comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A pesquisa adota a abordagem da pesquisa-ação, envolvendo professores de Arte do município de Cariacica/ES que atuam na EMEF Virgílio Francisco Schwab, nas turmas do 2º ao 5º ano. Essa metodologia pressupõe a participação ativa dos sujeitos envolvidos, sustentada em uma prática colaborativa que favorece a reflexão crítica sobre os contextos vividos.

Conforme Franco (2012, p. 31), a pesquisa-ação, entendida como uma proposta humana e humanizadora do processo pedagógico, oferece protagonismo ao professor, reconhecendo-o como sujeito ativo de sua própria formação.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observações in loco, registros em diário de campo e oficinas formativas.

Os dados qualitativos serão analisados a partir das contribuições de Prais e Vitaliano (2018), Zerbato (2018), Heredero (2020) e Viralonga et al. (2016), entre outros. A análise seguirá a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 126), abrangendo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

Os dados quantitativos serão tratados por meio da estatística descritiva, com cálculos de frequências, percentuais e médias, de forma a identificar tendências e variações nas percepções dos professores sobre a formação continuada e o atendimento a estudantes com deficiência. Os resultados numéricos serão apresentados em gráficos e tabelas, sendo posteriormente interpretados à luz dos dados qualitativos, numa abordagem integradora.

Será empregada a triangulação metodológica, articulando dados provenientes de entrevistas, questionários, observações e registros reflexivos, a fim de ampliar a confiabilidade da análise e permitir uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Embora a pesquisa esteja em andamento, já é possível apontar a relevância do estudo ao investigar a formação a formação continuada dos professores de Arte na perspectiva da educação inclusiva no município de Cariacica/ES, contribuindo para compreender como a capacitação docente pode potencializar práticas pedagógicas voltadas ao atendimento escolar de estudantes com deficiência.

A investigação tende a contribuir para a valorização da formação integral e reflexiva dos professores. Destaca-se a possibilidade de fortalecer o debate sobre a Arte como mediadora do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, valorizando a formação integral e reflexiva dos professores ao propor estratégias formativas contextualizadas à realidade local e fomentar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que favoreçam diretamente o público-alvo da Educação Especial.

Contudo, o estudo pode apresentar algumas limitações no que se refere a dependência de políticas públicas para efetivação das propostas, a possível resistência de alguns docentes diante de mudanças metodológicas e a complexidade inerente ao processo de inclusão, que envolve fatores além da formação docente.

Considerações finais

Os estudos aqui propostos evidenciam a relevância da formação continuada dos professores de Arte para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Espera-se que a capacitação docente contribua para atender às necessidades de estudantes com deficiência, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a Arte e suas linguagens podem potencializar os processos de mediação no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

A pesquisa pretende identificar estratégias formativas contextualizadas à realidade local, capazes de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. Em síntese, tal pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a prática docente, subsidiar políticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

públicas de formação e incentivar a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

Agradecimentos

Agradeço à Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio Francisco Schwab, pelo espaço de vivências e experiências que motivaram a construção desta pesquisa, e à Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES, pelo apoio às práticas formativas voltadas à inclusão escolar. Registro também minha gratidão aos colegas professores e estudantes, que inspiram diariamente a busca por uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora. Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Referências

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Barbosa, A. M. (2009). Processo civilizatório e reconstrução social através da arte. In XII Simpósio Internacional Processo Civilizador: Civilização e Contemporaneidade, Recife. http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Franco, M. A. S. (2012). Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In S. G. Pimenta & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (Vol. 1). São Paulo: Edições Loyola.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Heredero, E. S. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 733–788. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Libâneo, J. C. (2004). Organização e gestão da escola: Teoria e prática (5ª ed., rev. e ampl.). Goiânia: Editora Alternativa.

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa, 30*(2), 289–300. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação, 14*(40), 143–155. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012

Vigotski, L. S. (2022). Obras completas: Tomo cinco – Fundamentos de defectologia (Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais [PEE]). EDUNIOESTE.

Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: Da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação*, *7*(19), 66–87. https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029

Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2018). Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In C. R. Vitaliano (Org.), Inclusão escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas (pp. 189–206). São Paulo: Editora Fi.

Zerbato, A P. (2018). *Desenho universal da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Wicerlir Carneiro Horácio Miranda – IFCE-
wicerlir.miranda.ifce.t5@gmail.com
Silvany Bastos Santigo – IFCE –
silvany.santiago@ifce.edu.br

Resumo

A prática docente inclusiva exige constante atualização e reflexão crítica, a presente pesquisa tem como tema a Formação continuada de professores: desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência. A questão norteadora é: Como a formação continuada para professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aquiraz/CE, contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano, na Escola Ministro Jarbas Passarinho? Dessa forma o objetivo geral consiste em: Analisar as contribuições da formação continuada para professores, ofertada pela SME, de Aquiraz/CE, para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano, da Escola Ministro Jarbas Passarinho. A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter participativo, permitindo a aproximação entre pesquisador e participante, além de favorecer a análise das percepções e das práticas docentes. A partir de entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental do Plano de Trabalho Anual (PTA) das referidas turmas em estudo. Como resultado preliminar a partir de leituras da literatura de referência, constatou-se que predominam práticas tradicionais e dificuldades permanente em diversificar e adaptar o currículo, prevalecendo práticas homogenias, enrijecidas, tradicionais, restringindo a participação, envolvimento e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Dificuldades advindas de uma formação fragmentada e distante dos desafios contemporâneos presentes em sala. constata-se que a inclusão embora amparada por um arcabouço legal, ainda se encontra em processo de construção. Dessa forma, espera-se que os resultados deste estudo tragam contribuições para rede de ensino público do Município de Aquiraz/CE, para professores, profissionais da educação, estudantes e pesquisadores da área, de forma a aprofundarem e ampliarem seu conhecimento sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, além de orientar práticas docentes e influenciar na construção de programas formativos.

Palavras-chave: Capacitação; Diversidade; Pedagogo

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A temática da presente pesquisa é formação continuada de professores para a inclusão de alunos com deficiência. A investigação será realizada no município de Aquiraz, precisamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ministro Jarbas Passarinho. Assim, a pergunta geradora é: como a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aquiraz/CE, contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano, na EMEF. Ministro Jarbas Passarinho?

O interesse em realizar essa pesquisa surgiu da experiência vivenciada pela pesquisadora, em que durante os anos que trabalha com alunos que tem deficiência, tem percebido um crescente número de alunos com deficiência ou transtornos, matriculado nas escolas regulares e a repetição “constante” do discurso dos professores relatando que não estão preparados e que não sabem trabalhar com esse público, embora, a SME, disponibilize mensalmente encontros formativo, com o propósito de prepará-los e capacita-los, para as diversas demandas que tem surgido em sala de aula. Assim, o estudo se justifica pela relevância de buscar compreender como os processos de formação continuada têm contribuído – ou deixado de contribuir – para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar. Além de preencher uma lacuna no campo das produções científicas a respeito da formação docente no município de Aquiraz.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições da formação continuada de professores, ofertada pela SME, para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano da escola EMEF. Ministro Jarbas Passarinho. A discussão acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido amplamente debatida, principalmente a partir do momento em que a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) no seu artigo 205, determina que a “educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Michels (2002), refletindo sobre as políticas brasileiras dos anos 1990, aponta que apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais, na prática persistiu atos de exclusão e de assistencialismo. O quantitativo de aparato legal revela que o processo de inclusão ainda não está devidamente concretizado, sendo necessário a promulgação constante de normativas exigindo a efetivação desse processo. Porém, não basta somente a força da Lei, é urgente a conscientização sobre os ganhos e respeito a diversidade.

A convivência com o outro “diferente” faz o sujeito crescer, aprender, respeitar, construir novas conceitos. No campo educacional, Mantoan (2015), afirma que a diversidade promove uma aprendizagem mais rica, dinâmica e significativa. Ou seja, as diferenças são aspectos positivos que precisam serem promovidas e valorizadas para fomentar aprendizagens, tolerância, respeito, de modo a refletir na construção de uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, Pietro (2006) tem caracterizado a inclusão como:

> [...] um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela preposição de outras práticas pedagógicas o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. (Pietro, 2006, p. 40).

Nesse panorama, a formação de professores precisa repensar os modelos tradicionais e padronizados, abraçando uma visão crítica, reflexiva e dedicada à igualdade educacional. Conforme Kassar (2014), a educação inclusiva dificilmente acontece se a formação dos professores continuar fragmentada e desconectada da realidade. Ela aponta que as formações, tanto públicas como privadas, geralmente focam em aspectos técnicos e regras, ignorando os desafios diários que os professores encontram com alunos com necessidades especiais. Essa forma de pensar ignora a complexidade da inclusão, limitando os professores a meras adaptações no currículo. Imbernón (2010; 2013) critica a formação fragmentada, também, sugerindo uma formação continua, focada no ambiente profissional, que valoriza a experiência,

ISBN: 978-85-54997-33-5

impulsionando a reflexão e crítica. Não é repassar conteúdo ou usar modelos prontos, mas criar coletivamente saberes importantes, vindo da prática docente real.

Metodologia

Esta pesquisa em andamento, se direciona por uma abordagem qualitativa, sobre a relação entre formação continuada e a inclusão escolar. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se caracteriza por efetivar a interação do pesquisador e pesquisado, criando estreita relação entre eles, tornando a relação dinâmica e confiável, observando as expressões verbais, considerando o uso da palavra e experiências vividas como material precioso de investigação.

Quanto aos procedimentos, este estudo aplicará a pesquisa bibliográfica, documental e participante. Gil (2008) esclarece que pesquisa bibliográfica envolve diversas fontes e meios de comunicação oral, ultrapassando a simples repetição do que foi apresentado sobre tal assunto, proporcionando análise mais profunda, alcançando conclusões inovadoras.

Segundo Oliveira (2007), a pesquisa documental,

> caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (Oliveira, 2007, p. 69).

No caso desse estudo, o documento que será analisado é o Plano de Trabalho Anual das turmas do 2º e 5º ano. Outro procedimento será a pesquisa participante, que segundo Gil (2008), é aquela em que o pesquisador se envolve diretamente com o grupo investigado, participando de suas atividades cotidiana para compreender, a partir de dentro e de forma mais profunda, os fenômenos sociais em estudo.

De início será realizado uma pesquisa documental no acervo da SME, com objetivo de analisar o documento PTA, no qual consta a grade formativa das turmas do 2º e 5º ano e os pressupostos teóricos que a sustentam. Em seguida, as observações

ISBN: 978-85-54997-33-5

durante os momentos formativos entre Gerente de Formação e Gerentes de Formação anos iniciais (2º e 5º ano), nos encontros formativos entre Gerente de Formação Anos Iniciais e os respectivos professores das turmas do 2º e 5º ano e por fim, observação dentro das salas do 2º e 5º ano.

Durante todas as observações será utilizado um diário de bordo, que segundo Gil (2008) é um recurso no qual o pesquisador registra de forma organizada e sistemática, observações, comentários, detalhes e percepções. Em seguida, a realização das entrevistas semiestruturada, que de acordo com Minayo (2002, p.57), combina “perguntas fechadas e abertas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Durante as entrevistas será utilizado um dispositivo de gravador de voz e após analisadas na tentativa de extrair dos áudios dados importantes e relevantes para a pesquisa.

Para análise dos dados será utilizada a técnica da Análise de Conteúdo que para Bardin (2009, p.48), é “enquanto método, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta será dividida em 3 etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

Com intenção de manter o anonimato dos participantes, as escritas serão identificadas por códigos alfanuméricos, utilizando a letra P e subsequente o número da entrevista, de P1 a P9.

Resultados e Discussão

Os resultados apresentados nessa seção deverão ser compreendidos como preliminares, uma vez que se fundamentam em uma revisão bibliográfica da literatura existente sobre o tema.

Os achados da pesquisa de Silva e Coutinho (2019) revelam que poucos estudos abordam experiências com práticas pedagógicas inclusivas. Em vez disso, predomina um ensino com pouca flexibilidade curricular, sem ajustes ou adaptações que promovam

ISBN: 978-85-54997-33-5

a qualidade para todos. Essa realidade retrata a maioria das escolas, que ainda perpetuam práticas tradicionais e homogêneas que desrespeitam o ritmo, as particularidades e as necessidades de cada estudante. Nesse contexto, a promoção da **i**nclusão exige que se repense o ensino. Conforme Mantoan (2015, p. 65), é fundamental refletir sobre "o ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e o ‘como’ ensinamos".

Nos achados de Kassar (2014), a educação inclusiva dificilmente acontece se a formação dos professores continuar fragmentada e desconectada da realidade. Ela aponta que as formações, tanto públicas como privadas, geralmente focam em aspectos técnicos e regras, ignorando os desafios diários que os professores encontram com alunos com necessidades especiais. A crítica à formação fragmentada é compartilhada por Imbernón (2010; 2013), que propõe uma formação continuada centrada no contexto profissional do professor, que respeite sua experiência e promova o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica.

Por fim, a educação inclusiva no Brasil apresenta boa base legal, sustentada por leis, decretos e políticas públicas. Contudo, os achados de Silva e Coutinho (2019) apontam que “após tantos anos, desde a década de 1990, o Brasil abraça esse compromisso com a educação para todos, mas ainda hoje a inclusão encontra-se em processo de construção”, revelando que os avanços legais nem sempre se traduzem em práticas efetivas no cotidiano escolar.

Michels (2002), refletindo sobre as políticas brasileiras dos anos 90, aponta que apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais, na prática persistiu atos de exclusão e de assistencialismo. O quantitativo de aparato legal revela que o processo de inclusão ainda não está devidamente concretizado, sendo necessário a promulgação constante de normativas exigindo a efetivação desse processo.

Dessa forma, a pesquisa torna-se relevante ao compreender como os processos de formação continuada têm contribuído – ou deixado de contribuir – para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar. Além de preencher uma lacuna no campo das produções científicas a respeito da formação docente no município de Aquiraz. Esse modelo de pesquisa apresenta vantagens por possibilitar de forma

ISBN: 978-85-54997-33-5

detalhada as percepções, experiências e práticas do professor diante da formação continuada, por dá espaço para que os sujeitos da pesquisa expressem suas visões sobre o fenômeno estudado, além de favorecer a produção de conhecimento crítico e científico.

Entretanto, poderá surgir limitações quanto a disponibilidade no dia e horário marcado pelos participantes em responder a entrevista e ao tempo para realização da coleta e tratamento dos dados. Mesmo assim, a pesquisa qualitativa se mostra pertinente em oferecer uma compreensão rica e contextualizada sobre o tema investigado.

Considerações finais

A pesquisa em andamento tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para professores, ofertada pela SME, de Aquiraz/CE, para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano, da Escola Ministro Jarbas Passarinho. Os resultados demonstraram que apesar dos avanços no campo legal e das iniciativas de formação, ainda persistem práticas tradicionais e homogêneas em sala de aula, o que compromete a efetivação da inclusão.

Este estudo preliminar buscou analisar as possíveis contribuições da formação continuada oferecida pela SME de Aquiraz/CE para a inclusão de alunos com deficiência nas turmas do 2º e 5º ano da Escola Ministro Jarbas Passarinho.

As observações iniciais indicam que, apesar dos avanços no campo legal e das iniciativas de formação, ainda se verificam práticas tradicionais e homogêneas em sala de aula, sugerindo que a efetividade da inclusão pode ser comprometida. Ademais, a formação docente aparenta estar fragmentada e distante das necessidades reais do contexto escolar, evidenciando uma lacuna entre a teoria e os desafios práticos vivenciados pelos educadores.

Nesse contexto, é possível supor que, mesmo com o amparo legal, a inclusão ainda se configura como um processo em desenvolvimento. Torna-se crucial, portanto, aprofundar a reflexão sobre as estratégias de formação continuada, com o intuito de

ISBN: 978-85-54997-33-5

fortalecer a conexão entre teoria e prática e, assim, consolidar o papel do professor na edificação de uma escola mais inclusiva.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Vozes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

Imbernón, F. (2013). A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.

Kassar, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. *Cadernos CEDES, 34*(93), 207–224. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWJC/

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Michels, M. H. (2002). Caminhos da exclusão: A política para a educação especial nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação Especial, 8*(2), 171–190. https://doi.org/10.1590/S1413-65382002000200004

Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.

Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In M. T. E. Mantoan (Org.), *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (pp. 31–69). Summus.

Silva, J. F. B., & Coutinho, J. G. (2019). Desafios para inclusão da pessoa com deficiência no processo ensino-aprendizagem: Uma revisão sistemática. *Brazilian Journal of Development, 5*(11), 27066–27080. https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-491

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiana Francisca de Souza Costa – UEM – fabiana.souza.2008@hotmail.com
Francielle Simões Machado – UEM – fran_simoesmachado@hotmail.com
Lilian Cristina Cantarelli Matarolli – UEM – liliancc.mataroli@gmail.com
Marta Chaves – UEM – mchaves@uem.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação contínua de professores na elaboração e no fortalecimento da Educação Inclusiva, com ênfase na Educação Infantil. O problema central da pesquisa consiste em compreender de que maneira a formação contínua dos profissionais da educação pode aprimorar práticas pedagógicas críticas e colaborativas, promovendo de maneira efetiva a consolidação de uma Educação Inclusiva. A pesquisa é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, constituindo um recorte das dissertações das autoras e fundamentando-se nas concepções de autores analisados nos estudos desenvolvidos, e permitiu identificar que a formação contínua de professores, sob uma perspectiva humanizadora, é fundamental para favorecer o desenvolvimento tanto dos docentes quanto das crianças, além de contribuir para o fortalecimento da Educação Infantil Inclusiva. Conclui-se que a formação docente deve transcender treinamentos fragmentados, promovendo reflexão crítica, compreensão dos processos de aprendizagem, práticas humanizadoras e políticas que valorizem a carreira, os princípios teórico-metodológicos e a diversidade, atendendo às particularidades de cada criança. Por fim, reforça-se que o alinhamento com avanços científicos, como a neurociência do desenvolvimento infantil, é essencial para criar ambientes estimulantes e favoráveis ao pleno desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Diversidade; Inclusão; Práticas pedagógicas; Formação Docente.

Introdução

O presente texto versa sobre a defesa da formação continuada de professores, argumenta-se que esta formação não apenas amplia o repertório teórico e metodológico dos educadores, mas também se constitui como condição indispensável para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

efetivação de uma educação inclusiva de excelência. Este estudo fundamenta-se em pesquisas vinculadas ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM) e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM).

O PROFEI tem como finalidade promover a formação continuada de professores da rede pública, com o propósito de capacitá-los para uma atuação fundamentada na perspectiva inclusiva. Nesse mesmo direcionamento, o GEEII, ancorado na Teoria Histórico-Cultural, ressalta a relevância da formação permanente e da adoção de práticas pedagógicas que privilegiem as interações sociais e culturais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo deste artigo é analisar a relevância da formação continuada de professores para o fortalecimento da Educação Inclusiva, com ênfase na Educação Infantil, destacando como essa formação, sustentada em estudos, reflexões e práticas pedagógicas críticas, contribui para ampliar a compreensão docente sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, qualificar as práticas educativas e favorecer o pleno desenvolvimento de crianças e educadores em contextos educacionais.

Entretanto, a formação docente se depara com diversos desafios, como a integração das novas tecnologias, as demandas crescentes do cotidiano escolar, a demanda de trabalho e a carência de políticas públicas eficazes. No campo da inclusão, tais obstáculos se ampliam, exigindo atualização constante, sensibilidade e apoio institucional para garantir práticas pedagógicas que assegurem o direito de todos à aprendizagem.

A superação desses desafios exige um esforço coletivo. Chaves (2014) salienta que esse processo deve ser colaborativo, envolvendo todos os participantes, e orientado pelas coordenações pedagógicas municipais e estaduais. Segundo Marques e Zanata (2014), a efetivação da Educação Inclusiva requer repensar as práticas docentes e investir em formação continuada. Contudo, os autores destacam a resistência de muitos professores em adotar novas práticas educacionais, o que representa um desafio constante para os sistemas de ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O referencial teórico está estruturado em três principais tópicos que orientam a compreensão do tema da formação continuada de professores para práticas inclusivas: importância da formação continuada de professores; integração de teoria, prática e metodologia; e mediação da diversidade e individualização da aprendizagem.

A formação de professores contribui para que a educação tenha avanços. Facci (2004, p. 62), ao tratar do processo de formação de educadores e membros das equipes pedagógicas, afirma que "[…] a formação docente apresenta possibilidades de avanço — ainda que modestos — quando baseada em uma defesa de sociedade, homem e educação em harmonia com uma prática educativa que favoreça a promoção dos homens".

De acordo com Reis e Silva (2011), a formação de docentes precisa proporcionar um preparo que atenda a questões teóricas, práticas e metodológicas capazes de efetivar a inclusão escolar. Para os profissionais que já estão em atuação, faz-se necessária a formação continuada para que todos compreendam a relevância do trabalho pedagógico centrado na diversidade encontrada no ambiente escolar, que demanda do professor um conjunto de saberes, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e avaliação para acompanhar o desenvolvimento e atender às especificidades de cada criança.

Rodrigues (2011) conceitua a formação de professores como um momento de reflexão, por meio do qual podem ser desenvolvidas práticas que promovam a igualdade e a justiça social. O autor pontua que: "A formação de professores não se deve esquecer da importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção" (Rodrigues, 2011, p. 105). Ou seja, a função do professor e do espaço educativo é o de desenvolver uma nova postura educacional de fato inclusiva.

Em seus estudos, Chaves (2020) ressalta a relevância das instituições de Educação Infantil na formação dos cidadãos. O ambiente escolar é um espaço que defende a formação plena para todos, e isso significa dizer que esse ambiente constitui práticas que possibilitam o desenvolvimento do sujeito, de sua memória, atenção, linguagem, criação e de um ambiente solidário e coletivo. Nesse âmbito, a instituição de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educação Infantil atua com a função crucial de impulsionar o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Saviani (2004) propõe uma teoria formativa que vai além de simplesmente explicar a realidade educacional atual, incluindo a definição de objetivos e direcionamentos para a ação e transformação na área educacional. Além de apenas descrever o que já existe, busca influenciar e guiar a maneira como a educação é concebida e o percurso que deve seguir para se desenvolver. Acredita-se que a profissão de professor pressupõe formação e transformação constante.

Segundo Alarcão (2003), para que a instituição escolar possa efetivamente atender à diversidade e se tornar inclusiva, é necessário um processo contínuo de reflexão crítica envolvendo os profissionais que atuam no ensino. O autor destaca que mudanças significativas nas práticas pedagógicas dependem da formação continuada dos educadores, ressaltando que a atualização constante e a reflexão sobre a prática são essenciais para que o ensino não se mantenha limitado às abordagens convencionais, permitindo assim atender às diferentes necessidades e formas de aprendizado das crianças.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2004) legitima que, para mediar a diversidade e a individualidade, cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas e os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que respondam, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

Vigotski (2018, p. 25) ressalta a importância da relação com o outro e com o meio como a base do desenvolvimento humano: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência”. As experiências infantis elaboradas através do ver, ouvir e vivenciar transformam o conhecimento e a compreensão da criança sobre o mundo.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A elaboração deste artigo constitui um recorte das dissertações das autoras ao longo do percurso do PROFEI/UEM. O estudo fundamentou-se na pesquisa bibliográfica, na análise documental e no estudo de obras relevantes. Segundo Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos e dissertações que discutem a formação continuada de professores e a Educação Inclusiva.

Complementarmente, realizou-se a seleção e análise documental de dissertações vinculadas ao PROFEI/UEM, considerando como critério a pertinência ao tema da formação docente inclusiva, com destaque para a Educação Infantil. Esse percurso metodológico possibilitou reunir referenciais teóricos e práticos, organizando uma discussão fundamentada na Teoria Histórico-Cultural.

A análise permitiu refletir sobre os sentidos da formação continuada como eixo estruturante da prática pedagógica. Pautamos como objetivo discutir a relevância da formação contínua de professores no desenvolvimento e na consolidação da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfatizando a formação continuada como eixo central para sustentar práticas pedagógicas capazes de atender às demandas contemporâneas.

O referencial teórico-metodológico que sustenta este estudo se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, cujo princípio repousa no materialismo histórico-dialético. Assim, para essa pesquisa, destacamos as obras dos seguintes autores: Vigotski (2001), Makarenko (1960) e Luria (2010). A Teoria Histórico-Cultural, propõe uma análise teórica, fundamental para compreender e promover uma Educação Infantil Inclusiva e de excelência. Nessa direção, Gonçalves (2019, p. 136) reforça a relevância de práticas humanizadoras sustentadas pela referida teoria, que instrumentalizam os professores e favorecem uma educação integral para todas as crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Aplicada ao contexto educacional, essa base teórica contribui para o desenvolvimento pleno das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, culturais, linguísticas e emocionais. Essa perspectiva reconhece o direito de todos a aprender e de participar ativamente das práticas escolares em ambientes que acolham e valorizem as diferenças.

Resultados e discussão

Na análise dos resultados, evidencia-se que a formação continuada de professores desempenha papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas humanizadoras, conforme destacado por Vigotski (2001), cuja Teoria Histórico-Cultural reforça a importância do desenvolvimento integral das crianças em ambientes que valorizem as diferenças. Alarcão (2003) enfatiza que a escola reflexiva e a formação contínua são essenciais para promover mudanças nas práticas e fomentar uma cultura de reflexão crítica entre os profissionais, alinhando-se às demandas de uma educação inclusiva.

Chaves (2014, 2020) e Gonçalves (2019) destacam que práticas humanizadoras, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, favorecem uma educação de excelência, capaz de promover o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Além disso, os conteúdos abordados nas formações continuadas instrumentalizam os professores, oferecendo subsídios para planejar e conduzir aulas que potencializem as capacidades e habilidades das crianças.

Por fim, Marques e Zanata (2014) contribuem ao evidenciar que a implementação de políticas públicas, aliada à compreensão do desenvolvimento infantil sob uma perspectiva histórico-dialética, é essencial para criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural em contextos inclusivos.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de elaborar recursos didáticos adequados e atrativos. Compreende-se que ser professor é ser o sujeito que ensina e que também aprende. Entendemos que as secretarias de educação podem propiciar momentos

ISBN: 978-85-54997-33-5

formativos que conduzam a reflexões sobre como ensinar, favorecendo uma educação de excelência e, consequentemente, inclusiva, em que haja o entendimento de que cada criança se desenvolve de maneiras distintas e precisa ser estimulada de formas diferenciadas.

Os autores estudados neste texto evidenciam que formação docente deve ser contínua, fundamentada em teorias que valorizem a relação com o meio, o desenvolvimento integral das crianças e a implementação de práticas humanizadoras, apoiadas por políticas públicas eficazes, para garantir um ambiente escolar de qualidade e inclusivo.

Considerações finais

Apesar da existência de leis que preveem a formação continuada de professores para atender às singularidades de cada criança, observa-se a carência de políticas públicas efetivas voltadas a esses profissionais, o que contribui para a insegurança de muitos docentes, que, sem formação inicial adequada, enfrentam dificuldades para incluir crianças com diferentes necessidades educacionais.

Embora a formação continuada não ofereça soluções imediatas, ela é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando organizada com o apoio da gestão escolar, integrando teoria, prática e troca de experiências. Mesmo diante de desafios, como a resistência a mudanças e lacunas nas políticas públicas, a formação permanente, aliada ao suporte institucional, constitui um fator fundamental para viabilizar práticas inclusivas efetivas.

Concluímos, portanto, mediante as discussões apresentadas neste estudo, que a formação continuada de professores é fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva na Educação Infantil, uma vez que contribui para ampliar o repertório teórico e metodológico dos docentes e viabilizar práticas pedagógicas críticas, humanizadoras e colaborativas. Os resultados indicam que a formação continuada contribui

ISBN: 978-85-54997-33-5

significativamente para o planejamento, a prática e a reflexão docente, promovendo ambientes educativos mais inclusivos e capazes de atender à diversidade infantil.

Agradecimentos

Agradecemos ao PROFEI/UEM pelo conhecimento proporcionado, aos coordenadores Prof.ª Dra. Gizeli de Alencar e Prof. Dr. Gilmar Montagnoli, pela dedicação ao curso, ao Grupo GEEII pelo espaço de aperfeiçoamento acadêmico, e à orientadora Dra. Marta Chaves, pela orientação dedicada e inspiradora.

Ao II Seminário Internacional do PROFEI, pela oportunidade de escrita que fortalece a consolidação da Educação Inclusiva em nosso país.

Referências

Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Brasil. Ministério da Educação. (2004). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. MEC.

Chaves, M. (2020). *Educação Infantil e inclusão: diálogos possíveis.* CRV.

Chaves, M. (2014). Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Teoria e Prática da Educação, 17*(3), 81-91. https://doi.org/10. 4025/tpe.v17i3.28210

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Autores Associados.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.

Gonçalves, K. (2019). *Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Luria, A. R. (2010). *Desenvolvimento cognitivo* (6. ed.). Ícone.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Makarenko, A. S. (1960). *A cerca de la literatura: artículos, discursos, cartas*. Ediciones Pueblos Unidos.

Marques, A. F., Zanata, E. M. (2014). A escola, os professores e a inovação educacional. *Perspectivas em Diálogo*, *1*(2), 50-59. https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3

Reis, A. M., Silva, R. (2011). *Formação de professores para inclusão escolar*. CRV.

Rodrigues, D. (2011). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* Summus.

Saviani, D. (2004). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (9. ed.). Autores Associados.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2018). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Leila Pacheco dos Santos – UNESPAR –
leila.pacheco.unespar.t4@gmail.com
Rosemyriam Cunha – UNESPAR –
cunharosemyriam@gmail.com
Sheila Beggiato – UNESPAR –
sheila.beggiato@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa, em andamento, analisa o processo de formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual do Paraná e suas contribuições para as práticas inclusivas de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A pesquisa, de natureza qualitativa, objetiva identificar padrões nas experiências e práticas relatadas por docentes e discentes. O estudo contempla, como objetivos específicos, a identificação, na literatura, do processo de formação de professores(as) de Língua Portuguesa sob a ótica inclusiva; a análise das políticas formativas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a descrição das percepções de professores(as) e estudantes sobre o ensino de Língua Portuguesa na sala regular. A pesquisa de campo envolveu realização de entrevistas com estudantes com TEA e com professores(a) de Língua Portuguesa que atuam com esses estudantes. Os dados obtidos foram examinados com base nos pressupostos da análise temática, permitindo a identificação de padrões e significados recorrentes nas falas dos participantes. Como produto, propõe-se o desenvolvimento de material didático de apoio à prática inclusiva. Os resultados pretendem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, ampliando a compreensão sobre as articulações pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa a estudantes com TEA.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Formação continuada; Práticas pedagógicas

Introdução

A Língua Portuguesa sempre teve papel significativo em minha vida, influenciada pelo trabalho de minha mãe, professora dedicada, que me ensinou a valorizar seu poder de expressão e transformação. Essa vivência despertou meu interesse tanto pela língua quanto pelos processos de ensino e aprendizagem, especialmente voltados à inclusão

ISBN: 978-85-54997-33-5

da diversidade em sala de aula. Assim, pesquisa tem como objetivo investigar a formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerando que, mais do que técnicas ou metodologias, ensinar demanda sensibilidade, escuta e uma disposição contínua para aprender com o outro. Em um cenário em que os discursos sobre inclusão crescem, mas nem sempre se materializam nas práticas pedagógicas, torna-se urgente refletir sobre o papel da formação docente no enfrentamento das barreiras que ainda limitam o acesso pleno de estudantes autistas à aprendizagem da língua.

Dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) apontam um aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com TEA na educação básica da rede pública nos últimos anos. Entre 2023 e 2024, esse crescimento atingiu 44,4%, evidenciando não apenas o avanço nos processos de diagnóstico do TEA, mas também os esforços crescentes em direção à inclusão desses(as) estudantes no ambiente da escola regular.

No contexto educacional inclusivo, é fundamental reconhecer que o (a) estudante com TEA possui uma individualidade marcada por características singulares, manifestadas em diferentes combinações de habilidades e fragilidades. Esses(as) estudantes podem apresentar comportamentos variados, sendo introvertidos (as) ou extrovertidos(as), bem-humorados(as) ou temperamentais, com interesses diversos que vão desde a música até áreas como a matemática (Grandin, 2025).

Diante dessa diversidade, o propósito da educação voltada aos estudantes com TEA não deve ser o de moldá-los(as) segundo os padrões comportamentais dos(as) colegas neurotípicos. Ao contrário, é mais relevante e ético adotar uma abordagem pedagógica centrada para o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais que lhes permitam atuar de forma funcional e significativa na sociedade (Grandin, 2025). Dessa forma, a educação cumpre seu papel ao valorizar e potencializar os talentos desses(as) estudantes, respeitando suas especificidades e promover a participação deles no ambiente escolar e social.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nas escolas do estado do Paraná o desenvolvimento do(a) estudante é responsabilidade dos(as) professores(as) de todos os componentes curriculares, compreende-se, portanto, que cabe também aos docentes de Língua Portuguesa atenção maior com os(as) estudantes, pois não se trata apenas de uma disciplina, mas sim da língua materna - principal meio de comunicação. Contudo, observa-se também a complexidade de trabalhar a Língua Portuguesa com estudantes com TEA em sala de aula regular, visto que, a depender do seu nível de suporte, podem apresentar “déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal” (Silva et al., 2023, p.895). Nos casos de inexistência da interação social por parte do(a) estudante com TEA o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser prejudicado. Consideramos que a função comunicativa da gramática, o uso da linguagem, a adequação do discurso e a significação palavra ocorrem por interação.

O ambiente escolar cria possibilidades para que os(as) estudantes com TEA se tornem conhecedores e aptos a utilizar a língua em sua amplitude, e cabe ao(à) professor(a) adotar metodologias e práticas pedagógicas que auxiliem nesse processo. Acerca da necessidade de metodologias e práticas alinhadas a forma de pensar do estudante autista “esperar que as crianças com TEA aprendam por meio do currículo convencional e dos métodos de ensino que “sempre funcionaram” para crianças típicas é preparar todos para o fracasso desde o início” (Grandin, 2023, p.39).

Compreende-se assim a importância das formações para professores de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva. As formações para professores do estado do Paraná, que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva, abordam, em linhas gerais, o atendimento a esse público como não sendo específicas para o trabalho de cada componente curricular ou para o atendimento de estudantes com TEA. Essas formações estão vinculadas ao programa Formadores em Ação e deixam a critério dos(as) professores(as) participar ou não desse processo formativo. A participação opcional pode acarretar na baixa adesão dos docentes, ausência de uniformidade na formação, visto que, nem todos terão acesso aos mesmos conhecimentos, estratégias e

ISBN: 978-85-54997-33-5

orientações pedagógicas, o que pode afetar diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes com TEA.

Assim sendo, intenciona-se verificar quais estratégias de ensino os(as) professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da rede estadual de Curitiba, região sul, utilizam para a inclusão de estudantes com TEA? Compreende-se como objetivo geral da pesquisa analisar o processo de formação continuada dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II e Ensino Médio e as práticas inclusivas nos processos de ensino e aprendizagem com estudantes com TEA. Dentre os objetivos específicos intenciona-se: Identificar na produção literária, nos últimos cinco anos, como acontece o processo de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva; pesquisar nos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná as políticas de formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; descrever ideias e opiniões de docentes e discentes sobre os processos de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na sala regular e produzir uma série de vídeos para professores de Língua Portuguesa apresentando práticas pedagógicas para os processos de ensino aprendizagem do(a) estudantes com TEA.

A fundamentação teórica propôs-se a debater sobre os objetivos supracitados com a revisão das obras de autores Freire (2003), Oliveira (2016), Pletsch (2014), Grandin (2025), Silva et al. (2023) entre outros estudiosos do tema. A consulta a periódicos indexados nas bases de dados como Capes e Scielo também foi concretizada. A pesquisa tem caráter exploratória com abordagem qualitativa, visto que, “proporciona profundidade dos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas.” (Sampieri; Colado; Lúcio, 2013, p. 41).

A obtenção de dados foi realizada por meio de entrevistas elaboradas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores de Língua Portuguesa que atuam com estudantes com TEA buscando indicações dos desafios enfrentados para o ensino da Língua Portuguesa, bem como os processos formativos disponíveis na rede estadual de ensino que visam auxiliar nesse processo. Além dos(as) professores foram entrevistados

ISBN: 978-85-54997-33-5

os(as) estudantes com TEA visando identificar as dificuldades sentidas por eles(as) para a aprendizagem da Língua Portuguesa e se as metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) facilitam ou não o processo de ensino-aprendizagem. As entrevistas foram concluídas e os dados estão em processo de análise.

Metodologia

A presente pesquisa analisa a formação de professores de Língua Portuguesa e as práticas inclusivas para o ensino-aprendizagem dos(as) estudantes com transtorno do espectro do autismo no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de Curitiba. Tem cunho qualitativo e exploratório, já que investiga e analisa o que ocorre em um contexto social, e tem início a partir de situações específicas e, progressivamente, amplia-se a compreensão para padrões gerais. O processo parte de hipóteses iniciais, ajustadas e refinadas conforme os dados são coletados e analisados, culminando na formulação das conclusões finais (Sampieri, 2013).

Fundamenta-se no pressuposto de que as legislações vigentes preveem a formação de professores para o atendimento a estudantes da Educação Especial. Diante disso, busca-se verificar se tais formações têm, de fato, sido efetivadas na prática. Para a análise desse pressuposto, compreende-se a necessidade de que se investiguem as legislações estaduais, bem como os processos formativos disponíveis aos professores referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa que atuam na rede estadual de ensino regular no município de Curitiba. Além disso, para a obtenção das informações, serão feitas entrevistas com professores/as de Língua Portuguesa que têm estudantes autistas em suas salas de aulas regulares e com os respectivos/as estudantes a fim de verificar os processos formativos ofertados aos professores de Língua Portuguesa. Os dados obtidos nas entrevistas serão analisados pela perspectiva da Análise Temática (AT).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Os dados das entrevistas realizadas no projeto piloto revelam que a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa não contemplou aspectos relacionados à inclusão escolar, em especial no que se refere ao TEA. Os(as) docentes entrevistados(as), formados(as) entre os anos 2000 e 2008, relatam que o tema não estava em pauta nos cursos de graduação, o que resultou em lacunas significativas na preparação para o exercício da docência em contextos inclusivos. Tais relatos confirmam estudos que apontam a ausência de conteúdos voltados à diversidade e à inclusão nos currículos de licenciatura, o que dificulta a atuação do professor diante de realidades cada vez mais heterogêneas na escola regular.

No que se refere à formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), os(as) participantes destacam que, embora existam cursos na área da inclusão, eles não são específicos para o ensino de Língua Portuguesa. Foram mencionados programas de recomposição da aprendizagem e formações pontuais sobre temas gerais, como altas habilidades, mas não há um direcionamento efetivo para apoiar o professor no trabalho com estudantes autistas em sala de aula de Língua Portuguesa. Essa ausência reflete nas demandas concretas do trabalho docente e a política de formação ofertada cria lacunas que repercutem diretamente no planejamento pedagógico.

Diante dessa lacuna institucional, nota-se que as estratégias pedagógicas dos(as) professores(as) são, em grande parte, fruto da experiência prática e da busca individual por formação. Entre elas, destacam-se o uso de recursos visuais, adaptação das atividades conforme o nível de aprendizagem, linguagem direta e contextualização dos conteúdos. A parceria com docentes da sala de recursos multifuncionais e com os(as) PAEE é vista como fundamental para apoiar os estudantes. Assim, mesmo com pouca formação direcionada, os(as) professores(as) mobilizam recursos próprios para atender às necessidades dos alunos, o que evidencia resiliência, mas também reforça a sobrecarga e a desigualdade no preparo profissional.

ISBN: 978-85-54997-33-5

As entrevistas apontam consenso sobre a necessidade de formações continuadas específicas e práticas para o ensino de Língua Portuguesa em contextos inclusivos. Tais formações poderiam reduzir inseguranças, ampliar a eficácia pedagógica e fortalecer a colaboração entre professores regentes e da educação especial. Os resultados do projeto piloto evidenciam a urgência de políticas que articulem teoria e prática, contemplem as especificidades disciplinares e garantam condições reais de inclusão para estudantes com TEA.

Considerações finais

Os resultados parciais da pesquisa mostram que, apesar do empenho dos professores de Língua Portuguesa em adaptar suas práticas para estudantes com TEA, persistem lacunas na formação inicial e continuada, marcadas pela ausência de orientações específicas na graduação e pela oferta de cursos pouco direcionados pela SEED, o que gera inseguranças e compromete o planejamento pedagógico. Nesse contexto, torna-se essencial fortalecer políticas públicas que invistam em formações específicas, práticas e articuladas à realidade escolar, possibilitando ao docente atuar com maior segurança e eficácia na promoção de uma educação inclusiva que respeite as singularidades dos estudantes.

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

Referências

De Oliveira, H. C. O., & Da Rocha, G. O. R. (2023). O currículo prescrito para a educação da pessoa cega adotado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos no século XIX. *Revista de Gestão e Secretariado, 14*(8), 12837–12858. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i8.2387

ISBN: 978-85-54997-33-5



Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (14ª ed.). Editora Olho d'Água.

Grandin, T. (2023). *The way I see it: A personal look at autism and Asperger's* (3rd ed.). Future Horizons.

Grandin, T. (2025). *Autismo e educação: Como eu vejo* (1ª ed., p. 102). Artmed.

Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: Da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(81). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso.
Silva, M. A., et al. (2023). Os desafios da educação inclusiva: Impactos na formação inicial e continuada de professores. *Cognitionis Scientific Journal, 6*(3), 891–907.

Silva, M. A., et al. (2023). Os desafios da educação inclusiva: Impactos na formação inicial e continuada de professores. *Cognitionis Scientific Journal, 6*(3), 891–907.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Victória Maria Vitorino de Santi– Unemat – victoria.santi@unemat.br
Paulo Alberto dos Santos Vieira-Unemat- vieira.paulo@unemat.br
Carolina Martins Carreiro-Unemat- carolina.carreiro@unemat.br
Valdilene Silva Ortega- Unemat- valdilene.ortega@unemat.br

Resumo

A formação continuada de professores constitui em um processo permanente, visando um enriquecimento dos repertórios culturas, trocas de experiência, proporcionando um momento de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, aperfeiçoamento pessoal e profissional, assim auxilia na compreensão e para efetivação da educação inclusiva, possibilitando um trabalho de colaboração entre os membros da instituição de ensino. A problemática dessa forma ponto de reflexão, quais são as possibilidades que a formação continuada pode contribuir com a consolidação da educação inclusiva na educação infantil, para rupturas de barreiras e oportunizando alternativas pedagógicas para docentes tornarem realidade a educação inclusiva? A relevância da pesquisa, destaca a necessidade do ensino colaborativo, na implementação de práticas inclusivas, nas quais a troca de saberes, favorecendo a construção de uma sociedade equitativa e sanando as fragilidades decorrentes da formação inicial. O objetivo geral compreender de que maneira a formação continuada contribui para as práticas inclusivas na educação infantil**.** O resultado demonstra, que a articulação de professores engloba o fortalecimento da formação continuada, incentivando uma visão inovadora sobre a diversidade e impulsionar mudanças graduais nas práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento integral da criança e a construção de uma sociedade equalitária e justa**.**

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

Introdução

A trajetória da Educação Especial no Brasil, é repleta de desafios, superações, resiliências, rupturas de paradigmas, rompendo preconceitos, uma luta continua durante

ISBN: 978-85-54997-33-5

décadas, para a aquisição dos direitos e criação de leis e políticas públicas que assegurem o direito e dever pessoas com deficiência.

A implementação de políticas públicas no início dos anos 80, marcou um período historicamente importante para a inserção da Educação Especial no ambiente escolar: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Estatuo do Crianças e Adolescente e a Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses documentos só reforçam da garantia que a inclusão em todos as etapas escolares do Ensino Infantil até o Ensino Superior. As leis supracitadas visam a garantia e o acesso de uma educação de qualidade, gratuita e de equidade. As leis reforçam que o público alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades) estipula que preferencialmente as matriculas sejam efetuadas em classes regulares, visando a socialização e interação entre crianças típicas e atípicas .

> A Educação Inclusiva tem sido amparada por importantes marcos legais e políticos que asseguram o direito de todos os estudantes à aprendizagem, com foco especial nos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, cultural e educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece como diretriz central o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum, garantindo-lhes os apoios necessários em ambientes inclusivos (Brasil, 2008, p. 7).

No entanto, mesmo com os avanços no meio das leis e política pública existem lacunas e obstáculo como: escassez de recursos especializado, falta de acessibilidade, falta de acompanhamento com a equipe multidisciplinar, insuficiência da formação inicial, carência em cursos, palestra e oficinas nas formação continuadas , essas são alguns pontos que precisam ser superados para que a inclusão se efetive plenamente em todos os contextos educacionais.

Entre as barreiras citadas a formação continuada que é imprescindível para o docente permitindo a expansão do conhecimento, a troca de experiencia, aprofunda em novas realidades. Adentrando a formação continuada dos docentes, em relação educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem o intuito de fortalecer uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

prática inclusiva proporcionando segurança os professores ao trabalhar com a educação inclusiva no ambiente escolar.

Mantoan (2006, p 14), destaca “uma grande parte dos professores do ensino regular, relatam a falta de preparo para receber alunos com deficiência, não sabendo lidar com as diferenças e desafios’’. Nessa percepção evidencia revela as lacunas na formação inicial e continuada dos professores, apresentando receio ao se depararem com a realidade da educação especial.

Diante desse cenário, o objetivo geral, desta experiência de experiência a analisar da contribuição da formação continuada fortalecendo e capacitando os professores, nas possibilidades de implantar estratégias pedagógicas de maneira que superem os desafios e proporcione a inclusão e a equidade

Metodologia

O relato de experiência foi desenvolvido em uma Escola Municipal Educação Infantil Irene Coelho Cruz, na cidade Cáceres/MT, envolvendo os professores e a auxiliares do desenvolvimento infantil, em média de 27 participantes. O objetivo investigar possibilidades na formação continuada de implementar estratégias pedagógicas para auxiliar de desenvolvimento de integral dos alunos e proporcionar a inclusão no ambiente escolar.

O processo da experiência foi registrado por meio roda de conversas, construções de matérias e registros fotográficos das atividades, permitindo troca de experiência e o trabalho colaborativo. O trabalho foi desenvolvido em dois etapas principais:

1 Roda de conversa: Vivência na educação especial na educação infantil

- Explicação sobre a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva
- Contexto Histórico da Educação Especial
- Leis
- Desafios enfrentados para a inserção da Educação Especial no nosso cenário educacional

ISBN: 978-85-54997-33-5

- Possibilidades para aperfeiçoar a Educação Especial na Educação Infantil
- Dinâmicas: **Desenho seu monstro**: Promovendo a analisar as diversidades e enfatizar que somos sujeitos únicos.
- **Mímica da Inclusão:** Atividade para sensibilizar e refletir através da mímica, abortando algumas deficiências especificas como: cegueira, deficiente auditivo e mudez.
- **Circuito da Inclusão**
- Nossa escola é acessível? Tour pela escola, explorando as seguintes deficiências: deficiência física (cadeirante) e visão.

Segunda etapa:

- Separação dos profissionais em grupos para construções de recursos inclusivos específicos de acordo com algumas deficiências como: deficiência física, cegueira, deficiente auditivo, mudez, transtorno espectro autista e superdotação levando em consideração a faixa etário da creche

Os métodos permitiram acompanhar os processos de exposição dos desafios, as possibilidades e a construção dos recursos pedagógicos, garantindo uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados, os avanços alcançados e as perspectivas de continuidade da iniciativa.

Resultados e Discussão

Potencialidades da Formação Continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente na Perspectiva da Educação Especial

As várias restrições identificadas para a criação de propostas didáticas e metodológicas, e a criação de recursos que atendam às necessidades de todos os alunos no ambiente escolar, e por meio da formação continuada os docentes criam ferramentas para enfrentar os desafios e construir um ambiente inclusivo e de equidade. GLAT, 2011 p79, ressalta a necessidade da formação continuada, pois é um meio de compartilhar vivências diversas, preparação profissional, experienciar o ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

colaborativo, enriquecimento o repertório pedagógico e construindo um espaço escolar com inclusão lidando com as demandas do contexto.

Diante disso, faz-se necessário ressignificar e buscar alternativas para resolução dos problemas referentes às práticas pedagógicas dos professores ao iniciar o ano letivo. Como afirma, Mantoan (2006, p. 55) que a "formação continuada deve ajudar a ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino."

Segundo Santos (2020), destaca as mudanças no campo da econômica, política e educacional, resultando leis que asseguram a formação continuada dos professores no Brasil.

> formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento de rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais (Melo; Santos, p. 93, 2020).

O conhecimento não é algo pronto, os educadores devem estar em constante construção através das buscas e das formações, para a inclusão no processo ensino-aprendizagem é fundamental a formação dos continuada dos educadores fortalecendo novos saberes e diferentes perspectiva na educação e possibilitando procedimentos pedagógicos com um olhar diferenciado coletivas dos docentes.

> Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers. Tornar-se pessoas – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, politicas, ideológicas, experiencias, culturais, politicas, ideológicas, simbólicas, etc). Nesse sentindo, a comparação mais adequada para formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 6)

O relato de experiência descrita ocorreu com os professores das turmas de 1 a 3 anos e Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, na Escola Municipal de Educação Infantil

ISBN: 978-85-54997-33-5

Irene Coelho Cruz. O problema da investigação é entender, quais são os aspectos que a formação continuada contribui com o processo da prática pedagógica, proporcionando a inclusão?

O processo foi estruturado por dois etapas: Uma roda de conversa, onde as profissionais debateram sobre as dificuldades e insegurança em relação a educação especial, promovendo um momento riquíssimo de interação e comunicação. Em seguida, apresentado as diferenças de Educação Especial e Educação Inclusiva e adentramos nas Leis(Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Decreto n 7611/2011) debatendo sobre estratégias e recursos pedagógicos adaptados, possibilidades, a realidade onde esse aluno está inserido, visando a confiança do docente em sua prática e um ensino aprendizagem de qualidade.

Para torna-se um processo significativo, lúdico e de interação, foram implementados dinâmicas que oportunizasse um momento de reflexão e de se colocar no local do outro: como seria se você tivesse alguma deficiência? se é possível elaborar atividade adaptadas para os alunos com deficiências? O que podemos fazer para nossa escola ser mais acessiva? entre outras.

A segunda parte as professoras e auxiliares do desenvolvimento infantil foram divididas em grupos por deficiência e faixa etária:

Público-alvo	**Profissionais**	**Faixa etária**
Deficiência física(qualquer deficiência)	Professores / Auxiliares do desenvolvimento infantil	3 anos
Transtorno do Espectro Autista	Professores / Auxiliares do desenvolvimento infantil	1 ano
Cegueira ou Baixa visão	Professores / Auxiliares do desenvolvimento infantil	2 anos

Fonte: Elaborado pelo próprio autor 2025

Os grupos construíram recursos com materiais recicláveis e adaptados para a inclusão desses alunos atípicos na sala de aula, após finalização das confecções as professores e auxiliares exporão seus recursos e explicaram para o grupo o motivo de confeccionaram esse brinquedo ou jogo para aquele público-alvo? Como utilizá-lo?

ISBN: 978-85-54997-33-5



Durante os encontros, foram identificados obstáculos no processo de inclusão, desde a acessibilidade até a aplicação de estratégias pedagógicas, porém a possibilidades de avançar através de trocas de experiencias, flexibilidade no planejamento, cursos, palestra e oficinas, pois quanto mais a educação avança com aquisição de conhecimentos novas pelo docente, mais se fortalece a transmissão de saberes.

Os resultados indicam que a formação continuada é uma ferramenta essencial para promover práticas inclusivas no âmbito escolar, pois proporciona aos educadores incentivar a troca de experiências, as conversar minimizando as aflições de trabalhar na teórica e prática com o público-alvo da Educação Especial, favorecendo o aperfeiçoamento nos aspectos metodológicos. Simultaneamente, a vivência evidencia que a inclusão demanda perseverança, reflexão crítica e adaptação contínua, ressaltando que a formação continuada apenas não é suficiente por si só a erradicação da exclusão no ambiente escolar.

Considerações finais

O seguinte trabalho reforça os avanços significativos da Educação Especial no Brasil e destaca as lacunas ainda existência no âmbito escolar, destacando o processo de formação continuada dos professores com o intuito de se aprofundar na temática Educação Especial.

Ressalta a importância da formação continuada no processo de implementação da Educação Especial na escola, a formação é uma ferramenta fundamental permitindo o aprimoramento dos docentes, interação e compartilhar experiencias com o propósito de colaborar para uma educação equalitária, justa e democrática.

Entretando, a formação continuada na perspectiva da Educação Especial apresenta desafios como: inseguranças entre a prática e a teoria, falta de recursos, ausência de contato com a equipe multidisciplinar, dificuldade na relação família e escola, poucos encontros de formação continuada com essa temática. Nesse contexto,

ISBN: 978-85-54997-33-5

a formação continuada é essencial para a estimulação da inclusão na escola, infelizmente apenas ela não é suficiente para eliminar a exclusão. Mesmo assim, a formação continuada pode minimizar os obstáculos e promover uma flexibilidade no planejamento e na construção do currículo.

Em conclusão, a experiência demonstra que mesmo com os desafios, inseguranças é possível reduzir através da formação continuada, os efeitos da excludência e possibilitando a inclusão da Educação Especial no ensino regular, visando a inclusão e a integração desse aluno. Portanto, investir em formação continuada é uma estratégia essencial para assegurar a equidade, o respeito à diversidade e a eficácia da aprendizagem, auxiliando na criação de ambientes escolares mais receptivos, democráticos e inclusivos.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Glat, R. (2011). A inclusão escolar e suas implicações. In M. D. Longhini (Org.), *O uno e o diverso na educação* (pp. 75–92). EDUFU.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Melo, E. S. do N., & Santos, C. R. dos. (2021). A formação continuada de professores(as) no Brasil: Do século XX ao século XXI. *Humanidades & Inovação*. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade, 44*. https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS INCLUSIVAS: ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE TEFÉ-AM

Flávia Ferreira Amorim de Sousa Seabra – UEM - flavia.seabra.uem.turma5.@gmail.com
Viviane Gislaine Caetano – UEM - vcaetano@ufpa.br

Resumo

Este estudo aborda a importância da formação continuada de professores para a inclusão educacional em uma escola estadual em Tefé, Amazonas. O objetivo geral é analisar como ocorre a formação continuada de professores para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência e avaliar seu impacto na experiência escolar das crianças atendidas. A pesquisa busca compreender os processos e métodos da formação continuada que capacita os educadores a aprofundar seu entendimento sobre o ensino-aprendizagem em suas várias dimensões. Também investiga o papel crucial do educador na criação de um ambiente propício à inclusão, estimulando o desenvolvimento cognitivo, a capacidade e a autonomia. A metodologia empregada envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observações *in loco.* Na aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos com deficiência e o coordenador do Ensino Fundamental II, se coletará as percepções e experiências relacionadas ao processo investigado. As respostas serão submetidas à análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), posteriormente organizadas por meio de categorização e tabulação dos dados, o que possibilitará uma interpretação sistemática dos resultados. Como parte da proposta pedagógica, será desenvolvida a **“**Oficina da Ludicidade**”**, um espaço voltado para práticas pedagógicas criativas e interativas, visando identificar as percepções dos professores sobre esses temas e analisar suas práticas e experiências em sala de aula. Um dos resultados esperados é a produção de um recurso pedagógico, centrado na inclusão, denominado Flanelógrafo, como ferramenta educacional. Esse recurso favorece a aprendizagem de forma lúdica e visual, permitindo que professores e alunos explorem conteúdos de maneira dinâmica e participativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Formação continuada; Inclusão Escolar

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A Educação Inclusiva tem passado por diversas transformações ao longo dos anos. Entretanto, uma questão central permanece: qual é o papel do professor na sua formação didático-pedagógica para atuar efetivamente em salas de aula inclusivas? Como se dá esse processo de formação e preparação docente para atuar com estudantes com deficiência? Sob essas inquietações este projeto de pesquisa torna-se necessário, pois este pode ser um instrumento válido para valorizar o profissional da educação, fortalecer sua formação e capacitá-lo para o trabalho com estudantes com deficiência. Além disso, pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva no município de Tefé.

Mais do que um simples projeto de pesquisa sobre a formação de professores, espera-se fomentar não apenas um debate teórico, mas ecoar vozes de sujeitos históricos que vivenciam o cotidiano escolar, seus desafios e suas frustrações ao lidar com estudantes com deficiência sem o suporte necessário. Este projeto não busca uma “fórmula mágica”, mas uma oportunidade para aprender e ensinar por meio da educação inclusiva.

A formação docente é um desafio que precisa ser enfrentado para promover uma educação significativa e de qualidade, alinhada aos preceitos da inclusão. Considerando que a formação de professores ainda não é prioridade no sistema educacional, esta pesquisa justifica-se por sua relevância social e pedagógica.

Dessa forma, o objetivo geral é analisar o processo de formação de professores para atuação nos momentos didático-pedagógicos em uma escola estadual de Tefé. De forma específica, busca-se observar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação comum, conhecer as metodologias utilizadas pelo professor da sala para consolidar o ensino desses alunos, identificar a formação que os professores recebem para atuar com esse público e propor metodologias que contribuam para o ensino em sala de aula.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

O universo desta pesquisa em educação permeia o âmbito da rede pública de ensino, na cidade de Tefé-Amazonas. O lócus escolhido é uma instituição de Ensino Fundamental II. Para este fim, serão selecionados 06 alunos com diferentes necessidades específicas, a fim de verificar as condições em que ocorre sua aprendizagem, além de 10 professores para exporem suas formações, vivências e desafios enfrentados no cotidiano escolar, bem como evidenciarem suas práticas pautadas na perspectiva da educação inclusiva e suas dificuldades. Por fim, à Coordenadoria Pedagógica da SEDUC-Tefé, representada por 01 Coordenador do Ensino Fundamental II, que discorrerá acerca de ofertas de cursos de formação continuada aos docentes, para verificar se há a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa seguem uma abordagem qualitativa, por possibilitar uma compreensão mais profunda da formação, das práticas e relações construídos no contexto escolar. Conforme ressaltam André (2005) e Lüdke e André (1986), o enfoque qualitativo permite ao pesquisador compreender os processos pedagógicos em sua totalidade, dentro do ambiente natural em que ocorrem, valorizando a escuta, a observação e a análise interpretativa.

A pesquisa seguirá etapas sistemáticas que permitirão uma compreensão mais aprofundada sobre o tema estudado, as quais são:

Primeiramente, realizar-se-á uma revisão da literatura e de documentos legais, com o objetivo de embasar, teoricamente, a pesquisa e compreender o contexto normativo que orienta a formação docente, especialmente no que se refere às diretrizes curriculares e políticas educacionais.

Por conseguinte, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas aos professores, alunos e ao coordenador pedagógico, buscando identificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por docentes em práticas inclusivas no cotidiano escolar, bem como captar diferentes percepções, experiências e sentidos atribuídos à prática docente

ISBN: 978-85-54997-33-5

e aos processos formativos. Para Lüdke e André (1986), a eficácia das entrevistas se relaciona diretamente com sua flexibilidade e adaptabilidade.

Para complementar os dados coletados e observar como os discursos se manifestam na prática em sala de aula, a pesquisa também incluiu observações *in loco.*

Os dados coletados passarão por um processo de análise de conteúdo que pode ser compreendido como "[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2016, p. 15) e serão organizados por meio da categorização e tabulação de dados, pois a categorização organiza temas e agrupa falas, enquanto a tabulação é a disposição sistemática desses dados em tabelas, o que possibilita uma visualização mais clara das informações categorizadas.

Por fim, na escola será desenvolvida a **"**Oficina da Ludicidade**"**, um espaço voltado para práticas pedagógicas criativas e interativas. Durante a oficina, haverá a produção de um recurso pedagógico denominado Flanelógrafo, que consiste em um quadro revestido de flanela no qual figuras de feltro ou papel emborrachado podem ser fixadas e removidas facilmente. Esse recurso favorece a aprendizagem de forma lúdica e visual, permitindo que professores e alunos contem histórias, representem conceitos e explorem conteúdos de maneira dinâmica e participativa.

Nesta pesquisa, considerar os princípios éticos dispostos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é fundamental. Dessa forma, os participantes serão informados sobre os objetivos e finalidades deste estudo, sendo assegurada sua participação voluntária mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Referencial Teórico

A Educação Inclusiva tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1990, quando o tema ganhou destaque na Conferência Mundial de Educação Especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca marcou um avanço importante ao defender a inclusão de estudantes com necessidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

educativas especiais (NEE) nas salas regulares de ensino. Essa conquista trouxe à tona diversos desafios no campo educacional, envolvendo professores, alunos e gestores escolares, que passaram a se deparar com a necessidade de adaptar práticas e ambientes para atender às diferenças de forma respeitosa e eficaz. Vale ressaltar o esclarecimento sobre a terminologia adotada, como Necessidades Educativas Especiais (NEE), por Correia (1997), referindo-se a estudantes com essas necessidades no âmbito do país.

> Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. (Correia, 1997, p. 47)

Através da implementação de leis internacionais, o Brasil foi aos poucos ganhando força nesse cenário de inclusão. É importante o esclarecimento sobre os regimentos da inclusão escolar às pessoas com deficiência, uma vez que informados, é bem mais fácil consolidar a verdadeira inclusão. Os direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas são rezados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10/12/1948 que tem "[…] como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades".

A conscientização e o esclarecimento sobre as leis que regem os direitos das pessoas com deficiência acarretariam um grande salto para uma sociedade inclusiva e, principalmente, para a vida dessas pessoas tão excluídas da vida social. Isto posto, reforça a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 e o PNE (Plano Nacional de Educação) que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas regulares de ensino, ou seja, em classes de aulas comuns das escolas. A partir dessa abordagem é que surge uma proposta de ensino colaborativo, conforme afirmava Zerbato (2018, p. 38):

ISBN: 978-85-54997-33-5

> O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma parceria entre professores de Educação Especial e da sala comum para que ambos participem da ação pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, considerando a diversidade dos estudantes.

A escola precisa estar preparada para receber e atender esses estudantes, como forma de oportunizar um ensino integrado à formação da cidadania. E para isso, é necessário promover a formação do professor, a divulgação das informações no ambiente escolar e a parceria entre família e escola. Apesar de um estudo pouco conhecido no Brasil, o ensino colaborativo precisa ser divulgado e oferecido aos professores para que amplie novos horizontes na integração dos alunos com deficiência e das políticas públicas para a formação e valorização do professor.

Segundo Dens (1998, p. 25), "o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar". Esta citação inspira e questiona, pois mostra que é essa diferença que constrói a nossa existência, pois cada um tem suas características e, com elas, contribui para uma sociedade mais justa. Conforme o trecho a seguir, podemos perceber claramente a dificuldade em que "os alunos com deficiências estão chegando hoje na sala regular, e a maioria esmagadora dos professores não sabe o que fazer com eles". (Glat, Oliveira, 2007).

Nas escolas regulares, para trabalhar com alunos com deficiência, em seu ensino comum, os professores precisam de formação adequada.

> A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades desses alunos como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula". (Brasil, 1995, p. 17)

A inclusão é um processo e, portanto, precisa de tempo, de ações contínuas, sendo realizadas a longo prazo. A aposta na formação continuada de professores, investimentos em material didático e na ampliação dos parceiros da escola são guias mestres para o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. Essa formação continuada para professores que diz respeito à inclusão, também representa papel importante nos processos de acolhimento e formação desses alunos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para Glat e Nogueira (2002) “a má formação e desatualização pedagógica dos professores de nossas escolas públicas também é um tema bastante debatido (pode-se dizer até “batido”) na Educação”. Ao longo dos anos diversos estudos apontam para a necessidade da melhoria na formação de professores. Outros pesquisadores reafirmam a importância do tema e da formação que possibilita ao professor a atualização e a transformação na sua prática profissional.

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil, 2000, p. 5)

Deste modo, o papel do professor em sala de aula torna-se fator determinante no tipo de relacionamento que se estabelece na sala de aula. O acolhimento, a dinâmica e principalmente o desenrolar didático pedagógico no repasse de conteúdos encorajará a aprendizagem dos alunos com deficiência e de todos da classe comum, a interação com os colegas e o apoio ao aluno. Uma atitude de isolamento e discriminação poderá aumentar os índices de fracasso escolar e reprovação.

Considerações finais

Espera-se que, ao se concretizar a pesquisa, seja possível ampliar a compreensão sobre a formação docente voltada ao atendimento dos estudantes com deficiência, destacando potencialidades e lacunas nesse processo. A investigação deverá evidenciar como as metodologias utilizadas em sala regular podem contribuir ou limitar a aprendizagem desses alunos, apontando caminhos para práticas mais inclusivas. Além disso, prevê-se encontro formativo e a proposta de recurso educacional, fortalecendo a construção coletiva de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. Assim, os resultados almejados visam não apenas fornecer subsídios para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores, mas também promover um

ISBN: 978-85-54997-33-5

ambiente educativo mais equitativo, capaz de reconhecer a diversidade como parte constitutiva da comunidade escolar.

Referências

André, Marli E. D. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.

Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*: *área de altas habilidades*. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.* Brasília, maio 2000.

Dens, A. *La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión des-de un enfoque pedagógico*. Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana, Cuba, 1998.

COrrea, L.M. *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora, 1997.

Glat, R. e Nogueira, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/214/203. Acesso em: 04/09/2025

Glat, R., & Oliveira, E. da S. G. de. (2007). Adaptação Curricular. In R. Glat (Org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras; Banco Mundial.

Ludke, Menga; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional da UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163

ISBN: 978-85-54997-33-5



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Jonson Rodrigues Farias Junior – UEM – jonsonfarais78@gmail.com
Fernando Wolff Mendonça – UEM – fwmendonca@uem.br

Resumo

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá, investiga a formação de professores da Educação Infantil para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tendo como foco central a análise da influência da teoria histórico-cultural nos processos formativos desses profissionais. O objetivo geral consiste em analisar como essa perspectiva teórica tem fundamentado a formação continuada de professores que atuam com crianças de 4 e 5 anos com TEA. A investigação, em andamento, vincula-se à necessidade de consolidar práticas pedagógicas inclusivas que superem abordagens meramente técnicas ou comportamentalistas. Os fundamentos teóricos centrais baseiam-se na teoria histórico-cultural, especialmente em Vygotsky, Leontiev e Luria, que compreendem o desenvolvimento humano como processo mediado culturalmente, valorizando as interações sociais e a mediação pedagógica intencional. Complementarmente, utiliza-se autores brasileiros como Mantoan e Mendonça, que aplicam essa perspectiva à educação inclusiva. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com caráter documental e bibliográfico, analisando documentos oficiais e produções acadêmicas sobre formação docente e atendimento ao TEA. Os achados provisórios na literatura indicam lacunas na formação específica fundamentada na perspectiva histórico-cultural, evidenciando predominância de abordagens médicas ou comportamentais. As contribuições esperadas incluem a identificação de elementos teórico-metodológicos que potencializem a formação docente inclusiva, promovendo práticas mais humanizadas e culturalmente situadas. Perspectiva-se que os resultados subsidiem políticas de formação continuada e fortaleçam o papel da escola como espaço de desenvolvimento pleno para todas as crianças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Desenvolvimento infantil; Mediação pedagógica.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, particularmente crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil (faixa etária de 4 e 5 anos), constitui um desafio complexo e persistente para os sistemas educacionais. Embora marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garantam o direito universal à educação, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas ainda se depara com barreiras significativas no cotidiano escolar. Tais dificuldades, que permeiam desde a formação continuada inadequada dos professores até a escassez de adaptações curriculares eficazes, contrastam com a necessidade de atender às demandas educacionais específicas de cada aluno.

A historicidade da inclusão no Brasil revela que a exclusão não é uma condição natural, mas um fenômeno socialmente construído, intrinsecamente ligado às relações de produção capitalistas que, por séculos, relegaram a infância com deficiência à invisibilidade e à negação do direito à educação. Justificativas médico-pedagógicas, que classificavam crianças como "ineducáveis," naturalizaram barreiras sociais e políticas. A despeito dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabeleceram a educação como direito fundamental, à realidade material das escolas – caracterizada por infraestrutura precária, falta de recursos especializados e uma formação docente frequentemente "fragmentada e reduzida" (Mendonça, 2017) – tem levado a uma "inclusão excludente." Essa condição, amplamente abordada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), expõe as profundas contradições de classe que permeiam o acesso desigual a diagnósticos e apoios, e sublinha a urgência de uma formação docente crítica e teoricamente embasada para romper com o legado da segregação.

Nesse cenário complexo, surge a seguinte questão de pesquisa: De que forma os estudos baseados na Teoria Histórico-Cultural evidenciam a contribuição da formação continuada de professores da Educação Infantil para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na pré-escola? A busca por essa resposta visa compreender como os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural podem

ISBN: 978-85-54997-33-5

embasar e fortalecer os processos de formação docente, gerando práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas no ambiente escolar, preenchendo as lacunas identificadas na literatura e na prática.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), ancorada nos estudos de Vygotsky, constitui o arcabouço teórico fundamental desta investigação. Ela postula que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, enfatizando o papel do educador como facilitador da aprendizagem e da interação como condições indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e social. Autores brasileiros como Mantoan (2003) e Mendonça (2017), ao aplicar a THC à educação inclusiva, reforçam a importância de uma práxis pedagógica crítica e engajada. Pesquisas recentes, como as de Ramos (2022), Batista (2021) e Ratuchne (2023), validam a necessidade de formação continuada para a superação de inseguranças e estigmas docentes, indicando que a THC instrumentaliza professores para uma identificação precoce e intervenções pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando análise documental/bibliográfica (Gil 2002) como estratégia principal de coleta de dados. O corpus de análise inclui diretrizes curriculares, políticas públicas, artigos acadêmicos, teses, dissertações e legislações educacionais relacionadas à formação docente e ao atendimento de crianças com TEA.

A análise dos dados será realizada através da técnica de análise temática de Braun e Clarke (2006), seguindo uma lógica dialética estruturada em três fases: Tese (compreensão da realidade da exclusão escolar), Antítese (fundamentação na Teoria Histórico-Cultural para desafiar limitações) e Síntese Superadora (desenvolvimento de um curso formativo e e-book para transformação das práticas inclusivas).

Esta metodologia visa articular teoria e prática para identificar contradições na inclusão escolar de crianças com TEA e propor caminhos transformadores da realidade educacional, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Trata-se de uma análise preliminar e parcial dos dados coletados na fase de Análise Documental/Bibliográfica desta pesquisa em andamento, que se alicerça nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Até o presente momento, a investigação da literatura acadêmica recente tem lançado luz sobre aspectos cruciais da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com um enfoque significativo na formação docente. As contribuições de dissertações como as de Ramos (2022), Batista (2021) e Ratuchne (2023) oferecem um panorama detalhado dos desafios e possibilidades nesse campo, ressoando profundamente com as experiências e preocupações deste pesquisador como profissional da educação.

Como parte da construção – que busca compreender a realidade da exclusão escolar manifesta na Educação Infantil – a análise das dissertações aponta para uma contradição central: a necessidade premente de formação docente para a inclusão de crianças com TEA versus a ausência ou inadequação dos processos formativos disponíveis.

A dissertação de Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos (2022) revela que, embora os docentes compreendam a necessidade de formação, eles frequentemente relatam a ausência de processos formativos adequados no ambiente educacional. Este é um indicativo claro de uma lacuna entre o ideal e o real, uma tensão dialética que gera insegurança nas práticas pedagógicas. A pesquisa de Ramos (2022) evidencia essa insegurança, particularmente em relação à efetividade de suas abordagens, o que nos faz questionar: como educadores podem ser eficazes se as condições materiais e de formação não lhes permitem sentir-se devidamente preparados? A visão do diagnóstico de TEA, apesar das características inerentemente inclusivas da Educação Infantil, ainda impacta fortemente a percepção dos educadores sobre suas próprias capacidades, revelando um determinismo biomédico que tensiona as possibilidades de uma práxis inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Complementarmente, a dissertação de Tatiana Lemes de Araújo Batista (2021) aprofunda essa contradição ao expor que muitos profissionais não se sentem seguros em suas concepções sobre o TEA, utilizando expressões estigmatizadas como "vive no mundo da lua". Essa constatação, embora desanimadora, é uma manifestação da alienação do conhecimento específico sobre o desenvolvimento atípico e da carência de uma formação que não apenas transmita conteúdos, mas promova uma mudança de mentalidade. Batista (2021) também aponta a ausência de um referencial teórico-metodológico específico nas práticas de muitos professores, levando a uma improvisação que, do ponto de vista materialista-histórico, impede o planejamento e a execução de uma ação pedagógica consciente e transformadora. A tendência de justificar as dificuldades do processo inclusivo nas "limitações da criança", em vez de reconhecer as lacunas na própria formação, ilustra uma inversão da causalidade, reforçando a necessidade de uma análise crítica das condições objetivas e subjetivas da prática docente.

A partir dessa compreensão das contradições (Tese), as mesmas dissertações, e notadamente a de Ratuchne (2023), oferecem elementos para a construção da Antítese, que busca fundamentar a superação das limitações da realidade.

A pesquisa de Ramos (2022), apesar de diagnosticar a insegurança, aponta que esta pode ser minimizada por meio de "ações formativas colaborativas". Essa ênfase no Ensino Colaborativo, mesmo que os participantes não utilizem a nomenclatura específica, surge como um movimento contrário à fragmentação do saber, valorizando a troca de experiências e o aprendizado mútuo como potentes impulsionadores da mudança de paradigma. O e-book autoformativo desenvolvido por Ramos (2022), que aborda aspectos cruciais como a Teoria Histórico-Cultural e práticas inclusivas, representa uma proposta de materialização de um saber que pode mediar a superação das lacunas de formação.

Batista (2021), por sua vez, ao articular os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural com a educação inclusiva, defende que a mediação dos professores e as interações socioculturais são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa perspectiva teórica emerge como uma potente ferramenta antítese às concepções estigmatizadas e improvisadas, oferecendo um arcabouço sólido para a compreensão do desenvolvimento humano em sua concretude social e histórica, focando nas potencialidades e na transformação mediada das funções psíquicas superiores. Embora a pesquisa de Batista (2021) aponte lacunas na proposição de estratégias concretas de modificação de concepções, sua fundamentação teórica prepara o terreno para a intervenção.

Finalmente, a dissertação de Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne (2023) oferece uma perspectiva mais propositiva e concreta, representando uma síntese provisória de ação. Ao planejar, aplicar e avaliar uma proposta de formação, seus resultados encorajadores – um "aumento expressivo na percepção dos sinais atribuídos ao TEA após a formação" e maior favorabilidade à intervenção precoce – demonstram que a práxis formativa pode efetivamente modificar a realidade. Isso valida a ideia de que a identificação precoce e a intervenção, independentemente de um diagnóstico formal, podem materializar um melhor prognóstico para as crianças, atuando sobre as condições concretas do desenvolvimento.

Em síntese, o conjunto dessas dissertações – Ramos (2022), Batista (2021) e Ratuchne (2023) – compõe um corpo de conhecimento valioso que, nesta análise preliminar, revela uma contradição estrutural na formação de professores para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: a urgência da formação versus sua precariedade. Cada estudo, à sua maneira, destaca a insegurança dos docentes, a ausência de formação específica e a carência de referenciais teórico-metodológicos e práticos.

No entanto, eles também oferecem os elementos para a Síntese Superadora, que se concretizará nos produtos finais desta pesquisa. A importância do Ensino Colaborativo (Ramos, 2022), o papel transformador da Psicologia Histórico-Cultural (Batista, 2021) e a eficácia de formações que instrumentalizam os professores para a identificação e intervenção precoce (Ratuchne, 2023) não são apenas achados acadêmicos; eles servem como alicerce material e teórico para a próxima fase da pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Estes resultados parciais, obtidos pela análise documental, consolidam a compreensão de que a transformação das práticas inclusivas não se dará por um mero repasse de informações, mas pela construção de uma práxis formativa que, guiada pela lógica dialética, promova a superação das concepções que desgarram o desenvolvimento psíquico de suas bases concretas.

Considerações finais

Esta pesquisa em andamento, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, tem revelado resultados parciais significativos sobre a formação docente para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A análise documental e bibliográfica realizada até o momento evidencia uma contradição fundamental: embora exista um arcabouço legal que preconiza a educação inclusiva, persistem lacunas formativas que comprometem a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Os estudos analisados demonstram que a formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla adequadamente as especificidades do TEA, perpetuando práticas excludentes que contrariam os princípios da educação como direito universal.

A partir da lógica dialética que orienta este estudo, os achados parciais configuram a Tese da exclusão escolar, enquanto a Teoria Histórico-Cultural emerge como Antítese transformadora, oferecendo fundamentos teórico-metodológicos para a superação das limitações identificadas. As contribuições de Ramos (2022), Batista (2021) e Ratuchne (2023) convergem para a necessidade de uma formação docente que articule conhecimentos específicos sobre o TEA com uma compreensão crítica dos processos de desenvolvimento humano em suas bases concretas e socioculturais.

Como Síntese Superadora, os resultados parciais desta investigação apontam para a necessidade de desenvolvimento de um curso formativo e um e-book que materializem uma proposta de formação docente alicerçada na práxis transformadora. Essa produção, ainda em construção, visa superar as contradições identificadas, promovendo uma educação que reconheça as potencialidades de todas as crianças e

ISBN: 978-85-54997-33-5

contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Os próximos passos da pesquisa consolidarão essas proposições, aprofundando a análise e concretizando instrumentos formativos que possam impactar positivamente a realidade da inclusão escolar.

Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Batista, T. L. de A. (2021). *Transtorno do Espectro Autista e educação infantil: Desafios da educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá].

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Martins, L. M. (2013). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, (52), 286–300.

Mendonça, F. W. (2017). *A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: Contribuições da teoria histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá].

Paoli, J. de, & Machado, P. F. L. (2022). Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista GESTO-DEBATE, 22*(31), 534–565.

Ramos, A. K. M. de O. (2022). *A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Implicações à formação docente* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná].

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ratuchne, P. A. O. (2023). *Sinais do Transtorno do Espectro Autista: Formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste].

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UNIÃO DA VITÓRIA – PR

Marta Graziela Rosa – UNESPAR –
martagraziela1@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR –
sandra.salete@ies.unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa abordou uma temática sobre a formação de professores e a inclusão escolar, uma forma de adequar alguns métodos em sala de aula, onde todos(as) os(as) educandos(as) aprendam em suas especificidades, assim proporcionando o acesso ao conhecimento científico elaborado. Dessa forma, o Recurso Educacional foi voltado para suas formações, elaboradas no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI. Com o questionamento desta pesquisa: Como pode ser a formação dos professores da rede de ensino fundamental I de União da Vitória –PR, na área de Educação Inclusiva, considerando o conhecimento que possuem. A pesquisa apresenta como objetivo principal investigar como ocorre o acesso à formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de União da Vitória – Pr, para atender às especificidades dos estudantes da rede pública da educação especial, na perspectiva da inclusão. Os procedimentos para a pesquisa delimitam-se por meio de um levantamento bibliográfico, com uma pesquisa de campo respaldada na pesquisa colaborativa, a pesquisa conta com base em alguns autores como: Mendes; Libâneo; Capellini, dentre outros autores/as. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, exploratória, com aplicação de questionários considerando a dificuldade de acesso a cursos gratuitos na área de inclusão. A pesquisa colaborativa far-se-á com a participação de um grupo de trabalho de professores colaborando na elaboração do recurso educacional que será um site de acesso fechado aos(as) professores(as). Com propostas formativas colaborativas e sugestões de estratégias para o planejamento colaborativo, respaldadas em possibilidades de práticas como o DUA, PEI. E assim auxiliando as demandas diversificadas em sala de aula. Como resultado desta pesquisa com a elaboração do recurso educacional, sendo um site como Proposta Formativa que se materializou por meio de conteúdos e cursos, visando aprimorar as práticas pedagógicas e a formação continuada voltada para a inclusão.

Palavras-chave: Conteúdos; Inclusão; Site.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A formação continuada e o desenvolvimento profissional se tornam, cada vez mais, uma preocupação para todos os(as) professores(as), gestores(as) e comunidade escolar em geral, com essa demanda de alunos(as) com deficiência e de direito em salas de aula do ensino regular, que antes eram segregadas.

Tendo por preocupação o ensino inclusivo, unindo as práticas pedagógicas dos professores(as) nos últimos anos, esta pesquisa será elaborada da melhor forma de apresentar aos professores para que eles mesmo indiquem seus anseios, em forma de conteúdos. A presente pesquisa se dá devido à nova demanda dentro da sala de aula e às ausências de cursos e formação, onde a autora e alguns(as) professores(as) demonstram que, ao receber alunos(as) de inclusão, surgiu a ideia de realizar esta pesquisa de extrema relevância na formação de professores(as) e motivação para atuar com esses alunos(as).

Neste contexto, surgiu a problemática desta pesquisa: Como precisa ser a formação dos professores(as) da rede de ensino fundamental I de União da Vitória –PR, na área de Educação Inclusiva, considerando o conhecimento que os educadores possuem e suas expectativas na formação em serviço para com o processo inclusivo?

A escolha do referido tema: Formação de Professores do Ensino Fundamental I na Educação Inclusiva em União da Vitória – PR, surgiu das inquietações da pesquisadora sobre como se formam professores na área da inclusão, pois toda formação de professores deve estar ligada a aprendizagem dos(as) alunos(as) no geral, sem distinção, e também dos acessos aos cursos para que tenham uma formação continuada e adequada em todas as áreas, inclusive na Educação Inclusiva. Percebe-se que os anseios de diversos professores(as) estão onde procurar e até onde podem procurar suas formações. Partindo dessa observação, surge a ideia do recurso educacional adequado ao acesso a essas formações.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para tanto, a pesquisa está embasada no objetivo geral de investigar o processo formativo de professores(as) do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de União da Vitória – PR, e contribuir para atender às especificidades dos(as) estudantes com deficiência no processo de inclusão.

Com base nos desdobramentos, os objetivos específicos concentram-se em: compreender a trajetória da formação continuada de professores(as) no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de escola pública da Educação Especial no Brasil e no município de União da Vitória – PR; identificar as condições de acesso dos professores(as) do Ensino Fundamental I da rede municipal de União da Vitória aos cursos de formações continuadas; desenvolver colaborativamente estratégias de formação continuada para o processo de inclusão; analisar possibilidades de acesso dos(as) professores(as) às propostas de formação continuada com aporte teórico e metodológico inclusivo para o Ensino Fundamental I da rede municipal de União da Vitória; elaborar um site que encaminhe para a sistematização de plataformas de cursos online gratuitos com acesso a conteúdos atuais e qualificados para a formação continuada de professores/as da Educação Básica.

Contudo, e de acordo com as pesquisas citadas por Mendes (2023), os(as) professores(as) utilizam, em suas atividades diárias, conhecimentos práticos adquiridos e baseados em suas formações iniciais e até mesmo continuadas, mas a realidade em sala de aula está, cada vez mais, distante da ensinada nas formações, pois as turmas são heterogêneas, com diversidade de deficiências e transtornos presentes, exigindo um trabalho coletivo, talvez multidisciplinar e diversificado a fim de promover a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa,que se justifica por uma relevância de pesquisa científica, baseada nas compreensões mais precisas e abrangentes. Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação vinculado ao Programa Mestrado

ISBN: 978-85-54997-33-5



Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI) Unespar campus de União da Vitória, na linha que corresponde às Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Apresentamos como um estudo exploratório, em que utiliza a descrição e caracterização do que se quer conhecer ou investigar, ou seja, sobre as formações dos(as) entrevistados(as). Como relata Koche, “na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa” (Koche, 2011, p. 126).

Reiterando, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação do problema mais preciso ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.(Gil (2002, p.44)

Sendo assim, a pesquisa qualitativa analisa os dados estudados não visa quantificar, mas sim compreender, o processo da formação, respaldada em uma pesquisa colaborativa.

> A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa (Desgagné, 2007, p. 23).

A pesquisa colaborativa será elaborada com a participação do grupo dos(as) professores, participarão da construção do recurso educacional, com conteúdos sinalizados por eles. A coleta de dados vai acontecer através dessa pesquisa de campo, que foi elaborada por meio de questionários sobre suas trajetórias acadêmicas, com formações iniciais e continuadas.

A pesquisa foi realizada no município de União da Vitória – PR, que está localizado no Sul do estado do Paraná, que ocorreu em 3 escolas da rede municipal, que justifica-se, pela pesquisadora já ter atuado nas 3 escolas. A pesquisa foi realizada embasada na formação de professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A pesquisa foi entregue em forma de questionários impressos à 39 participantes,

ISBN: 978-85-54997-33-5

sendo estes, professores(as) do ensino regular, auxiliares de turma que atuam com alunos(as) com deficiências e transtornos, ou com laudos, professores de hora atividade, gestores, supervisores e professores de Educação Física do ensino fundamental I, que atuam com turmas do 1º ano ao 5º ano e professores(as) de AEE, do município de União da Vitória – PR.

O estudo foi realizado e desenvolvido com o objetivo de promover a reflexão dos(as) participantes(as) em relação a suas formações, seus anseios e fragilidades relacionados e voltados para a educação inclusiva com ação colaborativa.

Como fase exploratória, contou com questionários organizados da seguinte forma: 1.º (a) Informações pessoais; 2.º (b) Formação continuada; 3.º (c) Inclusão e Formação. Contudo, o questionário desta pesquisa foi elaborado com o objetivo de compreender como são realizadas as formações, contemplado com 24 perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, com a finalidade de identificar as formações e fragilidades dos professores diante da educação inclusiva. Neste sentido, "[...] elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos". (Gil, 2002, p. 116)

As ações destacadas acima, englobam uma sistematização de um processo para que essa pesquisa ganhasse forma, e após a análise dos dados obtidos com o questionário em forma de categorias e organizados por temas e tipos de formações, iniciamos a elaboração do site com as propostas formativas relacionadas as necessidades e/ou fragilidades na ausência de cursos na área da inclusão.

Resultados e Discussão

A pesquisa buscou abordar e analisar como são realizadas a formação de professores e a inclusão escolar, aprofundando assim suas práticas de significância em sala de aula, caracterizando as especificidades de cada aluno(a). As considerações apontam que esta pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) oportunizou aprofundamentos e reflexões sobre as formações já vivenciadas como

ISBN: 978-85-54997-33-5

professora da Educação Básica.

Inicialmente, apontamos algumas trajetórias históricas na perspectiva da inclusão como direito de todos à educação inclusiva e à formação de professores, neste sentido, citamos contribuições expressivas de Mendes e um delineamento expressivo nos documentos dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PME). Esse fator possibilitou reflexões de que a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, caminha a passos lentos, as conquistas demonstram necessidades de viabilizar esforços em discussões e ações voltadas as políticas públicas, pois, para se efetivar uma escola inclusiva, é necessário que toda equipe escolar esteja envolvida em forma de colaboração, acreditando em práticas inovadoras e potentes, e as mudanças no âmbito escolar. Para esse feito, configura-se que esta pesquisa, com seu recurso educacional, proporcione formações em que possa auxiliar professores em suas práticas em sala de aula em uma perspectiva inclusiva.

A partir desses atos, buscamos responder o questionamento: Como pode ser a formação dos professores da rede de ensino fundamental I de União da Vitória –PR, na área de Educação Inclusiva considerando conhecimento que possuem e suas expectativas na formação em serviço para com processo inclusivo?

A formação continuada, deve ofertar aos professores práticas e conhecimentos específicos, para atuar em sala de aula, e também ações que impulsionem mudanças em um olhar inclusivo e colaborativo. Destacamos então que a prática do trabalho colaborativo, neste viés, entendemos que essas práticas, ofertadas em momentos de diálogos e problematizações com intuito de construir saberes, e não se limitam a compor somente estudos teóricos, e sim, são respaldadas em práticas inclusivas, que sejam de fácil acesso e sempre disponíveis aos(a) professores.

Considerações finais

As considerações apontam que esta pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI),que oportunizou aprofundamentos e reflexões sobre as

ISBN: 978-85-54997-33-5

formações já vivenciadas como professora da Educação Básica.

Inicialmente, apontamos algumas trajetórias históricas na perspectiva da inclusão como direito de todos a educação inclusiva e a formação de professores, neste sentido, citamos contribuições expressivas de Mendes (2023), e um delineamento expressivo nos documentos dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PME). Esse fator possibilitou reflexões de que a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, caminha a passos lentos, as conquistas demonstram necessidades de viabilizar esforços em discussões e ações voltadas as políticas públicas, pois, para se efetivar uma escola inclusiva, é necessário que toda equipe escolar esteja envolvida em forma de colaboração, acreditando em práticas inovadoras e potentes, e as mudanças no âmbito escolar. Para esse feito, configura-se que esta pesquisa, com seu recurso educacional, proporcione formações em que possam auxiliar professores em suas práticas em sala de aula em uma perspectiva inclusiva.

Assim, para suprir as demandas presentes em sala de aula, é de suma importância o fortalecimento dessas formações, que sejam proveitosas e com finalidade de que as vivências sejam embasadas nas práticas colaborativas e com reconhecimento de suas capacidades, para que se efetive a inclusão de verdade.

Através da construção deste site é possivel densenvolver a autonomia do(a) professor(a), a partir de suas necessidades, buscou-se construir um recurso que possibilite a autoformação dos(as) professores(as), melhorando a compreensão em suas práticas inclusivas,

Por fim, destacamos ainda a importância das pesquisas na Educação, formação em uma perspectiva inclusiva, sendo um fator muito relevante, uma realidade presente em todas as escolas, pois, ao se dedicar nas formação continuada, qualificamos nossa prática, respeitamos as diversidades, buscando assim aprimorar nossos conhecimentos com um olhar mais significativo e consequentemente de nossos(as) alunos(as).

Agradecimentos

Os agradecimentos no decorrer de toda essa pesquisa, ficam voltados a CAPES,

por financiar e acreditar que professores ainda são capazes de mudar a educação no mundo.

Aos professores do PROFEI e meus orientadores, professora Sandra Salete de Camargo Silva e coorientador Everton Crema. E todos os professores que participaram da pesquisa, para a elaboração do site com suas contribuições. A banca que participou diretamente nesta pesquisa.

A família se desdobrou em seus afazeres diários para colaborar com essa formação de mestre.

E por último, talvez o mais importante nas nossas crenças diárias de que é possível realizar nossos desejos: DEUS.

Referências

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo*. Edicon.

Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revue des Sciences de l'Éducation, 23*(2), 371–393.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Imbernón, F. (2010). *Formação permanente do professorado: Novas tendências* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.

Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Vozes. http://www.adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos_de_Metodologia_Cienti%CC%81fica.pdf

Libâneo, J. C. (2011). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMariaTeresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf

Mendes, E. G. (2023). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialistas às abordagens universalistas* (1ª ed.). Ecografia Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Anielle Aparecida de Souza – UNESPAR/PR – anielle.souza.unespar.t5@gmail.com
Maria Simoni Jacomini Novak – UEM/PR – msjnovak@uem.br
Rosangela Célia Faustino – UEM/PR – rcfaustino@uem.br

Resumo

O presente texto tem como tema norteador a análise da colaboração entre professores capacitados e professores especializados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II, no município de Sarandi, estado do Paraná. A relevância deste estudo está diretamente relacionada ao crescimento expressivo do número de alunos diagnosticados com TEA matriculados nas instituições de ensino. Diante desse cenário, torna-se imprescindível um olhar atento à formação continuada dos profissionais da educação, bem como às possibilidades de articulação entre docentes capacitados e especializados para uma ação pedagógica que possibilite uma melhor aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo principal é discutir os impactos da prática colaborativa entre docentes no processo de adaptação acadêmica e social dos alunos com TEA. Pretende-se, ainda, identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, analisando os resultados de oficinas de planejamento colaborativo visando ampliar a formação dos docentes, a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico, fundamentada na concepção dialética da educação. Nessa perspectiva o processo formativo é compreendido como um movimento espiral, caracterizado pela ampliação progressiva e contínua do conhecimento historicamente construído (Gil, 2008). Com uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória e aplicada, a pesquisa está fundamentada em autores como Bosa (2006); Dambros; Mori (2020), Silva (2021) e outros. Conta com aplicação de questionários a docentes e com oficinas colaborativas utilizando os princípios do DUA. Situações práticas bem-sucedidas de ensino colaborativo, como a bidocência em sala de aula, o planejamento conjunto e o acompanhamento compartilhado de avaliações, são referências para análise e sistematização de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Estratégias; Formação docente; Planejamento.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. No Brasil, é respaldada por um conjunto de legislações e políticas públicas que visam garantir o direito à educação em igualdade de condições. Entre os principais instrumentos normativos, destaca~~m~~-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). A LDB estabelece que a educação deve ser oferecida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Lei fundamenta a organização de sistemas inclusivos e orienta a superação de práticas excludentes. Posteriormente foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), documento que representa um avanço significativo ao propor a reestruturação dos sistemas educacionais para atender à diversidade dos alunos. Esse instrumento afirma que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem aprender juntos, sem discriminação. Enfatiza a necessidade de formação docente, adaptação curricular, acessibilidade e oferta de serviços de apoio, como o atendimento educacional especializado.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece diretrizes fundamentais para a garantia de direitos dessa população. Entre essas diretrizes, destacam-se o incentivo ao diagnóstico precoce e ao atendimento multiprofissional, a promoção da inclusão no mercado de trabalho, a capacitação contínua de profissionais e familiares envolvidos no cuidado e na educação de pessoas com TEA, bem como o direito à educação em classes comuns do ensino regular, assegurando, quando necessário, o acompanhamento por profissional especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida os direitos das pessoas com deficiência, incluindo

ISBN: 978-85-54997-33-5

aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Define deficiência como qualquer impedimento de longo prazo que, em interação com diversas barreiras, que possa restringir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais. Entre os principais avanços trazidos por essa lei, destacam-se o reconhecimento do direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, a obrigatoriedade de adaptações razoáveis e da oferta de tecnologias assistivas, a atuação de profissionais de apoio escolar para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, bem como a proteção contra qualquer forma de discriminação ou exclusão no ambiente educacional.

Esses dispositivos legais formam a base normativa que orienta a construção de práticas educacionais inclusivas, exigindo dos sistemas de ensino uma postura ativa na promoção da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade. A efetivação desses direitos, contudo, depende da articulação entre políticas públicas, condições estruturais adequadas, metodologias inovadoras, formação docente e compromisso institucional com a inclusão. Segundo Silva (2021), a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar vai além das ações pedagógicas dos professores, questões que buscamos discutir nesse texto.

Assim, no presente estudo almeja-se contribuir para o referencial teórico e prático acerca de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de promover um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, aplicada e exploratória, voltada para compreender em profundidade a dinâmica de colaboração entre professores da rede estadual de Sarandi-PR. Conforme Severino (2007), esse tipo de pesquisa permite uma análise detalhada dos fenômenos sociais e educacionais em seu contexto real, possibilitando a interpretação crítica da realidade investigada. O trabalho é composto por

ISBN: 978-85-54997-33-5

levantamentos bibliográficos, leituras, sistematizações e estudos documentais. A atividade de oficinas tem como referência a proposta de ensino colaborativo, entendida como corresponsabilização entre professor da sala comum e professor de apoio educacional especializado (Vilaronga & Mendes, 2014). Durante os encontros, incentiva-se a reflexão coletiva, o planejamento da adaptação curricular e a construção de materiais pedagógicos diferenciados. Para Capellini e Zerbato (2019), o tempo destinado ao planejamento conjunto é um momento privilegiado de formação docente, favorecendo a troca de experiências, a análise crítica das práticas e a proposição de novas estratégias de inclusão. A análise dos dados segue a técnica de análise temática, com o objetivo de identificar categorias que revelam práticas colaborativas capazes de favorecer a aprendizagem e a inclusão de alunos com TEA.

Resultados e Discussão

No município de Sarandi-PR, observa-se uma crescente demanda por atendimento a alunos com TEA no Ensino Fundamental II. Muitos professores das salas comuns relatam dificuldades em lidar com as especificidades dos alunos, destacando a importância do apoio de profissionais especializados. De acordo com Filho et al. (2023) a prática educacional fundamentada no Ensino Colaborativo propõe a atuação bidocente, na qual o professor do ensino regular e o professor da educação especializada compartilham, de forma equitativa, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno público da educação inclusiva. Essa abordagem rompe com a lógica hierárquica de papéis primários e secundários, promovendo uma proposta pedagógica que assegura a efetivação do ensino para todos. Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como alternativa promissora, permitindo que professores capacitados e especializados compartilhem responsabilidades, planejem em conjunto e criem estratégias pedagógicas mais eficazes.

Conforme Silva, Moraes e Pavão (2024), o progresso no ensino inclusivo pode ser alcançado por meio da atuação conjunta entre os profissionais da educação, da

ISBN: 978-85-54997-33-5

formação adequada dos docentes e do engajamento de todos os envolvidos no processo educacional. Estabelecer metas comuns, realizar o planejamento e acompanhar a avaliação da aprendizagem são exemplos de responsabilidades dos educadores, que devem ser integradas e desenvolvidas de forma colaborativa (Silva; Moraes e Pavão, 2024).

Para tanto, é essencial que os professores adquiram tanto conhecimentos teóricos quanto práticos sobre o Ensino Colaborativo. Isso lhes permite participar ativamente do planejamento e da elaboração de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos incluídos, além de possibilitar a análise e reflexão sobre os resultados obtidos em suas práticas educacionais.

> Nesse contexto, torna-se essencial que os professores adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre o Ensino Colaborativo, a fim de contribuir efetivamente para a construção de estratégias educacionais voltadas ao atendimento dos alunos incluídos, bem como para a análise crítica dos resultados de suas práticas pedagógicas (Silva, Moraes, Pavão, 2024, p. 18).

Esses encaminhamentos subsidiam práticas docentes que favorecem o atendimento às necessidades educacionais de alunos com TEA, fortalecendo o compromisso com a equidade e a inclusão no contexto educacional. Buscou-se, também, analisar como essa colaboração pode impactar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA, além de fortalecer a formação continuada dos professores e consolidar práticas inclusivas.

Ao término dessa pesquisa, atualmente em andamento, espera-se apresentar uma análise aprofundada sobre o contexto educacional do ensino regular, com foco nas práticas de ensino colaborativo e na formação docente. A investigação busca compreender como esses elementos se articulam na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente no que se refere ao atendimento às demandas dos alunos com necessidades específicas, como os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Espera-se que, essa pesquisa traga contribuições relevantes para a prática docente inclusiva no Ensino Fundamental II. Dentre os resultados previstos, destaca-se a produção de um Guia Informativo que apresentará estratégias de ensino colaborativo com a aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem-DUA e exemplos de adaptações curriculares com aplicação das funções executivas e metodologias inclusivas.

Considerações finais

Embora haja avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, persistem inúmeros obstáculos na rotina escolar que dificultam a efetivação desse processo, como a carência de suporte adequado, infraestrutura apropriada e o envolvimento de algumas famílias. Além disso, compreende-se que a formação continuada dos docentes deve estar integrada à realidade educacional de professores e alunos, considerando as experiências e os desafios que o educador precisa enfrentar, mediar e transformar em seu dia a dia de trabalho na escola.

É essencial que seja fortalecida a formação continuada dos professores, para que se amplie os conhecimentos da comunidade escolar sobre essa questão e que haja incentivo e recursos necessários, por meio de políticas públicas, para que se consolidem os processos de inclusão com maior aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir tanto para a formação dos professores quanto para a melhoria das práticas pedagógicas escolares, ampliando as oportunidades de aprendizagem e favorecendo a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Referências

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5 (5ª ed., M. I. C. Nascimento, Trad.; A. V. Cordioli, Rev. téc.). Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Bosa, C. A. (2006). *Autismo*: Intervenções psicoeducacionais. Brazilian Journal of Psychiatry, 28(Supl. 1), 47–53.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. (2015). *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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Dambros, A. R. T., & Mori, N. N. R. (2020). *Desenvolvimento escolar da criança autista na classe regular*: Ponderações para o trabalho do professor. Brazilian Journal of Development, 6(8), 57799–57806. https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-258

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Grandin, T., & Panek, R. (2015). *O cérebro autista*: Pensando através do espectro. Record.

Silva, C. G. da, Moraes, S. R. G., & Pavão, A. C. (2024). *Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão*: Uma revisão sistemática da literatura. Caderno Pedagógico, 21(5), 1–20. https://studiespublicacoes.com.br

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marja Maria Faustino Schmidt – UNESPAR – marja.schmidt@escola.pr.gov.br
Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR – roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br

Resumo

Este estudo, recorte de uma dissertação do SIPROFEI2025. PROFEI, investigou as atitudes sociais de docentes frente à transição de estudantes com deficiência do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, bem como a formação continuada como estratégia para superar fragilidades identificadas. Tem como objetivo analisar como as atitudes sociais dos docentes se traduzem (ou não) em práticas pedagógicas inclusivas durante a transição de estudantes com deficiência entre etapas do ensino fundamental. A transição entre as etapas educacional implica mudanças de professores, rotinas e metodologias, exigindo adaptações que nem sempre são encontradas nas escolas. Para os alunos com deficiência, os desafios são pedagógicos, afetivos e estruturais, tornando as atitudes docentes decisivas para a inclusão. Mais que leis ou recursos, crenças e disposições dos professores podem favorecer ou dificultar a aprendizagem de todos. A pesquisa, realizada em uma escola pública do litoral do Paraná, envolveu nove docentes do 6º ano e utilizou abordagem mista: questionários baseados na Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram atitudes cognitivas e afetivas predominantemente positivas, mas fragilidades comportamentais ligadas à adaptação curricular, avaliação diversificada e planejamento colaborativo. Como intervenção, foi proposta formação continuada colaborativa, resultando em um e-book pedagógico com estratégias inclusivas para a transição. Conclui-se que a formação docente é fundamental para converter atitudes em práticas pedagógicas efetivas, fortalecendo o percurso escolar de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Atitudes docentes; Barreiras atitudinais; Estratégias pedagógicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A inclusão escolar é um dos maiores desafios que enfrentamos na educação contemporânea, especialmente quando se trata de garantir que estudantes com deficiência tenham acesso ao direito de aprender. A transição entre as etapas do ensino fundamental, do 5º para o 6º ano, costuma ser um momento importante, marcado por mudanças na organização curricular, na convivência com novos professores e nas demandas acadêmicas. Para os estudantes com deficiência, esse período pode intensificar as barreiras pedagógicas, as estruturais e, sobretudo, as atitudinais, que comprometem a sua participação completa e o seu desenvolvimento integral (Mantoan, 2003; Torres & Mendes, 2019).

As barreiras atitudinais dizem respeito às crenças, valores e predisposições que orientam a forma como os docentes percebem e se relacionam com a diversidade em sala de aula. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), permite compreender como o conhecimento socialmente compartilhado atua como mediador entre a experiência individual e ação coletiva, auxiliando na análise de como as concepções sobre deficiência influenciam a postura docente em suas práticas pedagógicas.

No âmbito da inclusão escolar, as representações sociais moldam a forma como os docentes interpretam a deficiência e orientam suas atitudes. Omote (2014) destaca que as atitudes sociais em relação à deficiência não podem ser compreendidas apenas como respostas individuais, mas como construções históricas e sociais expressas em crenças, predisposições e comportamentos, cuja transformação é indispensável para a efetivação da inclusão escolar. O autor enfatiza, ainda, que tais atitudes evidenciam a necessidade de mudanças que ultrapassam o plano individual, exigindo também transformações contextuais e institucionais.

De acordo com Sassaki (2005), tais barreiras representam um dos maiores obstáculos à inclusão, pois a legislação e os recursos, embora necessários, não garantem sozinhos a transformação das práticas pedagógicas inclusivas. A efetivação

ISBN: 978-85-54997-33-5

de uma escola inclusiva exige mudança de mentalidades e de posturas, sendo indispensável compreender o papel das atitudes docentes na consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos.

No campo da formação docente, a pesquisa evidencia que a formação continuada se configura como uma estratégia fundamental para a superação dessas barreiras. Para Glat e Pletsch (2012), a inclusão não se efetiva apenas por meio de normativas legais, mas por processos de desenvolvimento profissional que provoquem reflexão crítica e ofereçam estratégias pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar. Rodrigues (2006) acrescenta que a formação continuada deve partir das demandas concretas do contexto educativo, estimulando a prática colaborativa entre docentes.

Assim, investigar as atitudes docentes na transição entre as etapas do ensino fundamental permite compreender de que forma crenças e sentimentos influenciam práticas pedagógicas e como a formação continuada pode contribuir para superar fragilidades. Diante deste cenário, este estudo, em especial, enfoca o Eixo Comportamental da Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), por relacionar-se diretamente ao objetivo de analisar como as atitudes sociais dos docentes se traduzem (ou não) em práticas pedagógicas inclusivas durante a transição de estudantes com deficiência entre etapas do ensino fundamental.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada no litoral do Paraná, com a participação de nove professores que atuavam no 6º ano do ensino fundamental. A escolha desse contexto ocorreu em razão do interesse em compreender como os docentes vivenciam, em sua prática cotidiana, a transição do 5º para o 6º ano quando se trata de estudantes com deficiência. Para isso, adotou-se uma abordagem mista, que combina elementos quantitativos e qualitativos, com predominância da análise qualitativa, conforme orienta Creswell (2010), de modo a valorizar tanto a objetividade dos dados numéricos quanto a riqueza das narrativas dos participantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de caráter qualitativo, que possibilitaram aos docentes expressar suas experiências, percepções e sentimentos em relação à inclusão e à transição escolar dos estudantes com deficiência. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.995.269/2024), em seguida transcritas para análise.

Posteriormente, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada com os professores participantes, na qual se aplicou o questionário em escala Likert, construído com base na Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), desenvolvida e validada pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma sob orientação de Omote (2005). Esse instrumento possibilitou mensurar as atitudes sociais em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental, conferindo maior rigor à pesquisa ao permitir identificar predisposições e tendências nas representações docentes sobre a inclusão.

Os dados do questionário foram tratados a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, permitindo identificar tendências gerais nas atitudes sociais dos docentes, enquanto as entrevistas foram examinadas a partir da técnica de análise de temática (Braun e Clarke, 2006), o que possibilitou a identificação de categorias temáticas e a interpretação dos significados atribuídos às práticas inclusivas. A validade da pesquisa foi assegurada pela triangulação de metodológica, articulando dados quantitativos e qualitativos, pelo uso do instrumento “ELASI”, bem como pelo cumprimento rigoroso dos princípios éticos. Esses procedimentos, somados ao cuidado ético com os participantes, garantiram a confiabilidade dos resultados e possibilitaram uma compreensão contextualizada das atitudes docentes diante da transição entre as etapas do ensino fundamental de estudantes com deficiência.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

A análise dos dados revelou que, embora os docentes participantes apresentem atitudes predominantemente positivas nos Eixos Cognitivo e Afetivo, evidenciando o reconhecimento da importância da diversidade e disposição para acolhê-la, com 77,7% concordando plenamente que a transição exige estratégias pedagógicas específicas e 88,8% manifestando concordância plena quanto à importância da diversificação metodológica, os resultados do Eixo Comportamental, foco deste estudo, revelam fragilidades consideráveis.

A **Tabela 1** apresenta os índices de concordância dos docentes em relação às práticas inclusivas no Eixo Comportamental:

Item	Concordância Plena (%)	Concordância Parcial (%)	Discordância / Neutro (%)
Realiza adaptações curriculares sistemáticas	33,3	44,4	22,3
Utiliza instrumentos diversificados de avaliação	22,2	55,6	22,2
Participa de planejamento pedagógico colaborativo	11,1	44,4	44,5

Fonte: a autora (2025).

Conforme observado, somente um terço dos docentes realiza adaptações curriculares de forma sistemática, enquanto menos de 25% utilizam instrumentos diversificados de avaliação com concordância plena. A participação em planejamento pedagógico colaborativo apresenta índice inferior, indicando dificuldades na implementação de ações coletivas. Esses dados corroboram a percepção de que, apesar da predisposição favorável à inclusão em termos de crenças e sentimentos (dimensões

ISBN: 978-85-54997-33-5

cognitivas e afetivas), persistem obstáculos na concretização dessas atitudes em práticas pedagógicas concretas.

As entrevistas semiestruturadas aprofundaram a compreensão ao evidenciar sentimentos de insegurança relacionados à adequação de conteúdos e métodos, dificuldades na elaboração de instrumentos avaliativos diferenciados e a ausência de espaços institucionais destinados ao diálogo, à troca de experiências e ao planejamento coletivo. Essa dimensão subjetiva reforça a influência das representações sociais sobre a atuação docente (Moscovici, 2015) e apoia a proposição de que alterações no comportamento docente dependem de intervenções formativas e institucionais (Omote, 2005, 2014).

Como resposta a essas fragilidades, a formação docente emergiu como elemento estratégico para a superação das barreiras atitudinais. A ausência de formação específica sobre o processo de transição escolar, identificada nas falas dos participantes, reafirma a necessidade de investimentos em processos formativos contínuos voltados à sensibilização e ressignificação de atitudes (Glat & Pletsch, 2012; Fernandes, 2023). Nesse sentido, foi implementada uma formação continuada colaborativa, cujo principal produto foi a elaboração do e-book **“Superando as barreiras atitudinais da transição entre as etapas do ensino fundamental”**, que reúne reflexões teóricas, estratégias pedagógicas e relatos das experiências vivenciadas. O material mostrou-se aplicável e replicável, fortalecendo o compromisso coletivo e contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Dessa forma, os resultados indicam que, embora os docentes demonstrem atitudes cognitivas e afetivas favoráveis à inclusão, ainda existe uma distância entre crenças positivas e ações pedagógicas concretas no Eixo Comportamental. A formação continuada se mostra ferramenta estratégica para superar essas lacunas, promovendo práticas pedagógicas que garantam efetivamente a inclusão no processo de transição entre etapas do ensino fundamental. Entre as contribuições do estudo, destaca-se a articulação entre investigação empírica e proposição prática, oferecendo à comunidade escolar um recurso aplicável. Como limitação, ressalta-se o número reduzido de

ISBN: 978-85-54997-33-5

participantes, restrito a um único colégio, sugerindo a necessidade de estudos futuros que ampliem a amostra e avaliem a implementação do e-book em diferentes contextos educacionais.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar como as atitudes sociais dos docentes se traduzem (ou não) em práticas pedagógicas inclusivas durante a transição de estudantes com deficiência entre etapas do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que, embora os professores revelem atitudes cognitivas e afetivas favoráveis à inclusão, persistem lacunas significativas no eixo comportamental, especialmente no que se refere à adaptação curricular, ao uso de instrumentos diversificados de avaliação e ao planejamento pedagógico colaborativo. Esses achados confirmam que crenças e sentimentos positivos não se convertem, de forma automática, em práticas pedagógicas efetivas, tornando imprescindível o investimento em estratégias que favoreçam a concretização da inclusão no cotidiano escolar.

A formação continuada desponta, assim, como recurso estratégico e transformador, capaz de apoiar os docentes na superação de barreiras atitudinais e na consolidação de práticas mais inclusivas. Entre as limitações, destacam-se o número restrito de participantes e a realização em uma única instituição, indicando a necessidade de pesquisas futuras que ampliem a amostra e avaliem a implementação de materiais formativos em distintas redes de ensino.

Em síntese, a formação docente configura-se como elemento central para transformar atitudes favoráveis em ações pedagógicas concretas, assegurando a participação plena e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência nesse momento de transição escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed.

Fernandes, J. V. P. (2023). Inclusão escolar referente a deficiências físicas e cognitivas na educação: Revisão literária. *Caderno Intersaberes, 12*(41), 170–178. https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2260

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (11ª ed.). Vozes.

Omote, S. (2005). Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 21–32. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008

Omote, S. (2014). Atitudes sociais em relação à inclusão: Estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 8*(3), 639–649. https://doi.org/10.21723/riaee.v8i3.6586

Omote, S. (2018). Atitudes sociais em relação à inclusão: Recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*, 21–32. https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400003

Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2007). *Psicologia social* (26ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Sassaki, R. K. (2005*). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (5ª ed.). WVA.

Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2019). Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 765–780. https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS ANTIRRACISTAS VOLTADAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Luana Gabriel de Melo Macedo[1]
[1]Mestrado em Educação Inclusiva – Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte
luana.gabrielmm@upe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7165018348368848

Evanilson Landim[2]
[2]Mestrado em Educação Inclusiva – Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte
evanilson.landim@upe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4578456189518357

Resumo

Este estudo, de natureza aplicada e em andamento, examina como processos de formação docente podem qualificar a inclusão de estudantes negros com deficiência na rede municipal de Belo Jardim-PE. Tem como objetivos: (i) identificar percepções e experiências docentes sobre o ensino dirigido a esse público; (ii) mapear elementos formativos capazes de favorecer práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas; e (iii)

propor, como produto educacional, diretrizes de formação orientadas pelo ensino colaborativo e pela equidade racial. Adota abordagem metodológica mista, ancorada em pesquisa-ação, combinando questionário estruturado (itens fechados e abertos), entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação de aula e diário de campo; os dados serão tratados por estatística descritiva e por Análise de Conteúdo e Análise Textual Discursiva. Resultados parciais indicam coplanejamento incipiente e uso de atividades paralelas que fragilizam o vínculo com o currículo comum; quando há tempo protegido, liderança pedagógica e corresponsabilização, observam-se maior adequação de estratégias, diversificação de recursos e evidências de participação discente. Espera-se que as diretrizes resultantes subsidiem ações formativas replicáveis na rede, contribuindo para reduzir práticas segregadoras e ampliar a participação e a aprendizagem. Conclui-se, provisoriamente, que institucionalizar o ensino colaborativo, em chave antirracista e interseccional, constitui caminho promissor para a equidade educacional.

Palavras-chave: Currículo acessível; Ensino colaborativo; Equidade educacional; Participação discente.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



A intersecção entre raça, deficiência e educação necessita, constantemente, de um olhar transversal sob a ausência das discussões que não são questionadas dentro dos espaços escolares. No Brasil, estudantes negros com deficiência, ainda, vivenciam múltiplas exclusões no ambiente escolar, sendo vítimas de racismo estrutural, capacitismo e negligência institucional. As práticas docentes, muitas vezes, ignoram essas intersecções, transferindo a responsabilidade da inclusão aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos profissionais de apoio. Isso contribui para a naturalização da exclusão e a invisibilização das demandas específicas desses estudantes.

O presente projeto, em andamento, busca investigar como a formação docente pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas voltadas para estudantes negros com deficiência. A escolha do tema, origina-se de um contexto impulsionado pelas vivências profissionais e pelas observações empíricas em escolas públicas de Belo Jardim-PE, nas quais foi identificado o desinteresse de docentes efetivos em se engajar nas ações inclusivas, delegando tais atribuições a outros setores da escola. Trata-se de uma problemática complexa, atravessada por marcadores sociais da diferença, como raça, deficiência e classe.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018) aponta que o princípio da equidade deve orientar os currículos e a formação docente. No entanto, os dados do Censo Escolar 2022 indicam que mais de 1,7 milhão de estudantes com deficiência estão matriculados nas escolas brasileiras, sendo 3,7% pretos e 36,6% pardos (INEP, 2023). A PNAD (2022), também, evidencia que apenas 23,8% das pessoas pretas com deficiência concluíram o ensino básico, contra 57,3% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2023). Essa realidade evidencia as desigualdades estruturais nas escolas, e enquanto espaço de resistência, precisa construir e validar práticas emancipatórias.

Ao longo deste projeto, adota-se a expressão "práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas" de modo deliberado e reflexivo. Embora o princípio da inclusão, em sua concepção ética e política, pressuponha o combate a todas as formas de

ISBN: 978-85-54997-33-5

discriminação, opta-se por explicitar a dimensão antirracista para enfatizar a centralidade da questão racial no enfrentamento das desigualdades que marcam a lacuna escolarização de estudantes negros com deficiência. Tal escolha, responde a uma recorrente nas formações docentes, nas quais o debate racial costuma ser invisibilizado mesmo em propostas declaradamente inclusivas.

Metodologia

Adota-se um delineamento de métodos mistos com predominância qualitativa e integração de descritores quantitativos, ancorado na pesquisa-ação, compreendida como processo participativo em que os sujeitos colaboram ativamente na produção de conhecimento orientada à transformação da prática (Severino, 2013). A coleta de dados ocorrerá em uma escola da rede municipal de Belo Jardim, Pernambuco, em turmas que incluem estudantes negros com deficiência. Participarão do estudo, conforme critérios de inclusão previamente definidos, os(as) docentes regentes das turmas identificadas, os(as) profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de apoio escolar diretamente envolvidos, os(as) gestores(as) e os familiares dos(as) estudantes focalizados. A amostragem será intencional (por critério) e, por se tratar de investigação em curso, a quantidade final de participantes será informada na versão completa do estudo, assegurando-se a saturação teórica para os dados qualitativos.

Os procedimentos de coleta compreenderão a aplicação de questionário estruturado, em versão digital (*Google/Microsoft Forms*) ou impressa, contendo itens fechados do tipo *Likert* e questões abertas dirigidas a formação docente, concepções de inclusão, intersecções entre deficiência e raça e uso de práticas de coensino; a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes, gestores(as) e familiares, registradas em áudio e transcritas literalmente; a condução de grupos focais orientados por roteiro temático; e a observação em sala de aula com protocolo padronizado, contemplando tempos, interações, adaptações e evidências de participação, com registros sistemáticos em diário de campo ao longo do ciclo formativo. No tocante aos

ISBN: 978-85-54997-33-5

aspectos éticos, serão observadas as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012), com obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) individual, adoção de pseudônimos e garantia de armazenamento seguro dos dados.

A análise e a validação dos achados qualitativos serão realizadas por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e de Análise Textual Discursiva (Magalhães, 2023), com dupla codificação independente e reunião de consenso, culminando na construção de matriz de triangulação entre questionários, entrevistas/grupos focais e observações. Os dados quantitativos provenientes dos questionários serão examinados por estatística descritiva—frequências, percentuais e medidas de tendência central — em planilha eletrônica, com a finalidade de corroborar e qualificar os resultados qualitativos. Todo o processo investigativo será documentado por trilha de auditoria, controle de versões de códigos e registro de decisões analíticas, assegurando a reprodutibilidade procedimental do estudo.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta resultados parciais sustentados por estatísticas oficiais (INEP, 2023; IBGE, 2023) e pela literatura sobre coensino/ensino colaborativo, com o objetivo de orientar a análise dos achados empíricos do estudo de campo.

Neste trabalho, empregam-se as expressões **“**ensino colaborativo**”** e **“**coensino**”** como conceitos equivalentes, acompanhando a literatura nacional que utiliza ambas as denominações de forma intercambiável para se referir à docência compartilhada entre o(a) professor(a) da sala comum e o(a) professor(a) de educação especial, envolvendo coplanejamento, cocondução das aulas e coavaliação das aprendizagens. (Vilaronga & Mendes, 2014; Santos & Lopes, 2020; Carvalho et al., 2024).

Tal alinhamento terminológico é adotado para manter consistência com estudos que descrevem o arranjo como estratégia organizacional voltada à participação de

ISBN: 978-85-54997-33-5

todos os estudantes no currículo comum. A estratégia adotada foi descrever tendências nacionais, discutir desigualdades educacionais e, em seguida, situar implicações pedagógicas do coensino para a realidade investigada, explicitando vantagens e limites.

Os dados do Censo Escolar 2023 indicam 1.771.430 matrículas na educação especial no Brasil, com maior concentração no Ensino Fundamental (62,9%), seguida da Educação Infantil (16,0%) e do Ensino Médio (12,6%). Esses números apontam para a massificação do acesso na etapa obrigatória e para o desafio de continuidade no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que dialogam com a expansão da matrícula em classes comuns. As taxas de inclusão em classes comuns aparecem em duas métricas corretas — 91,3% (universo total da Educação Especial) e 95% (faixa etária de 4 a 17 anos) —, resultado de denominadores distintos.

Matrículas na Educação Especial por Etapa – Brasil

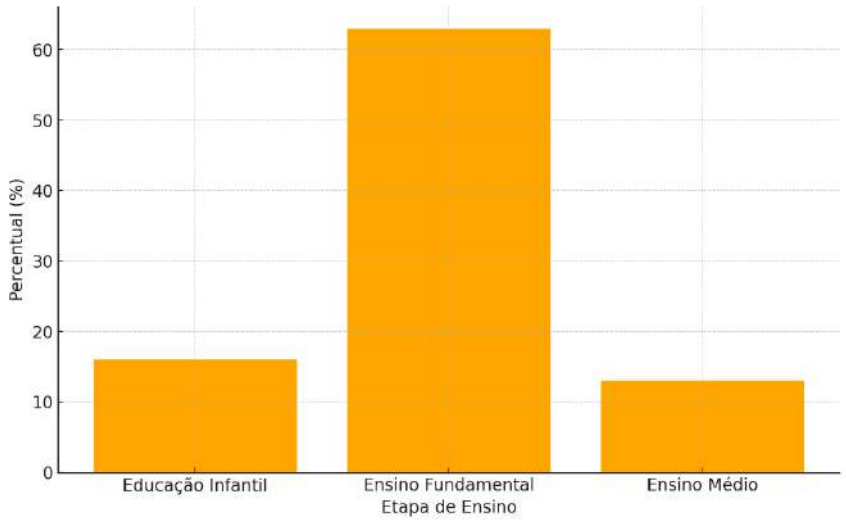


Figura 1 – Matrículas na Educação Especial por etapa (Brasil, 2023 – INEP/Censo Escolar).

A análise das trajetórias escolares, entretanto, evidencia uma persistente desigualdade de resultados. Segundo a PNAD Contínua 2022, apenas 25,6% das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais concluíram ao menos o Ensino Médio,

ISBN: 978-85-54997-33-5

ante 57,3% entre aquelas sem deficiência. Esse descompasso sugere que o avanço no acesso não tem sido acompanhado, no mesmo ritmo, por condições de permanência e sucesso escolar, o que exige planejamento didático responsivo, monitoramento formativo e apoios pedagógicos integrados (IBGE, 2023).

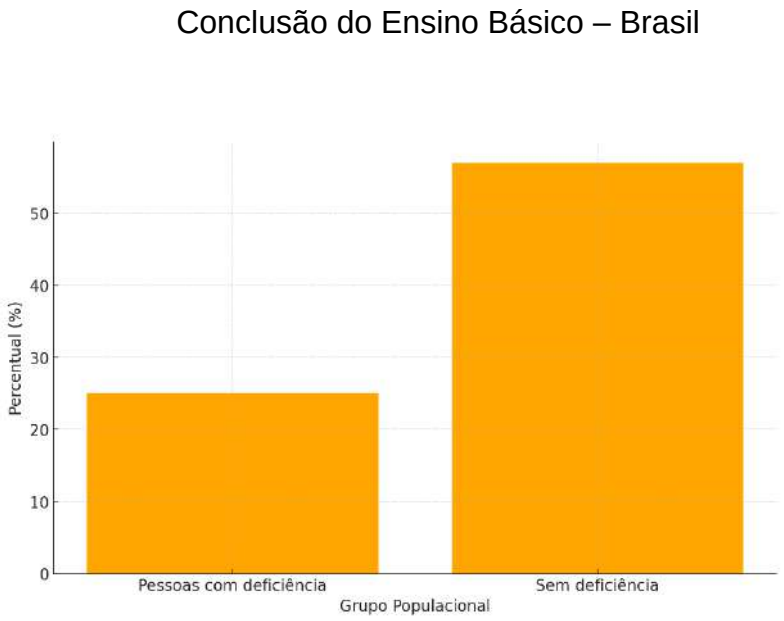


Figura 2 – Conclusão do ensino básico (25 anos ou mais): comparação entre pessoas com e sem deficiência (PNAD Contínua 2022 – IBGE)

Nesse cenário, a literatura sobre coensino no Brasil tem apontado o potencial de práticas colaborativas entre o(a) professor(a) da sala comum e o(a) professor(a) de educação especial, com corresponsabilização no planejamento, na instrução e na avaliação. Estudos relatam efeitos positivos quando a escola assegura tempo institucional para o planejamento conjunto e em relação às estratégias de acesso ao curriculares mantêm-se o vínculo com o conteúdo comum da turma.

Em contraste, a adoção de atividades paralelas, desconectadas do trabalho coletivo, tende a reforçar dinâmicas de segregação. Tais achados sustentam a hipótese de que escolas que organizam rotinas estáveis de coensino tendem a reduzir práticas segregadoras e a ampliar evidências de participação e aprendizagem de

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudantes negros com deficiência. (Vilaronga & Mendes, 2014; Santos & Lopes, 2020; Carvalho et al., 2024)

Para a realidade investigada, isso implica priorizar o registro e a análise de evidências de planejamento compartilhado, observando como as duplas docentes decidem sobre objetivos, estratégias de ensino e avaliação. Indicadores simples — como frequência, engajamento, produções e feedbacks formativos — podem apoiar a interpretação dos resultados, especialmente quando triangulados com entrevistas, grupos focais e diários de campo. Ao mesmo tempo, convém reconhecer limites: estatísticas nacionais não capturam nuances intraescolares e parte dos recortes interseccionais ainda sofre subnotificação.

Em síntese, os resultados discutidos evidenciam que o país superou barreiras históricas de acesso, mas enfrenta desafios de permanência e de aprendizagem. O coensino surge como um arranjo organizacional capaz de qualificar a inclusão na classe comum, desde que haja condições objetivas de implementação (tempo, formação, liderança pedagógica) e compromisso com adaptações que preservem o vínculo com o currículo comum. A discussão final do trabalho deverá articular essas evidências com os achados do estudo de campo, explicitando vantagens, limites e caminhos de melhoria.

Considerações finais

O estudo permanece em andamento, mas já apresenta sinais consistentes. Os objetivos foram parcialmente alcançados, revelando que há distância entre o discurso e a prática inclusiva em parte do cotidiano escolar. Esses elementos foram evidenciados nos resultados e discussões. Foram identificados aspectos formativos prioritários, como o coplanejamento regular, a coavaliação das aprendizagens e a acessibilidade curricular em perspectiva interseccional.

Esses achados, descritos nos resultados e discussões, reforçam a necessidade de práticas inclusivas antirracistas. As limitações incluem a análise restrita a um único contexto escolar e o caráter parcial dos dados. Essa condição, apontada tam-

ISBN: 978-85-54997-33-5

bém nos resultados e discussões, reforça a importância da continuidade da coleta e validação em novas etapas da pesquisa.

Conclui-se que a institucionalização do coensino, em chave antirracista e interseccional, mostra-se um caminho promissor para reduzir práticas segregadoras e ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes negros com deficiência. Esse movimento depende da consolidação de políticas formativas contínuas e do fortalecimento das condições institucionais que assegurem tempo, corresponsabilização e compromisso pedagógico coletivo.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular (BNCC)*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

Carvalho, I. R., Freitas, R. R. de, Bonfat, D. L., Chicon, J. F., & Sá, M. das G. C. S. de. (2024). *Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na educação física escolar*. *Movimento, 30*, e30050. https://doi.org/10.22456/1982-8918.128996.

Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, 7 julho). *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. *Agência IBGE Notícias*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022: Resultados* [Apresentação]. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo escolar da educação básica 2023: Resumo técnico*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024, 14 março). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao.

Magalhães Júnior, A., & Batista, F. A. (2023). *Pesquisa qualitativa na educação inclusiva: Fundamentos, estratégias e caminhos*. Autores Associados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Santos, K. C. Z. dos, & Lopes, B. J. S. (2020). *Ensino colaborativo ou coensino na educação infantil: Um estudo bibliométrico*. Ensaios Pedagógicos, 4(1), 76–86. https://doi.org/10.14244/enp.v4i1.207.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). Cortez.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). *Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95(239), 139–151. https://doi.org/10.1590/S2176-6681201400010000.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio por meio da bolsa, sem a qual esta pesquisa não seria possível. Registro meu reconhecimento à Secretaria de Educação, Esportes e Tecnologia de Belo Jardim-PE pelo acolhimento institucional e pela articulação com as unidades de ensino, bem como aos(às) professores(as), profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio, estudantes e suas famílias, pela colaboração nas etapas de planejamento. Agradeço, ainda, ao orientador Evanilson Landim, e ao grupo de pesquisa da Turma 5/ PROFEI/UPE pelas contribuições metodológicas que vem fortalecendo este trabalho.



FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE DESAFIOS: O PROFEI COMO ESPAÇO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Anderson Pires Bessa – UNIFESSPA – andersonpbessa@yahoo.com.br
Albenize de Fátima Pinheiro Maciel – UNIFESSPA - albenizemaciel.unifesspat5@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência analisa as possibilidades de formação docente proporcionadas pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEI), destacando seu formato síncrono como alternativa para docentes em exercício, especialmente diante de obstáculos institucionais e jornadas exaustivas. O objetivo é refletir sobre as contribuições do programa para a prática pedagógica inclusiva e para a democratização do conhecimento. O estudo caracteriza-se como um relato em primeira pessoa, fundamentado nas vivências de um professor da educação básica em processo de formação, com abordagem qualitativa e interpretativa. A análise temática dos registros reflexivos possibilitou identificar aspectos como o retorno às produções acadêmicas, a articulação crítica entre teoria e prática, a troca de saberes entre docentes de diferentes regiões e a superação parcial de barreiras institucionais. Os resultados evidenciam que o PROFEI amplia o acesso à pós-graduação stricto sensu para professores que atuam em regiões distantes dos grandes centros urbanos, promovendo equidade educacional. Conclui-se que experiências formativas dessa natureza fortalecem a identidade docente, estimulam práticas pedagógicas inclusivas e reafirmam a importância de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e formação continuada.

Palavras-chave: Democratização do conhecimento; Equidade educacional; Formação continuada; Inclusão escolar.

Introdução

A valorização e a formação continuada dos professores da educação básica são princípios fundamentais da política educacional brasileira, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Apesar desses dispositivos legais, persistem obstáculos que dificultam a qualificação docente, como a concentração das universidades em grandes

ISBN: 978-85-54997-33-5

centros urbanos, a resistência de gestores públicos em conceder licenças para fins de estudo e a jornada exaustiva de trabalho, que compromete o tempo disponível para cursos de qualificação (Oliveira, 2004). Essa conjuntura impacta negativamente a equidade no acesso à pós-graduação stricto sensu, afastando docentes de regiões periféricas do processo de produção acadêmica.

Neste contexto, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), organizado em rede nacional e com aulas síncronas, apresenta-se como uma alternativa inovadora. Embora a CAPES não autorize mestrados totalmente a distância, o PROFEI combina rigor científico e acessibilidade, possibilitando que professores em exercício participem de atividades acadêmicas sem se afastar de suas escolas de origem. O programa permite articular teoria e prática de forma crítica, fortalecendo competências para a prática pedagógica inclusiva e promovendo a democratização do conhecimento.

Com base nessa experiência formativa, este trabalho tem como objetivo relatar a vivência de um professor da educação básica como discente do PROFEI, discutindo suas contribuições para a formação docente e analisando os desafios enfrentados, em especial no que se refere à valorização profissional, às condições de trabalho e à garantia de equidade no acesso. A discussão dialoga com autores que problematizam a formação e os saberes docentes (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Imbernón, 2010), a valorização e democratização da educação (Freire, 1996), e a educação inclusiva como direito (Mantoan, 2003).

Minha trajetória como professor de carreira da rede municipal e temporário da rede estadual evidencia a relevância dessa modalidade. Apesar do direito à licença para fins de qualificação assegurado pelo PCCR, enfrentei resistências institucionais que, segundo Freire (1996, p. 52), *"não podem frear o processo de formação, pesquisa e reflexão crítica sobre a prática docente"*. Assim, o PROFEI se apresenta como espaço de democratização do conhecimento e de fortalecimento da prática pedagógica inclusiva, proporcionando interação com docentes de diferentes contextos e experiências.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, em primeira pessoa, fundamentado nas vivências de um professor da educação básica em processo de formação pelo PROFEI. O relato foi produzido a partir da observação crítica do percurso formativo, articulando situações concretas da prática docente com a literatura acadêmica e documentos legais que orientam a formação docente no Brasil (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

A abordagem adotada é qualitativa e interpretativa, considerando a experiência como fonte legítima de conhecimento, conforme recomendam Stake (2011), Bogdan; Biklen (2003) e Lüdke; André (2013). O relato enfatiza a dimensão subjetiva da vivência, reconhecendo a relação entre experiências individuais e processos coletivos de ensino, pesquisa e prática pedagógica inclusiva.

Os registros reflexivos foram analisados de forma temática, permitindo identificar padrões relacionados à democratização da formação, à inclusão e às barreiras institucionais enfrentadas pelos docentes.

As etapas de análise envolveram:

1. Descrição da experiência de participação nas aulas síncronas e das interações acadêmicas promovidas pelo PROFEI;
2. Identificação de aspectos que favorecem a democratização da formação docente e fortalecem práticas pedagógicas inclusivas;
3. Problematização das dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes, incluindo a resistência institucional à concessão de licenças para fins de qualificação e a sobrecarga de trabalho decorrente de jornadas exaustivas.

Resultados e Discussão

No percurso formativo, alguns aspectos merecem destaque. O primeiro refere-se ao acesso à pós-graduação stricto sensu, viabilizado pelo formato síncrono do

ISBN: 978-85-54997-33-5



PROFEI. Considerando que a CAPES ainda não regulamenta o mestrado totalmente a distância, a experiência do programa revela-se como uma alternativa democrática, especialmente para professores que atuam em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Como aponta Imbernón (2010, p. 47), “a formação de professores deve ser pensada como um processo permanente, vinculado à realidade de seu trabalho e às necessidades sociais”.

Outro resultado significativo foi o retorno às produções acadêmicas. O programa permitiu ressignificar a prática docente a partir do diálogo entre teoria e realidade escolar. Nóvoa (1995, p. 25) reforça que “a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Essa perspectiva se materializou em minha trajetória ao integrar os referenciais estudados às necessidades concretas da sala de aula, fortalecendo estratégias inclusivas que atendam à diversidade dos estudantes.

Além disso, destaca-se a troca de saberes entre docentes de diferentes regiões do Brasil. As aulas síncronas possibilitam compartilhar experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos diversos, ampliando o repertório profissional. Tardif (2014, p. 36) lembra que “os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos”, e tal pluralidade se concretiza nas interações promovidas pelo programa, contribuindo para a construção de soluções inclusivas contextualizadas.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito às condições objetivas de trabalho docente no Brasil. Para compensar os baixos salários, grande parte dos professores assume jornadas exaustivas em mais de uma escola, o que compromete o tempo necessário para investir em cursos de qualificação. Oliveira (2004, p. 112) observa que “a intensificação do trabalho docente resulta na sobrecarga de atividades e na redução de espaços para estudo, pesquisa e atualização profissional”. Essa realidade reflete um dos principais entraves à formação continuada, tornando a experiência do PROFEI ainda mais significativa, pois o formato síncrono flexibiliza o acesso e permite que docentes em exercício conciliem formação e trabalho, mesmo em condições adversas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Por fim, ressalto o desafio institucional relacionado à concessão de licenças para fins de qualificação, direito previsto nos PCCR, mas muitas vezes negado. Essa barreira reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a formação docente como componente essencial da valorização profissional (Gatti, 2009). O PROFEI, portanto, representa não apenas uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico, mas também um instrumento de empoderamento docente e promoção da equidade educacional.

Considerações finais

A experiência de cursar o PROFEI tem sido marcada por desafios e conquistas. Apesar das barreiras institucionais e das condições objetivas de trabalho docente — baixos salários e jornadas exaustivas —, o formato síncrono do programa representa uma oportunidade concreta de democratização do conhecimento e fortalecimento da formação docente, com foco em educação inclusiva.

O retorno às produções acadêmicas, aliado à articulação entre teoria e prática, fortalece a identidade profissional e amplia o potencial transformador da docência. A troca de experiências entre professores de diferentes regiões reforça a perspectiva colaborativa e plural da formação, possibilitando a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam à diversidade presente nas salas de aula.

Assim, o PROFEI configura-se como uma experiência inovadora e necessária para que a educação básica brasileira avance em equidade, qualidade e inclusão, reafirmando a importância de políticas públicas que garantam direitos à qualificação e melhores condições de trabalho para os docentes. O programa demonstra que é possível promover formação continuada de qualidade, mesmo diante de desafios estruturais, consolidando práticas pedagógicas inclusivas e fortalecendo a valorização profissional docente.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradeço ao PROFEI pela oportunidade de formação e à CAPES pelo financiamento por meio da bolsa de estudos, que possibilitaram a continuidade da minha trajetória acadêmica e a aproximação entre teoria e prática na educação básica.

Referências

Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Pearson Education.

Brasil. (2003). *Lei n. 10.695, de 1º de julho de 2003*. Altera a Lei de Direitos Autorais n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.695.htm

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores e coensino. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1), 75–86.

Zerbato, A. P. (2018). *Planejamento colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10689

ISBN: 978-85-54997-33-5



FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kátia Regina Batista – UEM – katia.batista.uem.turma5@gmail.com
Francielle Goulart – UEM – francielle.goulart.uem.turma4@gmail.com
Rogerio Massarotto de Oliveira – UEM – rmoliveira@uem.br
Jéssica Daiane da Silva Almancio -UEM – jessica.almancio.uem.turma5@gmail.com

Resumo

Esse trabalho objetiva apresentar parte da problemática que atinge a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da efetivação das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Emerge, assim, de uma dissertação em sua fase inicial e considera vivências de professores da educação básica de sala regular nas escolas públicas contempladas com o AEE. Consideramos os desafios enfrentados na prática pedagógica, as contribuições das formações continuadas e as perspectivas de melhoria para o fortalecimento de uma educação inclusiva e equitativa. Assim, por meio de um breve levantamento bibliográfico e das análises reflexivas das nossas experiências escolares, concluímos que há lacunas que demandam repensar o coensino junto da formação docente no AEE abrindo necessidades para uma investigação científica acerca desse tema, articulada ao ensino colaborativo, inclusive.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas; Formação Docente; Inclusão.

Introdução

As Secretarias Municipais de Educação oferecem cursos de formação continuada aos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na forma presencial e assíncrona, com metodologias abordadas em forma de grupos de estudos e de dois livros de autores previamente selecionados (Cohen, 2023; Grandin; Panek, 2014)

ISBN: 978-85-54997-33-5

Compreendida como uma política pública, ainda encontra barreiras na realidade escolar, especialmente pela ausência de formação consistente e pela dificuldade de articulação entre teoria e prática, ou seja, de sua efetiva concretização frente a realidade social.

A efetivação da inclusão depende da articulação entre a sala regular e o AEE, por meio de práticas de coensino, motivo da discussão sobre a efetiva metodologia abordada nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que demanda do professor especializado não apenas conhecimentos específicos, mas também habilidades colaborativas.

Como apontam Glat e Pletsch (2011, p. 162), a formação continuada é condição fundamental para que os educadores compreendam e apliquem metodologias inclusivas e que Mantoan (2003, p. 42), afirma que a escola inclusiva não se limita a inserir alunos com deficiência nas turmas comuns, mas implica em transformar concepções, práticas pedagógicas e culturas escolares.

Diante disso, buscamos analisar a importância do processo formativo continuado para professores que atuam no AEE pensando na necessidade de elaborar estratégias para o fortalecimento do coensino, discutindo as efetividades das políticas públicas que sustentam essa prática, os desafios enfrentados em sua implementação e as possibilidades do ensino colaborativo sob essas condições.

Metodologia

Realizamos esse estudo sustentado pela experiência acumulada no processo de formação continuada de professores para atuar no AEE. Além disso, realizamos uma breve revisão bibliográfica, da qual categorizamos os dados levando em consideração a metodologia e os resultados de cada pesquisa a fim de contribuir com esse relato de experiência, considerando as condições concretas em que foi possível realizar a coleta de informações e observações.

O levantamento dos dados ocorreu a partir da prática cotidiana no Atendimento

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular em uma escola pública municipal, no período letivo de 2024 a 2025. As informações foram obtidas por meio de registros institucionais, diálogos com professores da sala comum, acompanhamentos pedagógicos e observações realizadas no espaço do AEE.

Esse processo permitiu compreender não apenas os aspectos teóricos presentes nas políticas públicas, mas também como tais diretrizes se materializam no contexto escolar.

No que se refere ao público atendido, a escola contava, no período da pesquisa, com aproximadamente 700 alunos matriculados no ensino fundamental, do P4 da educação infantil ao 5º ano, sendo que 40 estavam incluídos no AEE. Dentre esses, havia estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, transtorno do espectro autista (TEA) e múltiplas deficiências, evidenciando a diversidade de demandas educacionais presentes no espaço escolar.

Na sala de aula de duas das pesquisadoras, especificamente como sala 1 e sala 2 estão matriculados 47 alunos dos quais 16 são alunos que necessitam do AEE onde 8 já são atendidos e os outros 8 estão na fila de espera para os atendimentos. Esse recorte quantitativo contribuiu para contextualizar a análise, pois demonstra a relevância da formação docente para lidar com realidades complexas e heterogêneas no processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e Discussão

Apesar dos esforços constantes dos professores para atualização através da formação continuada, as pesquisas demonstram lacunas e desafios para a categoria dos professores, como por exemplo a carência de diversidade nos programas de formação continuada, a desconexão entre o conteúdo programático e as necessidades concretas dos professores e seus respectivos contextos educacionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nesse âmbito, para Friend e Hurley-Chamberlain (2007), o coensino necessita da presença e da participação de dois ou mais profissionais licenciados atuando em parceria, um denominado “educador geral” e outro “educador especial**”**.

Além disso, os estudos analisados destacaram a importância de adaptações curriculares, da mediação docente, da colaboração entre professores da sala comum e do AEE, bem como da valorização de práticas pedagógicas que respeitem diferentes formas de acesso ao conhecimento como o uso de recursos visuais, tecnológicos e estratégias diferenciadas de ensino.

Os estudos selecionados, indicaram, de forma contínua, a utilização de adaptações e flexibilizações curriculares com a mediação docente como ação indispensável, a colaboração entre professores do AEE e da sala comum e o uso de estratégias diferenciadas que considerem múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

Esse debate é reforçado pelas teses de Baptista (2018) e Lanuti (2021), defendidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP). A primeira pesquisadora investigou uma formação docente a distância por meio da rede social Todos Nós em Rede (TNR), demonstrando que o ambiente virtual potencializou a troca de ideias e a resolução colaborativa de problemas. Já a segunda analisou uma formação presencial em serviço, revelando que a narratividade das experiências favoreceu novas formas de compreender e lidar com a diferença no cotidiano escolar, impactando diretamente as práticas de adaptação de atividades.

De forma semelhante, a FORESPi (Formação Continuada para Estudos em Educação Especial na perspectiva inclusiva) representou uma experiência significativa de formação continuada em educação especial durante a pandemia da Covid-19. Desenvolvida com 105 professores de um município baiano, por meio do Google Meet e do Google Classroom, a formação contemplou lives, minicursos e rodas de conversa, totalizando 50 horas. A análise dos cadernos memoriais produzidos evidenciou a valorização do caráter colaborativo, a identificação de necessidades formativas docentes e a relevância de políticas públicas educacionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, ao articular os diferentes estudos apresentados, observa-se que a formação docente inicial e continuada, sobretudo na perspectiva da aprendizagem colaborativa, constitui um eixo central para o avanço da educação inclusiva.

Em ambientes presenciais ou virtuais, os resultados convergem para a compreensão de que a inclusão demanda práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, sustentadas por políticas públicas consistentes, por investimentos em recursos e, principalmente, por formações que permitam aos professores reinventar suas práticas de modo a garantir o direito de todos à educação.

Considerações finais

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 43), a proposta do coensino é baseada na abordagem social da deficiência, pois compreende que a escola precisa ser transformada, uma vez que é o local no qual o aluno convive com seus colegas em um tempo maior.

Sendo assim, se a sala de aula regular não passar pelas modificações necessárias em suas estratégias metodológicas e algumas atitudes desnecessárias, pouco provavelmente ocorrerá a escolarização dos alunos como um todo.

Os docentes envolvidos, tanto da sala de recursos como da sala regular, necessitam desenvolver características de responsabilidades baseadas em comprometimento, reciprocidade, respeito, maleabilidade e a partilha de conhecimentos. “Os docentes envolvidos podem-se beneficiar pela troca de saberes entre eles e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno” (Capellini, 2004, p. 91).

Por fim, compreendemos que a demanda das salas de recursos para o atendimento especializado, deixa o trabalho colaborativo à deriva, o que ocasiona o distanciamento entre a necessidade do aluno e as condições objetivas para o AEE na escola. Mediante nossas experiências pedagógicas, acreditamos que o planejamento deva ocorrer no mesmo no mesmo horário das estratégias de organização para que essa

ISBN: 978-85-54997-33-5

comunicação seja eficaz atingindo um ensino mais adequado para a aprendizagem dos alunos**.**

Referências

Andrade, J. A. Z., & Felício, C. M. (2020). As práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática com estudantes com necessidades educacionais específicas: Um estudo de caso. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 9*(11), e86291110659. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10659. Acesso em: 12 set. 2025.

Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.* Diário Oficial da União. Acesso em: 12 set. 2025.

Brasil. (2015). *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).* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

Capelinni, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Acesso em: 12 set. 2025.

Cohen, D., & Muratori, F. (2013). *A clínica do autismo e seus pioneiros*. Imago.

Franzin, R. de F., & Geller, M. (2020). Ações pedagógicas colaborativas e inclusivas na percepção do professor da educação básica e intérprete de Libras no processo de formação continuada. *Interfaces da Educação, 10*(30), 290–314. https://doi.org/10.26514/inter.v10i30.4022. Acesso em: 12 set. 2025.

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.* Rio de Janeiro: EduERJ. Acesso em: 12 set. 2025.

Grandin, T., & Panek, R. (2014). *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Record.

Lanuti, J. E. de O. E., & Baptista, M. I. S. D. (2021). A narratividade na formação continuada de professores para uma educação inclusiva. *Revista Diálogo Educacional, 21*(70). https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS03. Acesso em: 12 set. 2025.

Leme, E. S., Silva, J. L. da, & Carmo, D. R. (2021). Ensinar exige colaboração: Uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

colaborativo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 9*(3). https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12351. Acesso em: 12 set. 2025.

Mantoan, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. Acesso em: 12 set. 2025.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial.* São Carlos: UFSCar. Acesso em: 12 set. 2025.

Oliveira, J. P. de, & Santos, N. T. R. dos. (2022). Indicadores sobre alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual matriculadas na escola regular. *Devir Educação, 6*(1), e-548. https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.548. Acesso em: 12 set. 2025.

Soares, M. T. N., & Silva, A. S. da. (2021). Proposta de formação docente para/na consequência de práticas pedagógicas inclusivas: A FORESPI em movimento. *Revista Triângulo, 14*(2), 65–81. https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5394. Acesso em: 12 set. 2025.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GAMIFICAÇÃO NA ARTE EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA DA ARTE MODERNA BRASILEIRA

Amanda Baba – UEPG –
amanda.b.baba@gmail.com
Adriana Rodrigues Suarez – UEPG –
arsuarez@uepg.br

Resumo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, investiga o potencial da gamificação como estratégia inclusiva no ensino da Arte Moderna Brasileira no Ensino Fundamental II. Fundamentada em referenciais como, Freire (1996), Montoan (2003), Moran (2018) e Rodrigues (2006), tem como objetivo investigar de que modo a gamificação pode contribuir para experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis, respeitando a pluralidade dos estudantes. A proposta prática em desenvolvimento concentra-se na criação de um jogo de tabuleiro educativo, estruturado em oito etapas interdependentes que envolvem desde o levantamento das necessidades da turma até a implementação gradual e a realização de ajustes processuais. Os resultados parciais apontam que o recurso, ainda em construção, demonstra potencial para ampliar a participação estudantil, promovendo engajamento e valorizando diferentes formas de expressão, contemplando assim, dimensões de gênero, raça, etnia, aspectos sociais e deficiências. Além de fortalecer a identidade cultural por meio da abordagem da Arte Moderna Brasileira, a pesquisa evidencia que a arte educação se configura como um terreno fértil para práticas pedagógicas inclusivas, capazes de articular diversidade, criatividade e criticidade em um mesmo processo formativo. Reconhece-se, contudo, que a efetividade da proposta dependerá de ajustes contínuos e das condições institucionais para sua implementação.

Palavras-chave: Inclusão; Metodologias ativas; Modernismo brasileiro.

Introdução

A busca por metodologias pedagógicas inovadoras tem se intensificado no contexto da educação contemporânea, sobretudo diante da necessidade de tornar o processo de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Nesse cenário, a gamificação

ISBN: 978-85-54997-33-5

emerge como uma estratégia promissora, utilizando elementos e mecânicas de jogos para tornar atividades não-lúdicas mais motivadoras.

Simultaneamente, a arte educação assume papel fundamental na formação integral dos estudantes, ao estimular a criatividade, a sensibilidade estética e a consciência crítica. No entanto, sua complexidade e, por vezes, a abordagem tradicional em sala de aula podem dificultar o acesso e o engajamento de todos os estudantes, sobretudo em contextos marcados pela diversidade de experiências, identidades e modos de aprendizagem.

Partindo dessa problemática, este estudo tem como objetivo investigar de que modo a gamificação pode contribuir para experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis, respeitando a pluralidade dos estudantes. Para isso, dialogamos com referenciais como Freire (1996), Montoan (2003), Moran (2018) e Rodrigues (2006), que discutem autonomia, inclusão escolar, metodologias ativas e condições estruturais para uma educação mais equitativa. A proposta busca articular fundamentos teóricos da inclusão com a prática da gamificação, explorando suas potencialidades para a construção de experiências de aprendizagem mais acessíveis, criativas e significativas.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, encontra-se em andamento e tem como foco a investigação do potencial da gamificação como estratégia inclusiva no ensino da Arte Moderna Brasileira em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais.

Para tanto, a investigação organiza-se em duas frentes complementares. A primeira corresponde ao levantamento teórico e revisão bibliográfica acerca das metodologias ativas, da gamificação e da educação inclusiva, apoiando-se em autores como Freire (1996), Montoan (2003), Moran (2018) e Rodrigues (2006), que oferecem subsídios para compreender as possibilidades e limitações de estratégias inovadoras voltadas à diversidade escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A segunda frente refere-se à elaboração de uma proposta prática, que se concretiza no desenvolvimento de um jogo de tabuleiro educativo sobre Arte Moderna Brasileira, ainda em construção, pensado como recurso pedagógico capaz de articular mecânicas de jogos com conteúdos artísticos e históricos do modernismo nacional, de uma maneira que considere diversidades e promova a inclusão. Para tal, também se fez necessário pesquisa bibliográfica específica abordando a Arte Moderna brasileira.

O percurso metodológico delineado contempla oito etapas interdependentes que estruturam a proposta de gamificação no ensino da Arte Moderna Brasileira. Inicialmente, realiza-se o levantamento das necessidades da turma, a fim de identificar perfis de aprendizagem e especificidades socioculturais que orientem o planejamento pedagógico. Na sequência, procede-se ao planejamento do projeto, momento em que são definidos os objetivos de aprendizagem, selecionados os conteúdos e estabelecidos os critérios avaliativos em consonância com a perspectiva inclusiva. A etapa seguinte corresponde à seleção das atividades artísticas e gamificadas, que incorporam elementos narrativos e desafios lúdicos ao jogo de tabuleiro em desenvolvimento.

Outro aspecto previsto é a capacitação docente, entendida como condição essencial para a aplicação crítica e sensível da proposta. Posteriormente, inicia-se a implementação gradual das atividades, ajustada ao ritmo do grupo e acompanhada por monitoramento contínuo e pelo registro do feedback dos estudantes. Esses dados subsidiam a realização de ajustes processuais, assegurando a flexibilidade característica das metodologias ativas. Por fim, projetam-se resultados esperados no campo da inclusão e do engajamento, expressos na ampliação da participação estudantil, na valorização das diferentes formas de expressão e no fortalecimento da autonomia no processo de aprendizagem.

A literatura analisada reforça a pertinência dessa estrutura metodológica. Para Montoan (2003), a inclusão demanda uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes reforçam a exclusão por meio de currículos rígidos e práticas homogêneas. Moran (2018) reforça essa perspectiva ao enfatizar que a motivação e o

ISBN: 978-85-54997-33-5

engajamento dos estudantes dependem do reconhecimento de suas vivências, valores e modos de compreender o mundo, conforme,

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores. (Moran, 2018, p.37)

Nessa mesma direção, Quast (2020) alerta para a necessidade de que a gamificação vá além da aplicação superficial de pontos e recompensas, devendo constituir uma experiência que promova engajamento efetivo e aprendizagem significativa.

Resultados e Discussão

Os resultados parciais desta pesquisa concentram-se na elaboração de uma proposta metodológica que integra elementos da gamificação ao ensino da Arte Moderna Brasileira, tendo como foco a construção de um jogo de tabuleiro educativo. Ainda que não tenha sido aplicada empiricamente, a proposta permitiu estruturar um percurso de implementação sintetizado em um fluxograma, no qual se delineiam possíveis etapas, sendo elas ilustradas na figura 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: *Fluxograma de implementação da gamificação*



Nota. O fluxograma detalha as etapas sugeridas para a implementação da gamificação em projetos de arte-educação inclusiva. Elaborado pela autora. 2025.

Com isso, sob a ótica da inclusão, Gonçalves (2020) ressalta que a gamificação, quando planejada a partir das necessidades dos estudantes com deficiência, pode eliminar barreiras metodológicas e ampliar as oportunidades de participação. No entanto, como destaca Rodrigues (2006), a efetividade de propostas inovadoras não depende exclusivamente da atuação docente, mas também de condições institucionais e estruturais que viabilizem sua aplicação. A complexidade do processo deve ser pensada como preocupação para a efetiva aplicação de uma metodologia ativa que pense numa educação inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A ausência de investimentos adequados em infraestrutura, materiais pedagógicos acessíveis e suporte especializado pode comprometer a efetividade das propostas inclusivas, dificultando sua concretização no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a construção do jogo de tabuleiro permanece em desenvolvimento, pois demanda incorporar de forma consistente dimensões relacionadas a gênero, raça, etnia, condição social e deficiências, assegurando que o recurso pedagógico dialogue com a pluralidade presente no contexto escolar.

Essa escolha metodológica evidencia que a inclusão não deve ser compreendida como um fim estático, mas como um processo contínuo de escuta, reflexão e adaptação. Assim, o jogo não se configura apenas como material didático, mas como dispositivo formativo que pode ser revisitado e aprimorado à medida que novos desafios e demandas emergem na prática docente. A intencionalidade é que o recurso não apenas permita o acesso ao conteúdo, mas promova engajamento ativo, valorização da diversidade e protagonismo dos estudantes em seus próprios percursos de aprendizagem.

Por fim, a opção pela Arte Moderna Brasileira como eixo curricular reforça não apenas a dimensão cultural, mas também a construção de uma identidade nacional que dialogue com a diversidade. Como observa Nascimento (2015), o modernismo representou um marco simbólico e político ao afirmar novas formas de ser e de reconhecer o Brasil em sua pluralidade. Nesse sentido, a escolha desse conteúdo curricular também se alinha à perspectiva inclusiva desta pesquisa, pois possibilita que estudantes de diferentes origens socioculturais se identifiquem com narrativas artísticas que questionaram padrões estabelecidos e valorizaram expressões populares e regionais.

Por sua complexidade e ambiguidade histórica, a Arte Moderna Brasileira exige um tratamento cuidadoso em sala de aula. Conforme afirma Hoffmann (2017, p. 30), “como podemos entender historicamente esta produção que propôs a ruptura com a tradição artística ocidental e que necessita desta mesma tradição para um entendimento verdadeiro?”. A autora sugere que qualquer abordagem pedagógica do tema deve

ISBN: 978-85-54997-33-5

superar tanto a idealização do movimento quanto as simplificações do discurso pós-moderno, buscando uma leitura crítica e contextualizada.

Dessa forma, os resultados parciais evidenciam que a proposta em desenvolvimento, ao articular gamificação, inclusão e Arte Moderna Brasileira, apresenta potencial para promover aprendizagens mais significativas e sensíveis à diversidade escolar.

Considerações finais

Os resultados parciais desta pesquisa indicam que a gamificação, aplicada ao ensino da Arte Moderna Brasileira, pode constituir um recurso relevante para práticas pedagógicas inclusivas. A proposta em construção, materializada no jogo de tabuleiro, demonstra potencial para ampliar a participação estudantil, valorizar diferentes formas de expressão e fortalecer a identidade cultural em sala de aula. Nesse percurso, evidencia-se que a arte-educação se mostra um terreno fértil para a promoção da inclusão, favorecendo experiências educativas mais sensíveis à diversidade. Reconhece-se, entretanto, que a efetividade da proposta dependerá de ajustes contínuos e das condições institucionais para a sua implementação.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial ao Departamento de Artes, pela oportunidade de pesquisa. E de maneira especial, a Prof.a Drª Adriana Rodrigues Suarez pela orientação e por todo o apoio ao longo do desenvolvimento desse trabalho.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Coelho, C. P., Soares, R. G., Gonçalves, N. S. A., & Roehrs, R. (2022). *Gamificação e educação especial inclusiva: uma revisão sistemática de literatura*. Revista Pedagógica, 24, 1-23. https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6971

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. (25.ª ed.) Paz e terra.

Hoffmann, A. M. P. (2017). *A arte moderna no Brasil e o seu processo de institucionalização*. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, 25(1), 29–46. https://doi.org/10.20396/resgate.v25i1.8648341

Montoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed Moderna.

Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso.

Nascimento, E. (2015). *A Semana de Arte Moderna de 1922 e o modernismo brasileiro: atualização cultural e "primitivismo" artístico*. Gragoatá, (39), 376–391.

Quast, K. (2020). *Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 20(4), 787–820.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 299-318). Summus.

ISBN: 978-85-54997-33-5



GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Karine Doopiati Sauthier – UNESPAR/UV – karine.doopiati.unespar.t5@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR/UV - sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

O estudo investiga a gestão escolar como articuladora do trabalho colaborativo entre professores da classe comum e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a articulação de práticas inclusivas. A partir disso, levanta-se a seguinte problemática: que características a gestão escolar no município de Porto Vitória-PR precisa ter/desenvolver para ser ponte entre o professor da sala comum e o docente do AEE na busca por uma educação na perspectiva inclusiva? Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as características da gestão escolar do município de Porto Vitória-PR como articuladora entre o professor da classe comum e o docente do AEE, para uma proposta inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, com apoio em estudo exploratório e pesquisa de campo. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com gestores da rede municipal. A pesquisa também propõe, como segunda etapa, uma abordagem de pesquisa-ação voltada à proposição de caminhos formativos e metodológicos que contribuam para o fortalecimento da atuação colaborativa entre professores da classe comum e do AEE. Assim, o estudo visa a ampliar o debate sobre o papel transformador da gestão escolar no processo de inclusão educacional, reafirmando que a cultura colaborativa é um caminho possível e necessário para garantir o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Planejamento conjunto; Práticas pedagógicas inclusivas.

Introdução

O estudo aborda como tema “A gestão escolar como articuladora do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o docente do Atendimento Educacional

ISBN: 978-85-54997-33-5

Especializado (AEE), para uma proposta inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

Observa-se que, para ser um educador comprometido com a defesa e a prática da inclusão, não se pode aguardar passivamente que todas as condições ideais estejam previamente estabelecidas. A formação completa de todos os profissionais, o cumprimento integral das legislações, a disponibilização de ambientes adequados e de recursos constituem, de fato, elementos fundamentais. Contudo, enquanto tais condições não são plenamente alcançadas, é imprescindível que o docente procure desenvolver práticas inclusivas dentro das possibilidades da instituição em que atua.

Podemos assim dizer que esses profissionais "constroem o avião durante o voo [...] buscam o justo e o possível e não o perfeito e inalcançável" (Rodrigues, 2023, p. 6). Tive contato com a ideia anterior no prefácio do livro "Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva", e é com base nela que me inscrevi para o PROFEI (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional).

Portanto, a proposta deste estudo emerge dos anseios de uma professora da rede municipal de ensino, que busca na pesquisa ampliar conhecimento para contribuir com a transformação da realidade em que está inserida, buscando assim uma educação inclusiva.

Neste sentido, evidencia-se que o trabalho colaborativo pode ser entendido como uma ferramenta propulsora da inclusão escolar. Entende-se aqui o conceito de trabalho colaborativo apresentado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85), pois nele "[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...]".

Neste contexto, destaca-se a importância do auxílio da gestão escolar na promoção de um espaço de diálogo e no fortalecimento de uma cultura colaborativa entre o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ambos precisam atender o currículo, contudo esse trabalho colaborativo vem auxiliar no planejamento e execução de estratégias pedagógicas em

ISBN: 978-85-54997-33-5

prol da aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Entendido desta forma, o planejamento colaborativo traz consigo muitas possibilidades.

Como suporte teórico, este estudo ancora-se em autores que discutem de forma aprofundada a educação inclusiva, o trabalho colaborativo e a prática gestora na educação, entre eles Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Damiani (2008); Mendes (2008); Libâneo (2018); Mendes, Vialonga e Zerbato (2018).

Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as características da gestão escolar do município de Porto Vitória-PR como articuladora entre o professor da classe comum e o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para uma proposta inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pequena cidade, mas grande na diversidade da sua gente, sujeitos de direito que perpassam nossas escolas. No entanto, sabe-se que no município de Porto Vitória alguns dos estudantes que necessitam de apoio do AEE precisam deslocar-se para instituições que não são a escola em que frequentam o turno regular, pois esse atendimento é concentrado em apenas um turno por escola da rede municipal.

À vista disso, percebe-se a importância do auxílio da prática gestora para que haja um diálogo e uma cultura colaborativa entre o professor da sala comum e o professor do AEE, visto que muitos profissionais não possuem contato no dia a dia. Mediante o que foi exposto, questiona-se: de que maneira a gestão escolar do município de Porto Vitória-PR pode constituir-se como elemento articulador entre os professores da classe comum e os docentes do AEE, diante dos desafios para a efetivação de uma educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por buscar compreender em profundidade a relação entre a atuação da gestão escolar e a articulação do ensino colaborativo como prática voltada à educação inclusiva (Ludke & André, 2022; Minayo, 1998). A investigação articula levantamento bibliográfico e

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisa de campo, apoiando-se em estudos já desenvolvidos nas áreas de gestão escolar, ensino colaborativo e educação inclusiva (Gil, 2008).

Os sujeitos participantes são seis profissionais da gestão (diretores e supervisores) que atuam em escolas municipais de Porto Vitória-PR, responsáveis pela coordenação das práticas pedagógicas e pela implementação de políticas de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para coleta de dados, será utilizada entrevista semiestruturada, organizada em seis questões abertas acompanhadas de subperguntas, com flexibilidade para aprofundar ou retomar o percurso da entrevista (Ludke; André, 2022).

As informações obtidas serão submetidas à análise de conteúdo por categorias, conforme Bardin (2011), contemplando três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e interpretação. O estudo assume também a perspectiva da pesquisa-ação, que busca, além do diagnóstico, a construção de possibilidades de intervenção e aprimoramento das práticas educativas, promovendo a reflexão coletiva e colaborativa com os sujeitos envolvidos (Severino, 2013; Gil, 2008; Junges, 2016).

Resultados e Discussão

Com base no levantamento teórico inicial, os estudos apontam que o trabalho colaborativo se fundamenta na compreensão de que todos os envolvidos compartilham um objetivo comum, atuando em um coletivo que enxerga os indivíduos à sua volta com paridade, todos agentes da mudança. Neste sentido, “o poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades” (Mendes, 2008, p. 113).

Para que este trabalho colaborativo ocorra é necessário considerar alguns aspectos, como: objetivos compartilhados que sejam claros e bem definidos, divisão de

ISBN: 978-85-54997-33-5

recursos, planejamento em conjunto, diálogo e respeito. Faz-se necessário que haja reciprocidade entre os indivíduos envolvidos no processo e criação de um espaço de debate para ajustar as práticas educacionais. Desta forma, a construção conjunta de ações torna-se viável.

A abordagem colaborativa amplia os resultados, pois institui-se como uma junção de saberes e práticas, é o espaço onde os professores podem planejar, orientar e avaliar sua prática educativa considerando a multiplicidade dos estudantes. É a ferramenta pela qual se pode organizar um plano de trabalho, estipulando objetivos específicos conforme as necessidades dos estudantes atendidos, objetivando o desenvolvimento integral do estudante.

Certamente, para que o trabalho colaborativo seja efetivado, é necessário ponderar que

> [...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2018, p. 43).

Neste sentido, impulsionado pela gestão, o trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar pode proporcionar à escola um percurso rumo a uma educação mais justa; uma busca deliberada, consciente, planejada e com um compartilhamento de objetivos e ações. O trabalho da gestão escolar “[...] implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição perante os objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta” (Libâneo, 2018, p. 140).

A busca por uma educação inclusiva e transformadora exige que as práticas de gestão escolar sejam constantemente revistas e aprimoradas por meio de uma reflexão sob a forma do diálogo. Nessa perspectiva, “a construção de novas práticas, de processos democráticos de gestão, requer novas concepções, novos referenciais teórico-metodológicos, aliás, nem tão novos, entretanto, precisam incorporar outros fundamentos conformadores de uma sociedade, com a qual sonhamos, diferente da vigente” (Santos, 2012, p. 13).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa perspectiva reforça a importância de a gestão educacional possuir seus alicerces no caráter democrático pautado na participação coletiva, no compartilhamento de objetivos e saberes. É nesse cenário que o trabalho colaborativo encontra espaço para florescer e dar frutos.

Esses resultados parciais, oriundos da revisão teórica, constituem subsídios essenciais para a etapa seguinte da investigação, que consistirá na pesquisa de campo junto a gestores do município de Porto Vitória-PR. A análise empírica permitirá verificar de que maneira os princípios identificados na literatura manifestam-se na prática e quais caminhos podem ser delineados para fortalecer a cultura do trabalho colaborativo em prol da educação inclusiva.

Considerações finais

Os resultados parciais desta investigação evidenciam que o trabalho colaborativo, fundamentado em práticas democráticas e no compartilhamento de objetivos e saberes, constitui um caminho promissor para o fortalecimento da educação inclusiva. A revisão bibliográfica realizada até o momento demonstra que a gestão escolar desempenha papel central nesse processo, ao articular ações, promover o diálogo e favorecer a corresponsabilidade entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Embora ainda não tenha sido iniciada a pesquisa de campo, as reflexões teóricas levantadas oferecem subsídios relevantes para orientar a etapa de pesquisa de campo junto aos gestores escolares do município de Porto Vitória-PR. Espera-se que a investigação contribua não apenas para a compreensão da realidade local, mas também para a construção de uma cultura de colaboração entre professores da sala comum e do AEE.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

A presente pesquisa está sendo realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos. O fomento concedido por esta agência contribui para a consolidação de práticas voltadas à educação inclusiva no país.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* São Paulo, SP: Edições 70.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Junges, K. S. (2016). A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In E. P. Silva, & S. S. de C. Silva (Orgs.). *Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes* (pp. 128-143). Curitiba, PR: Íthala.

Libâneo, J. C. (2018). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5a ed.). Goiânia, GO: Alternativa.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2022). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, SP: EPU.

Mendes, E. (2008). Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), T*emas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 92-122). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP.

Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93.

Mendes, E. G., Viralonga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2018). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.* São Carlos, SP: EdUFSCar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Minayo, M. C. de S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (8a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.

Rodrigues, D. (2023). Educação Inclusiva: construindo o avião durante o voo. In G. A. R. de Alencar, S. F. R. Yaegashi, & R. M. B. Cirino (Orgs.), *Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva* (pp. 5-10). Rio de Janeiro, RJ: Autografia.

Santos, T. F. A. M., & Lima, F. W. C. (Orgs.). (2012). *Versus e Reversus da gestão das políticas educacionais.* Belém, PA: Porto Press.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (1a ed.). São Paulo, SP Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



IMIGRAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: DO CURRÍCULO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Andréia Vieira de Jesus Ribeiro – UDESC – andreia.ribeiro.udesc.t5@gmail.com
Raquel Fleig – UDESC – raquel.fleig@udesc.br

Resumo

A intensificação dos fluxos imigratórios humanos nos últimos anos tem modificado o perfil das escolas públicas, propondo a construção de políticas educacionais e práticas escolares que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística. O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a imigração e a educação intercultural tendo como problemática a discussão sobre o currículo e formação docente na perspectiva inclusiva no meio educacional e as práticas pedagógicas interculturais. A revisão bibliográfica foi realizada por meio da análise de documentos normativos como a LDB, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como de aportes teóricos de autores como Candau, Lesmo e Almeida, Silva, Evangelista, Camargo e Calza. Como resultado, foram apresentadas reflexões para práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo de todos os estudantes, na construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e a equidade.

Palavras-chave: Educação; Formação docente; Inclusão; Políticas públicas.

Introdução

Este artigo discorre sobre reflexões advindas do projeto de pesquisa “Vozes do Mundo: O Processo de Inclusão de Imigrantes na Educação Básica na Rede Municipal de Indaial – SC”, projeto este, em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Tem por objetivo refletir sobre a imigração e a educação intercultural, tendo como problemática a discussão sobre o currículo e formação docente na perspectiva inclusiva no meio educacional.

Acompanhando o fluxo imigratório humano dos últimos cinco anos, percebe-se que a educação básica tem recebido um número significativo de estudantes imigrantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Esses estudantes, muito antes de chegarem até as escolas, já vivenciaram um cenário de transição, saindo do seu país de origem com suas famílias, na maioria das vezes, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Por diversos motivos: econômicos, políticos ou sociais, os imigrantes vieram para o Brasil, sendo na situação de refugiado ou não, eles chegam e novas possibilidades de interação e inclusão surgem frente a uma necessidade.

O documento “Refúgio em Números 2024” do Observatório das Migrações Internacionais (Silva et al., 2024), do Ministério da Justiça e Segurança do Brasil, apresenta dados atualizados sobre o processo imigratório humano e a busca pela condição de refugiado no país, nos mostrando que os países: Venezuela, Cuba, Angola, Vietnã e Colômbia estão no *ranking* dos cincos primeiros países com maiores números de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

Dados do Sistema de Registro Nacional Migratório –Sismigra, do mês de maio de 2025, indicam que, em Santa Catarina, há 179.257 imigrantes, sendo a maioria oriundos da Venezuela, Haiti e Argentina.

Diante dessa realidade e considerando os dados acima descritos, os temas imigração, educação e interculturalidade se conectam com o currículo na busca constante por estratégias de visibilidade, formação docente e políticas públicas de inclusão, conforme a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos traz:

> [...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais[...] (BNCC, 2018, p.15).

Com essas notas introdutórias, apresentam-se o contexto, os objetivos e a problemática do estudo, seguidos da metodologia, fundamentação teórica, resultados obtidos e, por fim, considerações finais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

Utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, com a revisão de artigos e materiais bibliográficos acerca do tema. A busca dos dados foi feita por meio da pesquisa nas bases científicas e documentos legais sobre o assunto.

Realizou-se a seleção e a leitura criteriosa de diferentes artigos e documentos, considerando sua relevância. Entre os trabalhos analisados, destacam-se os estudos de Calza (2022), Camargo (2017), Candau (2002; 2008), Evangelista (2012), Giroto e Paula (2020), Lesmo e Almeida (2024) e Rech et al. (2021), que apresentam distintas perspectivas teóricas e metodológicas.

Fundamentação Teórica

A intensificação dos fluxos migratórios nos últimos anos tem provocado impactos significativos em diferentes áreas sociais, especialmente na educação. As escolas têm se deparado com o desafio de acolher estudantes imigrantes que chegam com diferentes trajetórias. Nesse cenário, pesquisar, estudar, discutir e documentar torna-se fundamental para garantir o direito à educação de forma equitativa e inclusiva.

Para conhecer e entender melhor sobre a imigração, os documentos como a lei no13.443 de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), chamada Lei da Migração, que estabeleceu os direitos e deveres dos imigrantes, a lei no18.018 de 9 de outubro de 2020 (SANTA CATARINA, 2020), que instituiu a Política Estadual para a população migrante e dispõe sobre objetivos, princípios, diretrizes e ações em Santa Catarina e estudos produzidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), criado com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o fluxo migratório no Brasil, expresso nas edições do Refúgio em Números, foram base no estudo o processo de chegada destes imigrantes ao Brasil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Devido à crescente diversidade cultural presente nas escolas, impulsionada pelos grandes fluxos migratórios e também pela diversidade cultural do nosso próprio país (Lesmo; Almeida, 2024), a interculturalidade se apresenta como uma possibilidade de princípio educativo para repensar a inclusão, isso não quer dizer se restringir a ações pontuais, mas sim a transformação nas relações escolares, no currículo e nas práticas pedagógicas, seguindo as palavras de Candau (2008, p. 53), as práticas pedagógicas voltadas para interculturalidade trazem “o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as”.

Adotar uma abordagem intercultural significa reconhecer não só os estudantes imigrantes, mas todos os estudantes, que carregam seus saberes, línguas próprias, histórias e práticas culturais, isso exige da escola romper com paradigmas enraizados e práticas padronizadas. Para Candau (2002) é preciso negar a padronização, desigualdade e discriminação:

> Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (Candau, 2002, p. 128-129).

Nessa perspectiva, temos implicações diretas na inclusão de estudantes imigrantes, ao invés de esperar que eles se ajustem à cultura local de maneira isolada, a interculturalidade propõe a construção de práticas que dialoguem entre os estudantes, fortalecendo a dimensão democrática da escola. Os artigos de Silva et al. (2021) e Lesmo e Almeida dialogam com essa problemática ao abordarem sobre diferentes metodologias e contextos, os desafios e as potencialidades da educação intercultural como ferramenta de inclusão e construção de identidades em contextos escolares.

Ambos os textos partem de uma compreensão mais detalhada e crítica da interculturalidade, baseada na valorização da diversidade cultural e na diminuição das práticas tradicionais. Segundo Silva et al. (2021, p.1), a interculturalidade deve ser um

ISBN: 978-85-54997-33-5

oposto de visões etnocêntricas que produzem “ações assimilacionistas, de aculturação ou catequização desses sujeitos”, defendendo práticas que se nutrem da “riqueza da diversidade cultural que emerge nestes contextos”, nesse sentido segundo os autores:

> é necessário que o professor tenha um olhar sensível, considerando não somente a presença da diversidade de estudantes, mas também, ao que consta nos documentos oficiais que direcionam as ações realizadas na escola, ou seja, as políticas educacionais vigentes, em busca de uma educação igualitária e respeitando suas particularidades dos diferentes grupos (Lesmo; Almeida, 2024, p 6).

Destaca-se a importância da ação do professor como mediador das trocas entre os estudantes, abrindo caminhos para um currículo inclusivo. Os estudos evidenciam o papel da escola como espaço de enfrentamento das vulnerabilidades vivenciadas pelos imigrantes, uma vez que, conforme Silva et al. (2021, p. 3), a migração traz vulnerabilidades sociais, econômicas e emocionais que devem ser compreendidas no ambiente educacional. Esse movimento possibilita acolhimento, inclusão e permanência, prevenindo evasão e discriminação.

A inclusão de imigrantes na educação requer estudos e análises que relacionem os marcos das políticas públicas com os processos de elaboração e execução curricular. Evangelista (2012, p.7 e 9) afirma que documentos de política educacional não são neutros, pois “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” e, portanto, devem ser lidos como “expressão e proposição” de um determinado projeto histórico, “trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.” A autora alerta que compreender tais documentos exige uma postura ativa do pesquisador, capaz de questionar tanto o que está dito quanto as entrelinhas.

No campo das políticas públicas, os artigos de Silva et al. (2021) e Lesmo e Almeida (2024) destacam a importância de diretrizes educacionais que reconheçam a diversidade cultural como direito. Lesmo e Almeida (2024, p.2, p.8), fazem referência à LDB (Lei nº 9.394/1996), à BNCC (2018) e ao documento Escola Cuiabana, como

ISBN: 978-85-54997-33-5

expressões de políticas que visam o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, propõem um trabalho na escola como estratégias práticas, promoção de oficinas culturais, eventos, projetos interdisciplinares e o combate a discursos discriminatórios.

Pensar num currículo inclusivo, frente às políticas públicas já existentes, é garantir nele a reformulação com as especificidades dos diferentes povos, devendo ser flexível e revisitado constantemente, possibilitando a aprendizagem contínua e integral do aluno. Segundo os autores Giroto e Paula (2020):

> As políticas educacionais precisam contribuir com práticas de construção de identidades plurais nesses espaços de formação. Possibilitar acesso e boas condições de ensino para estrangeiros em situação de vulnerabilidade no Brasil vai muito além do simples abrir as portas. Para formação crítica faz-se necessário repensar formas de inserção e acolhimento e, também, repensar o currículo e os saberes necessários para uma formação democráticas que auxilie, tanto na questão intelectual, quanto na garantia de manter os espaços escolares com identidades variadas (Giroto; Paula, 2020, p. 167).

Nesse sentido, faz-se necessário dialogar, refletir e analisar como a escola tem lidado com as novas configurações da diversidade e acolhimento. A inclusão deve ser entendida como prática social que atravessa todos os espaços da sociedade, caracterizando-se por atitudes e ações que ampliem a participação de todos (Camargo, 2017).

A formação docente, precisa ser reorganizada com perspectivas que questionem o currículo frente às políticas educacionais e legislações existentes. Nesse campo, a LDB (art. 61) afirma que a formação dos profissionais da educação deve estar “voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social”.

Faz-se necessário discussões nos espaços educacionais para construção de políticas públicas e currículos que englobam esse assunto, garantindo o direito, acolhimento e permanência dos imigrantes. Nesse sentido destacam-se as palavras de Calza (2022):

ISBN: 978-85-54997-33-5

> (...) Podemos afirmar que a escola é uma instituição palco do encontro, da acolhida e da interação das diversas culturas, assim, como é possível existir um monocurrículo escolar? Por ser entendido dentro dessa dimensão, que o currículo escolar precisa atender as necessidades de cada escola, pois cada instituição torna-se única diante da diversidade cultural que forma a comunidade em que ela está inserida. O currículo legitima a ação pedagógica da escola, aponta o caminho a ser seguido (Calza, 2022, p. 61).

Para Calza (2022), não é possível existir um currículo padronizado, pronto e acabado, ele precisa ser flexível e estar de acordo com a realidade de cada instituição. Os profissionais precisam trazer o tema para destaque e serem mediadores dessas discussões. Conteúdos, acolhimento, inclusão e linguagem precisam ser discutidos e estudados, levando em consideração a realidade local, sendo fundamentado em iniciativas de realidades próprias por meio dos projetos políticos pedagógicos (PPPs).

> [...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais[...] (BNCC, 2018, p.15).

Como a própria BNCC nos traz e nos faz refletir, a construção dos currículos deve ser elaborada de forma ampla e colaborativa frente a todos os contextos locais, inclusive à diversidade. E para que isso aconteça é preciso garantir uma formação docente conectada com a prática em sala de aula.

Resultados

A intensificação dos fluxos migratórios desafia o ensino tradicional, e a escola, historicamente marcada por uma matriz monocultural, enfrenta dificuldades para lidar com a diversidade cultural e linguística dos estudantes imigrantes. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação para todos, como nos traz na Constituição Federal (art. 205), na LDB (Lei n.º 9.394/1996) e na Lei de Migração (n.º 13.445/2017), a efetivação do direito à educação para estudantes imigrantes ainda enfrenta desafios,

ISBN: 978-85-54997-33-5

especialmente no currículo escolar, marcado por uma lógica eurocêntrica que privilegia saberes locais em detrimento de outros.

Nesse sentido, a inclusão dos imigrantes não pode se restringir ao acesso físico e a matrícula. Candau (2008) argumenta que a interculturalidade crítica se constitui como uma abordagem que visa romper com a lógica da assimilação cultural e promover o reconhecimento da diversidade como um valor educativo.

Contudo, essa transformação curricular depende também da base, o professor, ou os profissionais precisam estar preparados para receber, acolher e proporcionar uma troca significativa de ampliação do repertório. Uma das principais barreiras identificadas foi a linguística, onde os profissionais precisam estar preparados para entender e buscar estratégias de compreensão dessa língua até que os alunos consigam entender e falar o português (Calza, 2022).

Do ponto de vista pedagógico, a educação envolvendo a interculturalidade envolve práticas que promovem o protagonismo dos estudantes, isso inclui a construção de projetos de mapeamento cultural, a valorização das histórias de vida dos alunos, o uso de materiais bilíngues e o desenvolvimento de estratégias de ensino que englobem diferentes linguagens, saberes e formas de expressão.

As práticas pedagógicas de interculturalidade não devem ser implementadas apenas em situações pontuais, mas incorporadas de forma contínua como parte de uma política institucional voltada à construção de uma escola plural, democrática e inclusiva; nesse contexto, a formação docente para a inclusão de imigrantes revela-se um processo inadiável diante da realidade brasileira atual.

Considerações finais

A leitura dos artigos e os dados obtidos revelaram que estão sendo realizados estudos em torno da defesa da educação intercultural, caminhos a serem colocados cada vez mais em prática para uma escola inclusiva, democrática e sensível às dinâmicas da imigração. Com base em experiências empíricas e teóricas, os autores trouxeram a

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidade de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas transformadoras e formação docente comprometida com o respeito às diferenças. Nesse sentido conclui-se que a interculturalidade é uma ação concreta e importante para a atualidade. A inclusão de estudantes imigrantes na educação básica brasileira não pode se restringir ao acesso. Portanto, o texto aponta para a ampliação dos currículos e das políticas públicas frente à diversidade cultural**,** comprometidos com a equidade, formação de professores e valorização das experiências migratórias como parte integrante do processo educativo.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil. (2017). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração*. https://bit.ly/3OqPsaI

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional de Educação, & Câmara de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação.

Calza, E. C. (2022). *Filhos de imigrantes e a escola: Diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar* [Livro eletrônico].

Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação, 23*(1). https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), 45–56. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005

ISBN: 978-85-54997-33-5

Candau, V. M. F. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade, 23*(79), 125–161. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300008

CAPES. (2025). *Portal de Periódicos da CAPES*. https://www.periodicos.capes.gov.br/

Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo & D. S. Rodrigues (Orgs.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (Vol. 1, pp. 52–71). Alínea. https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc

Giroto, G., & Paula, E. M. A. T. de. (2020). Imigrantes e refugiados no Brasil: Uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. *Revista Espaço do Currículo*.

Junger da Silva, G., Cavalcanti, L., Lemos Silva, S., & Oliveira, A. T. R. de. (2024). *Observatório das Migrações Internacionais*. OBMigra.

Lesmo, N. B. do N., & Almeida, C. D. de. (2024). A interculturalidade e o contexto migratório na escola: Contribuições teóricas para a prática docente. In *Anais do XXXII Seminário de Educação (SEMIEDU)* (pp. 1354–1363). Sociedade Brasileira de Computação. https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32794

Organização Internacional para as Migrações. (2025). *OIM Brasil: Dados e informações*. https://brazil.iom.int/pt-br/dados-e-informacoes

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf

Pavezi, M., & Mainardes, J. (2018). Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990–2015). *Revista Interacções, 14*(49), 153–172. https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161

Rech da Silva, L., Anselmo Guilherme, A., Caetano Nardi, H., & Oliveira Brito, R. de. (2021). Educação intercultural em contextos migratórios ibero-brasileiros. *Revista Eletrônica de Educação, 15*, e4949047. https://doi.org/10.14244/198271994949

Santa Catarina. (2020). *Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante*. https://bit.ly/3uUcbUG

ISBN: 978-85-54997-33-5



SISMIGRA. (2025). *Portal de Imigração Laboral*. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Penso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



IMPLICAÇÕES DE ATIVIDADES CIENTÍFICAS EXTENSIONISTAS PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO MUNICÍPIO DE VALENÇA DO PIAUÍ

Lucivânia Leite Rodrigues–UNIVASF
lucivania.rodrigues.univasf.t5@gmail.com
Georgianna Silva dos Santos–UNIVASF
georgianna.santos@univasf.edu.br

Resumo

A Educação Inclusiva fundamenta-se no direito de todos aprenderem juntos e a garantia de educação equitativa na escola comum. Este estudo tem como objetivo principal avaliar práticas formativas voltadas para a identificação das implicações das atividades extensionistas na formação continuada de professores de Ciências e Biologia, na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, iniciada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com caráter descritivo, uma vez que buscamos levantar informações a partir da aplicação de um questionário diagnóstico. O instrumento foi aplicado a treze docentes da rede pública que atuam na Educação Básica no município de Valença do Piauí - PI, com o componente curricular de Ciências da Natureza e Biologia. O questionário teve como finalidades levantar o perfil docente, aspectos da formação continuada, suportes institucionais, estratégias pedagógicas, dificuldades enfrentadas e demanda de formação inclusiva. Este estudo apresenta um recorte da pesquisa em andamento, com foco nos resultados de análise de uma questão em específica voltada à identificação das temáticas de interesse dos professores para formação continuada. Esta etapa responde ao objetivo de subsidiar a elaboração de um recurso educacional em formato de e-book, que reunirá práticas formativas e estratégias inclusivas fundamentadas em atividades científicas extensionistas, construídas a partir das necessidades evidenciadas no questionário diagnóstico. Os dados apontam para a necessidade de aprofundamento em aspecto como o uso de tecnologia assistiva, interdisciplinaridade, adaptação curricular, simplificação da linguagem científica e a inclusão de temas sociais transversais. Com a realização da pesquisa, esperamos, ampliar o conhecimento dos professores participantes acerca dos fundamentos e práticas da educação inclusiva, além de contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à garantia do direito de aprender de todos os estudantes nas aulas de Ciências da Natureza e Biologia.

Palavras-chave: Formação continuada; Ciências da Natureza e Biologia; Competências pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A Educação Inclusiva tem por base o direito de todos aprenderem juntos e a garantia de educação equitativa na escola comum. A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) encontramos no cenário político e socioeducacional problemáticas referentes ao processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência (Orrú, 2024; Oliveira, 2024).

Conforme destacam Fontenele e Cantero (2024, p. 34), “apesar dos avanços legais, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a inclusão efetiva ainda é comprometida por falta de infraestrutura, formação inadequada de professores e descontinuidade nas práticas inclusivas”.

Quando nos voltamos para as instituições de ensino superior, a tríade ensino, pesquisa e extensão constituem-se como elementos indissociáveis e representam um princípio fundamental das universidades públicas brasileiras (Brasil, 1988). As atividades cientificas extensionistas visam, estrategicamente, à formação docente, ao promoverem a articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade social, favorecendo a construção de vivências significativas e a aproximação com os espaços escolares, o que coaduna com os fundamentos da Educação Inclusiva.

No âmbito da formação continuada de professores de Ciências da Natureza e Biologia, essas ações são essenciais, pois possibilitam a reflexão crítica e a experimentação de estratégias inclusivas aplicadas ao ensino de temáticas tradicionalmente consideradas abstratas ou complexas.

Em conformidade com Silva e Santos (2022), a formação continuada de professores de Ciências, na perspectiva inclusiva, contribui para o desenvolvimento profissional, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Entendemos que esta deve considerar as diferentes etapas e processos que perpassam a prática profissional, voltada para reflexão crítica quanto ao posicionamento de um fazer pedagógico inclusivo no ensino de Ciências.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apesar da identificação da necessidade de formação continuada para a efetivação da Educação Inclusiva, ainda são poucas as pesquisas que investigam, a longo prazo, as implicações concretas dessas formações nas práticas pedagógicas inclusivas e nos resultados de aprendizagem de todos os alunos — especialmente dos grupos culturalmente excluídos, como pessoas com deficiência, negros, indígenas, quilombolas e pessoas de diferentes identidades de gênero.

Nesse sentido, a temática de pesquisa exige um aporte teórico que compreenda a formação de sujeitos históricos inseridos em práticas sociais concretas. A relação entre o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e a perspectiva de Paulo Freire trazem conceitos teóricos-metodológicos-filosóficos com potencial para investigar a formação de professores na perspectiva inclusiva como um processo mutável, coletivo e vinculado às contradições do contexto social.

Diante disso, questiona-se: quais implicações das atividades extensionistas na consolidação de uma formação continuada na perspectiva inclusiva para professores de Ciências da Natureza e Biologia? O objetivo principal do estudo é avaliar práticas formativas voltadas para a identificação das implicações das atividades extensionistas na formação continuada de professores de Ciências e Biologia, na perspectiva de educação inclusiva no município de Valença do Piauí.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que para Flick (2009, p. 25), “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento.”

O estudo teve início com pesquisa bibliográfica, analisando dissertações disponíveis na base da Capes. Segundo Gil (2007, p. 3), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador abranger uma gama de fenômenos maior do que poderia investigar diretamente.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Os participantes da pesquisa são treze (n=13) docentes que atuam na Educação Básica, (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), em exercício nas escolas públicas de Valença-PI, no componente curricular de Ciências da Natureza e Biologia.

A seleção seguiu critérios de inclusão e exclusão, contemplando docentes efetivos ou contratados da rede pública de Valença-PI, em exercício no Ensino Fundamental (Ciências) ou no Ensino Médio (Biologia), nas escolas previamente selecionadas.

A pesquisa está sendo desenvolvida nas escolas do sistema público de ensino de Valença, no estado do Piauí, que foram selecionadas porque ofertam ensino fundamental anos finais e ensino médio, sendo 06 escolas municipais e 04 estaduais.

A produção de dados ocorreu por meio de pesquisa de campo, de caráter descritivo, realizada com a aplicação de questionário diagnóstico em formato eletrônico (*Google Forms*), disponibilizados aos participantes via aplicativo de mensagens (WhatsApp). Os participantes tiveram uma semana para responder ao diagnóstico, composto por oito questões discursivas sobre perfil docente, formação continuada, suportes institucionais, estratégias pedagógicas, dificuldades e demandas de formação inclusiva. As respostas subsidiarão o planejamento das práticas extensionistas e a elaboração do e-book educacional, após validação pelos próprios participantes.

Ressaltamos que o projeto passou por apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco-HU/UNIVASF por meio da Plataforma Brasil, tendo parecer de aprovação nº 7.812.204. Para a análise dos dados utilizamos a metodologia da Tematização de Fontoura (2011), uma vez que os dados na pesquisa qualitativa não falam por si, exigindo uma análise sistematizada e detalhada para melhor proveito dos dados levantados.

Resultados e Discussão

A partir da análise das narrativas docentes no questionário diagnóstico emergiram seis unidades de significados prioritários para a formação continuada: (1) interdisciplinaridade entre Ciências e Matemática; (2) Conteúdos complexos que exigem

ISBN: 978-85-54997-33-5

adaptação; (3) enfrentamento das barreiras linguísticas e de alfabetização científica; (4) estratégias inclusivas, currículo adaptado e tecnologia assistiva; (5) Formação continuada em educação inclusiva e (6) integração de temas sociais no currículo inclusivo. O quadro temático 01 presenta as unidades de significado, de contexto e os comentários acerca de implicações para a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva no ensino de Ciências e Biologia.

Tabela Temático 1:Formação continuada em inclusão no ensino de Ciências e Biologia

UNIDADE DE SIGNIFICADO	UNIDADE DE CONTEXTO	COMENTÁRIOS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
1. Desafios interdisciplinares (Ciências e Matemática)	**Prof. 1:** "Integração da ciência com a matemática conteúdos de difícil compreensão […]."	Formações que articulem práticas interdisciplinares, com metodologias inclusivas que aproximem Matemática e Ciências, favorecendo a construção de conhecimento.
2. Conteúdos complexos que exigem adaptação	**Prof. 2:** "Vida e evolução". **Prof.3:** "Citologia, genética, sistema nervoso e endócrino". **Prof. 4:** "Genética, citologia, sistemas do corpo humano". **Prof. 6:** "Evolução, teorias evolucionistas, termodinâmica, Leis de Newton, biologia celular". **Prof. 13**: "Adaptação curricular, aulas práticas e experimentos".	Demanda de formações que enfoquem estratégias didáticas acessíveis para conteúdos complexos (visuais, táteis, experimentos adaptados).
3. Barreiras linguísticas e de alfabetização científica	**Prof. 4:** "Dificuldade com significados de palavras". **Prof. 6:** "Vocabulário técnico". **Prof. 7:** "Muitos alunos PcD não sabem ler e escrever".	Formação em simplificação da linguagem científica e mediação da leitura/escrita, valorizando o letramento científico e a inclusão de estudantes com dificuldades nessa área.
4. Estratégias inclusivas, currículo adaptado e Tecnologia Assistiva	**Prof. 3:** "Adaptação de experimentos e ati práticas". **Prof. 5:** "Recursos pedagógicos". **Prof. 10:** "Adaptação do currículo e pedagógicas". **Prof. 11: "**Estratégias de ensino e tec assistiva". **Prof. 12:** "Recursos materiais adaptados e infraestrutura acessível". **Prof. 13:** "Tecnologia Assistiva".	Formações voltadas ao currículo flexível, uso de Tecnologia Assistiva, estudos de caso e práticas inclusivas que contemplem diferentes deficiências e necessidades educacionais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

5. Formação continuada em educação inclusiva	**Prof. 4**: "Formação continuada é fundamental." **Prof. 6:** "Necessidade de formações específicas na área."	Ampliar a formação continuada de professores de Ciências e Biologia com foco na inclusão, articulando teoria e práticas pedagógicas adaptadas.
6. Integração de temas sociais no currículo inclusivo	**Prof. 9:** "Gravidez na adolescência". **Prof. 10:** "Reeducação alimentar e hábitos de higiene".	Inclusão de temas sociais e de saúde na formação docente, relacionando Ciências com cidadania, saúde e realidade dos estudantes.

Fonte: Próprias autoras, (2025)

Na primeira unidade de significado, destacou-se a demanda por formações que integrem práticas interdisciplinares. "Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (Fazenda, 2015, p. 12). Para Kessler e Garcia (2023) a interdisciplinaridade entre essas áreas torna a aprendizagem significativa, permitindo contextualizar os conteúdos de forma integrada no Ensino Fundamental e Médio.

Na segunda unidade de significado, os participantes destacaram temáticas complexas e áreas prioritárias, apontando a dificuldade dos alunos com conteúdos abstratos e a necessidade de estratégias adaptadas. Considerando as singularidades e ritmos de aprendizagem, é necessário adaptar o currículo para garantir condições que possibilitem o acesso ao conhecimento (Brasil, 2000). Para Heredero (2020, p. 735) "os currículos inflexíveis, tamanho único para todos, geram barreiras não intencionais ao aprendizado". O autor destaca que os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis, precisamos pensar um currículo que atenda a todos.

Na terceira unidade de significado, dois participantes destacaram dificuldades com o vocabulário de Ciências e Biologia e defasagem em leitura e escrita, indicando a necessidade de formação em simplificação da linguagem científica, materiais didáticos acessíveis e conexão entre linguagem cotidiana e científica. Segundo Heredero (2020), a prática educativa deve flexibilizar a apresentação das informações, as respostas dos estudantes e seu engajamento no aprendizado. No desenho universal da aprendizagem

ISBN: 978-85-54997-33-5

(DUA), “os alunos recebem adaptações, apoios e desafios adequados, mantendo altas expectativas de sucesso para todos, inclusive estudantes com deficiência ou limitações linguísticas” (Heredero, 2020, p. 737).

Na quarta unidade de significado, cinco participantes destacaram como temas prioritários a adaptação curricular, experimentos acessíveis, Tecnologia Assistiva e estratégias de ensino inclusivo para diferentes deficiências, evidenciando a importância de formações que integrem teoria, prática, estudos de caso e recursos tecnológicos, com ênfase no conhecimento sobre Tecnologia Assistiva (TA). Segundo Moraes, Hummel e Silva (2024, p. 234) “o uso da TA deve fazer parte das práticas inclusivas da escola, consideradas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, utilizada como um instrumento para mediar e facilitar a aprendizagem”. Para Bastos *et.al* (2023, p. 13) “o acesso aos recursos e serviços de TA é essencial para a inclusão social e o exercício da cidadania”.

Na quinta unidade de significado, dois participantes destacaram a carência de formações em educação inclusiva, evidenciando a necessidade de espaços que integrem conteúdos curriculares, fundamentos da inclusão e estratégias didáticas adaptadas à realidade dos alunos. De acordo com Galvão Filho (2009, p. 2008) “existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno”. Oliveira (2024, p. 109) afirma que “a TA é uma das maiores aliadas da acessibilidade e da perspectiva inclusiva, quando se fala de processo de inclusão escolar”.

Na sexta unidade de significado, dois participantes destacaram a importância de temas sociais vinculados à inclusão em Ciências, indicando a necessidade de formações que integrem currículo, inclusão e questões transversais como cidadania e promoção da saúde. Silva e Mendes Sobrinho (2018, p. 17) destacam a “Biologia essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, caracterizada enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para os autores, essa perspectiva exige professores capacitados a desenvolver e contextualizar temas significativos em sala de aula, a partir de uma formação que ultrapasse o mero acúmulo e reprodução de conteúdos. O objetivo é promover um ensino que permita ao estudante não apenas compreender informações, mas também refletir sobre seu cotidiano e agir de maneira autônoma, utilizando os conhecimentos da ciência, da tecnologia e do meio natural.

Considerações Finais

As seis unidades de significados apontam para a necessidade de realização de formação continuada que, ao articular práticas pedagógicas por meio de atividades extensionistas, possa sustentar a consolidação de práticas inclusivas e favorecer a aprendizagem, a equidade e o protagonismo de todos os alunos no processo educativo.

Evidenciamos que as práticas formativas e estratégias inclusivas a serem desenvolvidas nas atividades científicas extensionistas, voltadas ao apoio da formação continuada de professores de Ciências e Biologia na perspectiva da educação inclusiva, devem contemplar a interdisciplinaridade, a adaptação curricular, a simplificação da linguagem científica, o uso de Tecnologia Assistiva e a inclusão de temas sociais transversais, de modo a construir práticas educativas capazes de responder às demandas cotidianas dos docentes e contribuir para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

Bastos, P. A. L. S., Silva, M. S., Ribeiro, N. M., Mota, R. S., & Galvão Filho, T. (2023). Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 31, e3401. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260434011

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2000). Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. MEC/SEESP.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Fazenda, I. C. A. (2015). Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade, 1(6), 9–17. PUCSP.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (J. E. Costa, Trad., 3ª ed.). Artmed.

Fontenele, R. de B., & Cantero, A. M. M. (2024). Políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva: Desafios e lacunas na implementação no Brasil. Revista Humanidades e Tecnologia (FINOM), 52, 34–52. https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5774

Freire, P. (1983). Extensão ou comunicação? (R. D. de Oliveira, Trad., 7ª ed.). Paz e Terra.

Galvão Filho, T. (2009). A tecnologia assistiva: De que se trata? In G. J. C. Machado & M. N. Sobral (Orgs.), Conexões: Educação, comunicação, inclusão e interculturalidade (pp. 207–235). Redes Editora.

Gil, A. C. (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Heredero, E. S. (2020). Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, 26(4), 733–768. https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt

Kessler, A. L. de F., & Garcia, R. N. (2023). Interdisciplinaridade entre ciências da natureza e matemática: Análise de produções acadêmicas no período de 2017 a 2022. In Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Realize Editora. https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/92785

Marx, K. (2008). Contribuição à crítica da economia política (2ª ed.). Expressão Popular.

Moraes, M. R., Hummel, E. I., & Silva, E. P. da. (2024). Tecnologia assistiva no ambiente educacional inclusivo. In L. A. Vieira & R. M. B. Cirino (Orgs.), Tecnologias digitais da informação e comunicação: Inovação e inclusão na educação (pp. 232–243). UNESPAR.

Oliveira, J. P. de. (2024). Educação especial: Formação de professores para inclusão escolar (1ª ed., 2ª reimpr.; Coleção Educação na Universidade). Contexto.

Orrú, S. E. (2017). O re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender (1ª ed.). Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, 37. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315/63944

Silva, J. A., & Santos, M. B. (2022). Formação continuada de professores de Ciências em Educação Inclusiva: Contribuições para o desenvolvimento profissional. Revista Triângulo, 15(2), 45–60. https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5879

Silva, P. da C. G., & Mendes Sobrinho, J. A. de C. (2018). A bioalfabetização no ensino médio e a prática dos professores de biologia: Articulações possíveis. In J. A. de C. Mendes Sobrinho (Org.), Práticas da docência em ciências em diferentes contextos: Percursos de pesquisas (pp. 17–39).

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, 37(4), 861–870. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003

Vigotski, L. S. (2021). Problemas da defectologia (1ª ed.). Expressão Popular.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA (AUTO)FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Lidiane Rodrigues – UDESC – lidsliro@gmail.com
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco – UDESC - soeli.francisca@udesc.br
Cléia Demétrio Pereira – UDESC - cleia.pereira@udesc.br

Resumo

A formação docente inicial e continuada é um dos grandes desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. O presente estudo qualitativo teve como objetivo conhecer as contribuições da (auto)formação de docentes para o entendimento da deficiência, a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica que contempla a singularidade dos estudantes com autismo. A pesquisa utilizou revisão bibliográfica de teses, dissertações e artigos entre 2021 e 2023, além da metodologia autoetnográfica baseada nas práticas pedagógicas e vivências da pesquisadora enquanto professora titular em uma escola de educação básica em Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que a formação continuada, alicerçada no conhecimento das legislações vigentes, das políticas públicas e de abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de promover a participação efetiva, o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Ressalta-se a importância do trabalho colaborativo entre profissionais da escola e da flexibilização curricular para atender à diversidade. O estudo conclui que a formação docente deve ser permanente, reflexiva e contextualizada para enfrentar os desafios da inclusão no Ensino Médio, promovendo uma educação equitativa e plural. Como recursos educacionais foram elaborados um curso de extensão para formação continuada e um *e-book* para apoiar profissionais da educação nesse percurso de (auto)formação.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; práticas pedagógicas.

Introdução

ISBN: 978-85-54997-33-5



A temática da educação inclusiva ocupa lugar central nos debates contemporâneos sobre equidade no contexto escolar brasileiro, especialmente diante do desafio de garantir o direito à aprendizagem de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Apesar dos avanços legislativos conquistados desde a década de 1990, como destaca Mazzotta (2005), as práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrentam lacunas consideráveis, relacionadas principalmente às insuficiências da formação inicial e continuada dos docentes.

O processo formativo dos professores, em grande parte das licenciaturas, contempla superficialmente a discussão sobre a deficiência e a diversidade, o que repercute no cotidiano escolar com sentimento de insegurança e dificuldades na construção de práticas espetaculares para a singularidade dos estudantes com TEA. Como aponta Libâneo (2001), a pedagogia deve fundamentar-se em estratégias validadas pela ciência para além do senso comum, mas a rotina dos profissionais da educação especial frequentemente limita-se pela falta de subsídios teóricos e práticos acessíveis.

Nesse sentido, um problema que norteia este estudo reside na busca por soluções que ultrapassem a mera integração e promovam de fato a inclusão – descoberto, conforme Vygotsky (1989) e Paulo Freire (1996), como um processo de valorização das potencialidades de cada sujeito, em diálogo com suas singularidades e necessidades, exigindo currículos e práticas flexíveis e o rompimento com concepções capacitistas. O objetivo principal da pesquisa é conhecer as contribuições da (auto)formação docente para o entendimento sobre a deficiência (em especial estudantes com autismo no Ensino Médio), a promoção de uma educação inclusiva e o desenvolvimento de planejamentos e práticas pedagógicas orientadas para a singularidade, tendo como aporte teórico autores como Ana Paula Zerbato, Enicéia Mendes, Martha Sandoval, Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, entre outros.

A investigação está ancorada na legislação, nas políticas públicas brasileiras e na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), abordagem defendida por Meyer, Rose e Gordon (2014), que propõe garantir flexibilidade de objetivos, métodos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

materiais e avaliações para contemplar as diferenças dos estudantes. Articulando pesquisa bibliográfica (2021-2023) e metodologia autoetnográfica, a análise discute os limites e as possibilidades da formação docente diante dos desafios e avanços necessários para consolidar práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio – contribuindo, assim, para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Além de fortalecer a produção teórica no âmbito da formação docente para a inclusão, esta pesquisa buscou, por meio da autoetnografia e da proposição de recursos educacionais, contribuir de maneira eficaz para a transformação da prática pedagógica no Ensino Médio, incentivando outros profissionais a refletirem criticamente sobre seus próprios contextos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que utilizou dois procedimentos principais. Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica sistematizada, abrangendo teses, dissertações e artigos científicos publicados entre 2021 e 2023, a partir dos descritores relacionados à inclusão, autismo, formação docente e Ensino Médio, consultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Periódicos da CAPES. Em segunda instância, a pesquisa desenvolveu a metodologia autoetnográfica, baseada na análise das escrevivências e práticas pedagógicas da pesquisadora enquanto professora regente de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de Santa Catarina em uma escola no município de Palhoça, entre 2022 e 2024.

A autoetnografia possibilitou uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e os aprendizados obtidos no processo de (auto)formação, que se complementam com a fundamentação teórica embasada nas legislações brasileiras, políticas públicas educacionais e abordagens contemporâneas, como o DUA. A análise textual discursiva permitiu interpretar os dados

ISBN: 978-85-54997-33-5

qualitativos, articulando as experiências vividas com o referencial teórico para compreender as contribuições da formação docente para as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio.

Resultados e Discussão

A revisão bibliográfica evidenciou que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, a formação inicial dos docentes ainda é insuficiente para atender à diversidade de estudantes, especialmente aqueles com TEA, no Ensino Médio. A formação continuada mostra-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do conhecimento prático e teórico dos professores, promovendo a flexibilização curricular, o uso do DUA e da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como estratégias eficazes para inclusão.

As escritas (auto)etnográficas revelaram a necessidade de práticas pedagógicas que valorizassem as singularidades dos estudantes com autismo, utilizando metodologias planejadas e significativas, como produção de narrativas orais e escritas, utilização de recursos audiovisuais, jogos pedagógicos e trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores de diferentes áreas, possibilitando maior engajamento e participação. A articulação entre planejamento coletivo e interdisciplinaridade emergiu como prática potencializadora da inclusão, corroborando a importância do trabalho em equipe e do diálogo constante entre docentes.

Os resultados indicam que o conhecimento e a reflexão adquiridos na formação docente impactaram positivamente a elaboração de práticas mais acessíveis e o ambiente escolar, favorecendo o protagonismo dos estudantes. No entanto, há barreiras institucionais como a falta de tempo para planejamento coletivo, rotatividade de profissionais e recursos limitados ainda que comprometem a sustentabilidade dessas práticas.

Além disso, o estudo trouxe à luz a elaboração de um curso de extensão para formação continuada ambientado em plataforma virtual (*Moodle*) e um *e-book* ilustrativo,

ISBN: 978-85-54997-33-5

que apresentam concepções teóricas e práticas pedagógicas para apoiar professores do Ensino Médio na efetivação da educação inclusiva para estudantes com TEA. Esses recursos possibilitam o aprofundamento da (auto)formação, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento de alternativas pedagógicas contextualizadas.

Considerações finais

Este estudo reafirma que a formação docente é elemento fundamental na promoção da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio. A (auto)formação contínua, aliada à reflexão sobre a prática, permite a superação das lacunas existentes na formação inicial e contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas que respeitem a diversidade e a singularidade dos estudantes. O Desenho Universal para Aprendizagem surge como abordagem relevante para a construção de currículos flexíveis e acessíveis, beneficiando todos os estudantes.

O trabalho colaborativo entre professores, gestores e demais profissionais da escola é indispensável para consolidar práticas inclusivas e superar desafios como a evasão escolar, a defasagem no ensino-aprendizagem e atitudes capacitistas. Recomenda-se a ampliação de ações formativas que valorizem as narrativas docentes e o compartilhamento de experiências, fortalecendo a identidade profissional orientada para a inclusão.

Por fim, confirma-se que a educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, onde a singularidade de cada estudante deve ser considerada como uma potência a ser desenvolvida. O compromisso com a formação contextualizada, a inovação pedagógica e a construção coletiva de saberes serão cruciais para avançar no enfrentamento das desigualdades e para concretizar uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradeço à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) pela oportunidade de mestrado profissional que propiciou esta pesquisa. À minha orientadora, Profª Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, e à coorientadora, Profª Dra. Cléia Demétrio Pereira, pelo apoio acadêmico e incentivo durante toda a jornada da pesquisa. Aos colegas e familiares cujo apoio foi essencial para a conclusão deste trabalho.

Referências

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Libâneo, JC (2001). *Pedagogia e pedagogos: Para quê?* São Paulo: Cortez.

Mazzotta, MJS (2005). *Exclusão social e deficiência: A difícil construção da cidadania*. São Paulo: Cortez.

Meyer, A., Rose, DH, & Gordon, D. (2014). *Design Universal para Aprendizagem: Teoria e Prática*. Wakefield, MA: CAST.

Pletsch, MD (Org.). (2021). *Educação inclusiva: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro: Autografia.

Sandoval, M. (2020). *Práticas inclusivas na escola*. Curitiba: CRV.

Zerbato, AP e Mendes, EG (2018). *Formação de professores: práticas inclusivas para o ensino comum*. Revista Educação Especial, 31(2), 153-172.

Glat, R. (2018). *Educação Especial e processos inclusivos*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A INCLUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS OUVINTES DA PRÉ-ESCOLA

Michele Priscila Nunes Ribeiro da Silva – UNESPAR Campo Mourão - michele.priscila.unespar.t4@gmail.com
Andreia Nakamura – UNESPAR Campo Mourão - andreia.bondezan@unespar.edu.br
Sandra Garcia Neves – UNESPAR Campo Mourão – sandra.neves@unespar.edu.br

Resumo

Na sociedade contemporânea, as discussões sobre a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais, voltado às crianças ouvintes da pré-escola, constituem uma abordagem essencial para promover reflexões significativas acerca do respeito à diversidade linguística e cultural, bem como da valorização das diferenças. O objetivo central desta pesquisa consiste em desenvolver e analisar práticas metodológicas direcionadas ao ensino da Libras, a fim de compreender suas implicações no processo de mobilização para a inclusão social. Embora os debates acerca da inclusão social tenham assumido expressiva visibilidade, percebe-se lacunas aplicação de práticas pedagógicas em instituições de ensino voltadas a crianças ouvintes da Educação infantil. Nesse sentido, indaga-se por que o ensino da Libras ainda não está incluído na grade curricular da educação infantil, especificamente na etapa da pré-escola? Nesta perspectiva, esta pesquisa apoia-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que compreende o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem como processo de construção social e cultural. São consideradas as contribuições de outros estudiosos alinhados a essa concepção, como Gonzalez (2016) e Linhares e Facci (2021). O referencial teórico apresenta sustentação para análise sobre o desenvolvimento da linguagem infantil incluindo a Libras como uma nova forma de comunicação e instrumento de inclusão. A metodologia adotada caracteriza por abordagem qualitativa estruturada na pesquisa-ação por meio de propostas lúdico pedagógico visa proporcionar às crianças ouvintes o contato inicial com a comunicação em Libras. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistem em registros fotográficos e recursos fílmicos, questionários e caderno de campo.

Palavras-chave: Acessibilidade; Libras; Inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

As discussões acerca da inclusão social têm se intensificado em diferentes contextos da sociedade atual. O campo educacional tem ganhado expressivo destaque nos debates especificamente em espaços acadêmicos, ao proporcionar um espaço de reflexões acerca da importância de práticas inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam equidade e valorização das diferenças. Diante do contexto histórico das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, observa-se avanços significativos, especialmente no que se refere a consolidação de leis e políticas públicas voltadas a garantia de direitos e promoção de inclusão. Apesar dos avanços conquistados, persistem os desafios para a integração efetiva entre surdos e ouvintes, sobretudo a comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua inclusão nos espaços educativos. Embora os debates tenham avançados para assegurar a promoção dos direitos, a inserção da Libras em sua amplitude carece de reconhecimento como prioridade. A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, ao dispor sobre a Língua Brasileira de Sinais, a institui como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda no país. Diante disso emerge um repensar sobre as razões pelas quais o ensino da Libras não se mostra plenamente acessível a todos, especificamente a primeira etapa da educação Básica para crianças ouvintes.

Na Educação Infantil as ações voltadas às crianças buscam o desenvolvimento das competências essenciais para a vida, em que as aprendizagens acontecem primordialmente por meio das interações e brincadeiras Segundo a Base Nacional Comum Curricular, “as interações e as brincadeiras são eixos norteadores da Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 36). Nesse sentido, a implementação de atividades lúdicas pedagógicas, contribui significativamente para ampliar as possibilidades de interações e inclusão social no ambiente educativo. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, Vigotski, (2009, p.244) destaca que o apoio mediado pelos adultos às crianças, potencializa o amadurecimento das funções psicológicas superiores (FPSs). Nesse processo de desenvolvimento as relações sociais favorecem a apropriação cultural.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essas funções correspondem a processos mentais de maior complexidade que se constitui a partir das experiências vividas e são moduladas pela cultura e interações sociais. Vigotski, (2007). Conforme Linhares e Facci (2021, p. 35), “as explicações das funções psicológicas superiores não estão no córtex, mas nos estímulos que dirigem a atividade do cérebro, não sendo estruturas naturais, mas construções”. Nesta compreensão, as funções psicológicas superiores

São relações sociais internalizadas, que não se desenvolvem por resultados de processos biológicos, ainda que seja necessário o bom funcionamento das estruturas cerebrais, as FPSs não são inatas, mas constitui-se progressivamente pelas experiências que o sujeito vivencia em seu contexto cultural. (Vigotski, 2007). Isto posto, entende-se que o processo de desenvolvimento das estruturas mentais envolve habilidades cognitivas mais complexas, que demandam raciocínio abstrato, planejamento estratégico e autorregulação mental. Segundo Vygotsky (1998, p. 166), “ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações e complexos”. Nesse sentido, as funções já desenvolvidas não desaparecem, atua como suporte para outras novas funções.

> O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não consiste no simples crescimento das antigas formas, mas em uma reestruturação radical, em que funções novas passam a assumir o papel central no sistema e reorganizam as demais (Vygotsky, 2007, p. 95).

Nos primeiros anos de vida, a percepção exerce papel predominante, entretanto, na idade pré-escolar, a memória assume centralidade, mas ambas funções se completam. É possível entender que a simples exploração autônoma da criança com os objetos, não apresentam condições suficientes para a aprendizagem plena, é necessário a mediação do adulto como facilitador de estímulos intencionais.

Na idade pré-escolar, segundo Vygotsky (2009, p. 287), “predomina o pensamento baseado em noções gerais”. Assim, as crianças tendem a pensar de forma mais ampla e generalizada, agrupam objetos, situações ou ideias com base em características comuns mais simples e óbvias. Considerando que, nessa fase do

ISBN: 978-85-54997-33-5

desenvolvimento as crianças apresentam maior capacidade de aprendizagem abstrata, torna-se fundamental às crianças ouvintes o contato com a Libras para acesso a reconhecimento da diversidade linguística e cultural. O adulto desempenha função fundamental ao mediar o desenvolvimento da linguagem. Segundo González (2016, p. 74):

> O pensamento se exterioriza pela linguagem oral, escrita e gestual. Sem a linguagem não haveria comunicação do pensamento entre o próprio ser humano, porque a linguagem é um instrumento objetivo e claro da comunicação ou exteriorização do pensamento.

Nesse sentido o pensamento só pode ser compartilhado por meio da linguagem. a linguagem gestual permite a comunicação e expressão de ideias. A Língua Brasileira de Sinais é uma forma de comunicação e expressão da pessoa surda (Brasil, 2002, p. 1). Trata-se de uma língua legítima e essencial para a promoção de acessibilidade para a comunicação e expressão das pessoas surdas. O ensino bilíngue para surdos no Brasil consiste na Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa escrita como segunda, garantindo à criança surda acesso ao mundo letrado em condições de igualdade com as ouvintes. Por ser a língua oficial da comunidade surda no Brasil, a Libras suscita a reflexão sobre a necessidade de expandir seu ensino também ao público ouvinte, visando promover uma comunicação respeitosa com os surdos. Conforme Quadros (2020, p. 28):

> Saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. As crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de conhecer o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais.

No contexto da etapa da pré-escola, torna-se essencial refletir sobre a acessibilidade linguística e a inserção da Libras como parte do processo formativo. É possível perceber, a limitada acessibilidade da língua às crianças ouvintes, e propostas educacionais que contemplem o ensino da Libras. Quando as intervenções pedagógicas são planejadas com intencionalidade e voltadas para assegurar práticas inclusivas, as dificuldades e lacunas tornam-se menos prováveis. Essa discussão conduz á reflexão

ISBN: 978-85-54997-33-5

acerca da necessidade de integrar a Libras de forma efetiva nas práticas pedagógicas da etapa pré-escolar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), além do desenvolvimento de propostas específicas, o documento também destaca iniciativas institucionais voltadas para a valorização das questões étnico-raciais, o enfrentamento ao bullying e a promoção da cultura dos povos indígenas. Contudo, a Libras enquanto expressão linguística e elemento constitutivo da identidade da comunidade surda brasileira, permanece negligenciada nos planejamentos pedagógicos e na matriz curricular da Educação Infantil voltada às crianças ouvintes no município de Curitiba-PR.

Parto do pressuposto de que o contato com a Libras favorece a empatia, o respeito às diferenças e a interação social entre crianças surdas e ouvintes. Assim, o objetivo central é apresentar atividades lúdico-pedagógicas para o ensino da Libras, desenvolvidas por meio de contação de histórias, musicalização e jogos interativos, configurando estratégias didáticas essenciais. A partir disso, hipotetizo que crianças ouvintes nessa etapa da educação básica, por não conviverem com pessoas surdas, apresentam limitações comunicacionais e culturais.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, adequada à compreensão de fenômenos pouco investigados. Para aprofundar a análise das propostas pedagógicas, os dados foram coletados por meio de registros fílmicos e fotográficos, complementados por anotações sistemáticas em relatórios descritivos.

Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo, exploratório e investigativo, com o objetivo de compreender fenômenos pouco conhecidos, como a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes na pré-escola. Segundo Bardin (1977, p. 115), “a análise qualitativa é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Nesse contexto, a coleta de dados busca favorecer conclusões

ISBN: 978-85-54997-33-5

detalhadas sobre o processo de aprendizagem da Língua e estimular uma consciência mais inclusiva, por meio de atividades lúdico-pedagógicas.

Os procedimentos metodológicos seguem princípios éticos de imparcialidade, neutralidade e respeito às opiniões das crianças, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar (parecer 83261624.3.0000.9247) e da Comissão de Ética em Educação e Saúde de Curitiba (parecer 83261624.3.3003.0101).

Na parte prática, ocorrerá interação entre crianças ouvintes e uma pessoa surda, mediada por professora intérprete de Libras. Além disso, um questionário aplicado às famílias busca identificar a continuidade da aprendizagem fora do ambiente escolar.

Resultados e Discussão

As propostas pedagógicas na Educação Infantil buscam assegurar os direitos de aprendizagem das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) destacam interações e brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa. Nesse contexto, propostas lúdicas favorecem aprendizagens significativas, despertam curiosidade e ampliam o interesse infantil. O contato das crianças ouvintes com atividades em Libras contribuiu para o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e para a mobilização da inclusão social.

Atividade	**Objetivo Pedagógico**	**Habilidades Desenvolvidas**	**Contribuição para Respeito às Diferenças**
Brincadeira “Qual é o som?”	Estimular percepção auditiva e associação de sons a sinais em Libras	Atenção, discriminação auditiva, associação som-sinal	Reconhecimento da diversidade de sons e formas de comunicação
Jogo de quebra-cabeça – Cumprimentos em Libras	Identificar os sinais de cumprimentos por meio de situações lúdicas.	memorização e reconhecimento de sinais de cumprimentos	Compreensão de formas de saudação. em Libras, e diferenças linguística
Brincadeira “Dança das cadeiras”	Integrar movimento corporal com sinais em Libras	Expressão corporal, atenção, interação social	Incentiva cooperação e respeito às diferenças individuais no grupo

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brincadeira "Vampiro, Vampirão" – Números em Libras	Ensinar conceitos numéricos básicos e sinais correspondentes	contagem, memorização, números em Libras	Favorece o reconhecimento das diferentes possibilidades de brincar. diversidade cultural.
Brincadeira "Pula-pula das cores"	Associar cores aos sinais em Libras	Percepção visual, coordenação motora, diferentes cores em Libras	Estimula a valorização da diversidade simbólica e perceptiva
Brincadeira "Elefante colorido	Trabalhar associação de cores	Criatividade, atenção, vocabulário em Libras	sensibilidade às diferenças culturais e linguísticas
Livro: *A Família da Libras* (Filipe Macedo)	Introduzir sinais do cotidiano por meio da leitura		Valorizar diferentes formas de comunicação
Alfabeto em Libras	Apresentar o alfabeto manual em Libras,	Reconhecimento das letras do nome próprio, por meio da datilologia.	Promove a inclusão, favorecendo o acesso a diferentes formas de comunicação.
Brincadeira "Boliche em Libras"	Conhecer os sinais de sentimentos	Identificação e nomeação de sentimentos em Libras e o desenvolvimento da expressão corporal e facial	Estimula a empatia e o reconhecimento das emoções, para o convívio respeitoso na diversidade.
Música "Trem das Frutas" em Libras	Aprender os sinais de diferentes frutas com a utilização da música.	Associação entre imagem, palavra oralizada e sinal em Libras.	diversidade cultural e linguística ao ampliar a forma de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular expressa uma metodologia pedagógica que:

> Asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

No contexto da educação inclusiva, as práticas devem assegurar a convivência entre todos. O contato inicial com a Libras favorece o reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas. Durante as propostas, observou-se interesse e engajamento das crianças, que conseguiram reproduzir sinais e comentar sobre a língua. Assim, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisa reforça a relevância da inserção da Libras na pré-escola e sua continuidade nas demais etapas da Educação Básica.

Considerações finais

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou a reflexão sobre importância da inclusão da Libras na pré-escola para crianças ouvintes, tendo em vista que a primeira etapa da Educação Básica constituí um período fundamental a construções das aprendizagens e desenvolvimento humano. As propostas lúdico pedagógicas adaptadas para o ensino da Libras apresentaram-se eficazes para favorecer o contato inicial das crianças ouvintes com uma nova forma de comunicação e a formação de valores morais, como empatia, respeito às diferenças, a solidariedade e a valorização da diversidade cultural e linguística.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (2. ed.). Edições 70.

Brasil. (2002). *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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1-diretrizes-curriculares-nacionais-educacao-infantil-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

González, A. G. G. (2016). *Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

ISBN: 978-85-54997-33-5



Linhares, R., & Facci, M. G. D. (2021). O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In F.

Firbida, M. G. D. Facci, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: Contribuições à psicologia e à educação*. Navegando Publicações.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.; 2. ed.). WMF Martins Fontes. (Biblioteca Pedagógica).

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, Trad.; 6. ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6. ed.). Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO E ANTICAPACITIMOS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DE OFICINAS FORMATIVAS PARA PROFESSORES

Paula Andréia Ferreira Borges – UNIVASF – paula.borges.univasf.t5@gmail.com
Itamar Soares Oliveira – UNIVASF - itamar.oliveira@univasf.edu.br

Resumo

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de formação continuada voltada para a inclusão escolar e ao enfrentamento do capacitismo, direcionadas a escolas de tempo integral. Trata-se de um recorte de um projeto de mestrado em andamento, desenvolvido por meio de pesquisa-intervenção de campo de caráter descritivo qualitativo. Pretendemos realizá-lo com os professores das doze Escolas Estaduais de Tempo Integral da cidade de Picos, Piauí. O estudo será conduzido por meio de oficinas e utilizará como principal instrumento de coleta de dados a exposição interlocutória, com total observância dos aspectos éticos de pesquisa. Serão construídas três oficinas: Oficina 1- Educação Inclusiva: direito à diversidade e à implementação do AEE; Programa Educação Inclusiva; Plano de AEE; Terminologias; Inclusão e Exclusão; Capacitismo; Tecnologias assistivas; Oficina 2- Deficiências e/ou comprometimento físico- motores e múltiplas; Oficina 3 –deficiências cognitivas e/ou intelectuais. As oficinas visam fortalecer e atualizar conhecimentos teóricos e práticos dos professores, além de criar espaços de vivência, reflexão e troca de experiências essenciais para a educação inclusiva e anticapacitista. Ao permitir que os docentes enfrentem desafios, conheçam recursos de tecnologia assistiva e discutam estratégias para superar barreiras, a formação continuada se consolida como um instrumento transformador. Essas oficinas estimulam postura crítica, colaborativa e empática, alinhada às competências da BNCC e às demandas contemporâneas da escola, reforçando que a inclusão é um processo coletivo, contínuo e capaz de promover autonomia, equidade e dignidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Anticapacitismo; Educação Inclusiva; Formação Continuada; Tempo Integral.

Introdução

A Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial, já em 1994 recomendava a mobilização das organizações educacionais no sentido de

ISBN: 978-85-54997-33-5

fortalecer a formação de professores para que pudessem responder às necessidades dos alunos com deficiência (UNESCO, 1994).

Ao longo de mais de três décadas, a literatura vem mostrando a relevância desse chamado, evidenciando a importância e a necessidade da atuação docente e da formação especializada no processo de inclusão, em especial quando se trata da inserção de alunos com deficiência em classes regulares de ensino (Rodrigues; Sales, 2024; Alonso *et al*., 2022; Silva, 2015).

Nesse contexto, é fundamental compreender que uma escola verdadeiramente inclusiva vai muito além de ajustes estruturais e adaptações. O que a sustenta é o papel ativo do professor e o investimento contínuo em sua trajetória formativa (Alonso *et al.*, 2022; Rodrigues; Sales, 2024).

Pesquisas recentes confirmam que a inclusão ainda permanece entre os desafios diários das práticas pedagógicas, exigindo que os docentes desenvolvam, ao longo de sua carreira, competências e habilidades específicas para trabalhar com estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades. Isso reforça a necessidade de formação continuada constante (Rodrigues; Sales, 2024).

A ausência desse investimento gera impactos diretos na prática pedagógica: sem formação adequada, muitos professores não conseguem atender plenamente às necessidades educacionais dos alunos (Alonso; Freitas; Abreu, 2022), fato que pode ser comprovado por meio de falas de professores na pesquisa de Lima, Jerônimo e Gouveia (2020, p. 79587): “Não sei atender a necessidade dos alunos”; “Não, pois não tenho formação na área”. Pontuamos que para que a inclusão aconteça de fato, é indispensável que a formação inicial contemple a área e que, ao longo da carreira, sejam oferecidas oportunidades contínuas de qualificação (Alonso; Freitas; Abreu, 2022; Lima; Jerônimo; Gouveia 2020).

Essa lacuna é preocupante. Em estudo realizado por Lima, Jerônimo & Gouveia (2020), verificou-se que mais de 54% dos professores entrevistados não tiveram acesso à temática “educação especial” ou “educação inclusiva” durante a formação inicial. Além

ISBN: 978-85-54997-33-5

disso, mesmo após cinco anos de experiência em sala de aula, a maioria relatou nunca ter participado de cursos de capacitação sobre o tema.

É justamente a partir dessa realidade que se estrutura a problematização desta pesquisa: a ausência de formação continuada para professores em relação à educação inclusiva ao longo de sua trajetória profissional. Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: Como desenvolver oficinas formativas que possibilitem aos professores atuar de maneira mais inclusiva e anticapacitista nas escolas de tempo integral?

Assim, o objetivo deste estudo é apresentar um conjunto de passos para a construção de oficinas formativas voltadas à inclusão escolar e ao enfrentamento do capacitismo, direcionadas a professores das escolas de tempo integral, a serem desenvolvidas na pesquisa de mestrado.

Metodologia

Esta pesquisa é um recorte do projeto em andamento de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) intitulado: “Formação continuada de professores: inclusão e anticapacitismo em escolas de tempo integral”. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação e será desenvolvido por meio de uma pesquisa-intervenção de campo de caráter descritivo-qualitativo.

O estudo será desenvolvido com professores das doze Escolas Estaduais de Tempo Integral situadas na cidade de Picos, localizada na região centro-sul do estado do Piauí. A amostra será definida de forma intencional, restrita e limitada a um grupo reduzido de participantes em média, entre 10 e 30 professores, a partir da compreensão de Bogdan e Biklen (1994).

Pretendemos incluir professores que: a) estiverem em exercício há, no mínimo, 12 meses; b) apresentarem frequência mínima de 75% nas oficinas; c) manifestarem concordância em participar da pesquisa de forma voluntária.

O estudo será conduzido por meio de oficinas – descritas a seguir – tendo como principal instrumento de coleta de dados a exposição interlocutória, conforme proposta

ISBN: 978-85-54997-33-5

construída por Oliveira e Marandino (2025). Para registrar as informações serão utilizados o diário de bordo, notas de campo, registros fotográficos e gravações de áudio. Além disso, também será aplicado um questionário antes e após a realização das oficinas, com o objetivo de ampliar a análise e alcançar os objetivos propostos.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, seguiremos as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Educação. Será utilizado o TCLE para obter a anuência voluntária dos participantes. A fim de garantir o anonimato serão utilizados codinomes compostos pela letra “P” seguida de um número, exemplo: P1, P2, P3....

Primeiramente o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), por meio da Plataforma Brasil. Após aprovação pelo CEP será submetido e aprovado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí. Somente após o retorno positivo dessas instituições terá início a pesquisa de campo.

Resultados e Discussão

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é definida pelo Ministério da Educação como:

> componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.5).

A partir dessa compreensão é que pretendemos construir três oficinas de Formação Continuada que contemplem as competências e habilidades de professores estabelecidas na BNCC, considerando “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2020, p.5).

A Primeira Oficina Formativa terá como foco a Educação Inclusiva, contemplando os seguintes temas: direito à diversidade e implementação do AEE; Programa Educação Inclusiva; Plano de AEE; terminologias; inclusão e exclusão; capacitismo; e tecnologias

ISBN: 978-85-54997-33-5

assistivas. O encontro será iniciado com uma atividade interativa que busca resgatar os conhecimentos prévios dos participantes sobre cada temática. Para isso, será utilizado o jogo “Ache a resposta certa”.

A dinâmica funcionará da seguinte forma: 1) Em diferentes pontos da sala, serão fixadas cartolinas com os títulos das temáticas; 2) No centro do espaço, os participantes encontrarão dois montes de cartões: um contendo os conceitos e outro trazendo exemplos práticos relacionados a cada tema; 3) O desafio será associar corretamente cada título ao seu conceito e exemplo. Após a atividade, o grupo se reunirá para discutir coletivamente os acertos e equívocos, refletindo sobre os aprendizados e lacunas de conhecimento. Essa dinâmica tem como objetivo estimular a participação ativa, promover a troca de experiências e criar um ambiente colaborativo de construção de saberes.

A Segunda Oficina Formativa será dedicada às deficiências físicas, motoras e múltiplas. Inicialmente, iremos propor que os professores experimentem restrições de movimento, de sentidos e percepção, permitindo que “sintam” na própria experiência os desafios enfrentados pelos estudantes com essas condições, com utilização de faixa nos olhos, pesos nas pernas e braços, entre outras técnicas.

Em seguida, iremos apresentar tecnologias assistivas como recursos que podem facilitar habilidades essenciais do estudo como escrita, leitura, recorte de papel, utilização de pranchas para estimular a fala e promover o diálogo. Cada recurso será demonstrado de forma prática, possibilitando aos docentes visualizar, utilizar e compreender como essas ferramentas podem ser incorporadas em sala de aula para promover a inclusão efetiva, anticapacitista e a autonomia dos alunos, conforme exemplificado na Figura 1.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1 – Exemplos de matérias escolares adaptados para recorte, escrita e leitura e prancha de comunicação.



Fonte: Rodrigues (2019).

Na terceira e última Oficina 3 será trabalhado o tema das deficiências cognitivas e/ou intelectuais, sendo propostos e incentivados diálogos sobre inclusão e exclusão, capacitismo e o uso de tecnologias assistivas. Para trabalhar nessa oficina selecionamos a “Cartilha LCV: luz, ciência e vida – Autismo e Tecnologias Assistivas” de Monteiro (2015) e o *e-book* “Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de tecnologia assistiva e materiais adaptados disponíveis nas escolas municipais de Niterói” de Bandeira (2020) para abordar recursos e o tema como exemplo a Figura 2 e 3 de implementação de tecnologia assistiva.

Na terceira e última oficina, o foco será o debate sobre as deficiências cognitivas e/ou intelectuais. Para iniciar a reflexão, será apresentado um estudo de caso fictício: João é uma criança autista que enfrenta dificuldades de fala e apresenta comportamentos de hiperatividade, o que muitas vezes dificulta sua participação nas atividades escolares. Ele se comunica por meio de gestos e expressões, mas encontra barreiras para expressar suas necessidades de forma clara, além de demonstrar ansiedade em situações que exigem maior concentração. O desafio que propomos é pensar em quais tecnologias assistivas poderiam favorecer sua comunicação, organização e inclusão na rotina escolar, ampliando sua autonomia e bem-estar.

A partir desse ponto, vamos conversar sobre inclusão e exclusão, capacitismo e a importância das tecnologias assistivas como recurso de apoio no cotidiano escolar. Para fundamentar essa discussão, utilizaremos como referência a *Cartilha LCV: Luz, Ciência e Vida – Autismo e Tecnologias Assistivas* de Monteiro (2015), que apresenta

ISBN: 978-85-54997-33-5

exemplos práticos, como o uso de pictogramas na rotina escolar (Figura 3). Também será utilizado e-book *Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de tecnologia assistiva e materiais adaptados disponíveis nas escolas municipais de Niterói*, de Bandeira (2020), que oferece um panorama atualizado de recursos disponíveis e aplicáveis ao ambiente educacional.

Como atividade prática, serão dispostos no centro da sala diversos recursos e ferramentas de tecnologia assistiva, focando especialmente em materiais de baixo custo e menos complexos que possam ser desenvolvidos de maneira mais acessível. Ao redor, estarão espalhadas cartolinas com os nomes das principais deficiências cognitivas e intelectuais. Os participantes deverão escolher, em grupo, quais ferramentas poderiam atender melhor às necessidades de cada deficiência ou limitação, refletindo sobre como esses recursos poderiam ser aplicados em situações concretas, como no caso de João.

Após esse momento, será promovida uma discussão coletiva para compartilhar percepções, dificuldades e barreiras encontradas na implementação dessas tecnologias em sala de aula, levando em consideração tanto os aspectos práticos quanto os desafios institucionais e culturais.

Figura 3 - Rotina da tarde na escola com pictogramas - recurso de baixa tecnologia que ajuda o aluno a saber antes e se organizar para as diferentes atividades



Fonte: Monteiro (2015, p.24)

Destacamos que em todas as três oficinas, no encerramento, será aplicada uma avaliação simples e reflexiva, utilizando a técnica da cartolina com tarjetas, em que cada

ISBN: 978-85-54997-33-5

participante responderá a três provocações: - *Que bom!* (O que trouxe alegria, fez sentido ou inspirou); - *Que pena!* (O que foi difícil, limitante ou deixou lacunas) e; - *Que tal?* (O que poderia ser melhorado, testado ou repensado nas próximas práticas).

Considerações finais

Ponderamos que a proposta de formação continuada visa criar um espaço de reflexão e troca de experiências fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e anticapacitistas, fortalecendo os conhecimentos teóricos e práticos dos professores.

Acreditamos que a formação continuada é um instrumento essencial para a transformação social e educacional, ao possibilitar que os professores experimentem desafios, conheçam recursos de tecnologia assistiva e discutam estratégias de superação das barreiras existentes.

Pontuamos que, mais do que transmitir conteúdos, essas oficinas buscam cultivar e incentivar uma postura crítica, colaborativa e empática, alinhada às competências da BNCC e às demandas contemporâneas da escola, reforçando que a inclusão é um processo coletivo e contínuo, capaz de promover autonomia, equidade e dignidade no ambiente escolar.

Referências

Alonso Alonso, M., dos Santos, T. P., de Freitas Reis, M. B., & de Abreu, S. E. A. (2022). A educação inclusiva e a formação continuada docente. *Humanidades & Inovação, 9*(13), 35–45.

Bandeira, P. M. B. P., & Gomes, S. A. O. (2020). *Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de tecnologia assistiva e materiais adaptados disponíveis nas escolas municipais de Niterói*. Atena.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Lima, F. C., Jerônimo, R. C. G. da F., & Gouveia, L. de F. P. (2020). Educação inclusiva: Os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente / Inclusive education: The challenges of training and the difficulties in teaching. *Brazilian Journal of Development, 6*(10), 79580–79591. https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-402

Monteiro, F. K. de F. V., & Barone, D. A. C. (Orgs.). (2015). *Autismo e tecnologia assistiva: O autismo à luz da ciência para melhoria de vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA*. Engenho.

Nascimento, F. C. do, Chagas, G. S. das, & Chagas, F. S. das. (2021, maio 4). As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista Educação Pública, 21*(16). https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista

Oliveira, I. S., & Marandino, M. (2025). Exposição interlocutória de respostas a questionários de visitas técnicas em espaços de educação não formal: Uma estratégia de descrição de dados. In C. A. de O. Magalhães Júnior & L. Lorenzetti (Orgs.), *Aspectos metodológicos e analíticos da pesquisa em educação em ciências e matemática* [E-book] (pp. 302-318). Texto e Contexto Editora. https://www.textoecontextoeditora.com.br/produto/detalhe/aspectos-metodologicos-e-analiticos-da-pesquisa-em-educacao/143

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394

Rodrigues, L. (2019). *Tecnologia assistiva: O que é e como usar na escola sem saber informática*. Instituto Itard – Cursos de Educação Inclusiva. https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/

Rodrigues, S. R. de M. C., & Sales, L. C. (2024). Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. *Revista Brasileira de Educação Especial, 30,* e0097, 1–16.
Silva, L. C. da. (2015). Formação de professores: Desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(esp.1), 691–702. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO ESCOLAR: UTILIZANDO O SOFTWARE SCRATCH NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Sibere Duarte de Araújo – IFCE –
sibere.araujo.ifce.t5@gmail.com
Robéria Vieira Barreto Gomes - IFCE –
roberia.vieira@paracuru.ifce.edu.br

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as contribuições do uso do software scratch na sala de recursos multifuncionais - SRM no município de Jijoca de Jericoacoara - CE. Este estudo justifica-se pelas possíveis contribuições para o campo educacional na perspectiva inclusiva, especialmente em relação ao uso do Scratch na SRM, uma vez que traz uma proposta de diversificação do ensino através do uso das TDIC. O estudo será desenvolvido no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado - NAPE, localizado no município de Jijoca de Jericoacoara - Ceará. A problemática central deste estudo envolve a seguinte questão: Como o uso do software Scratch, no contexto da SRM, pode contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência? Como referencial teórico utilizaremos normativas legais que estabelecem a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular e uso de TDIC, entre elas: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023), ainda as contribuições de alguns autores como Vygotsky (2007), Mantoan (2006) e Moran (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, como procedimento adotaremos o estudo de caso, com uma amostra de sujeitos participantes composta por 4 professores do AEE. Os instrumentos de coletas serão observação e entrevista. Durante a análise dos dados, será utilizado a análise de conteúdo de Bardin (1977), através da técnica de codificação e categorização. Pretende-se após os resultados da pesquisa elaborar um Produto Educacional em formato de webfólio contendo a sequência didática e atividades aplicadas em campo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Introdução

A Educação Inclusiva e a Educação Especial, consolidadas por marcos legais, fomentam a valorização às diferenças e diversidade, reconhecendo direitos de sujeitos

ISBN: 978-85-54997-33-5

historicamente excluídos dos espaços educacionais e sociais. No Brasil, uma “educação para todos”, e não apenas para um seleto grupo social, foi construída ao longo da história marcada por movimentos de lutas contra a segregação e a exclusão (Mendes, 2006 p.101).

Em 1994, a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais realizada na Espanha, resulta na Declaração de Salamanca, considerado um dos primeiros documentos internacionais a discorrer sobre a Educação Inclusiva, sendo considerada como um marco na luta por uma educação de qualidade para todos, assegurando o respeito às especificidades das pessoas, além de trazer conceitos, definições, princípios, metodologias, e procedimentos relacionados ao tema. Esta Declaração inspirou a criação de políticas públicas em prol da inclusão escolar e social em vários países. O Brasil como um dos países signatários, assume o seu compromisso com a inclusão e passa a adotar medidas inclusivas nos sistemas de ensino (Brasil, 1994).

Contudo, o termo inclusão escolar se refere a todos os alunos, e não a um público específico, ou seja, tanto aos alunos da Educação Especial, quanto aos que não são públicos dessa modalidade de ensino. Mittler (2003, p.25) enfatiza que: “a inclusão escolar refere-se ao acesso e à participação de todas as crianças, jovens e adultos, em todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Sendo assim, alinhada aos propósitos da Declaração de Salamanca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, cita que a Educação Especial é a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

Todavia, a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, as discussões acerca da inclusão escolar no Brasil foram intensificadas. Para o alcance de tal perspectiva, diversas ações e políticas públicas são consolidadas. Esta Política traz orientações aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas dos alunos da

ISBN: 978-85-54997-33-5

Educação Especial, formação de professores e a garantia de oferta do atendimento educacional especializado - AEE (Brasil, 2008).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que Institui o AEE, a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deve ser o espaço prioritário para realização do AEE, funcionando na escola ou em centros educacionais especializados. O AEE não é substitutivo às classes comuns e ocorre no turno inverso ao da aula regular, o artigo 2º da citada Resolução menciona que: "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (Brasil, 2009).

Sobre a diversidade de recursos que podem ser utilizados na SRM, destacamos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que na atualidade vem se consolidando como uma ferramenta de ensino e se tornando algo cada vez mais presente nas escolas. A utilização das TDIC pode favorecer o desenvolvimento de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos na produção de seu conhecimento, Moran (2015, p. 16) aponta que:

> A tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Sob esta ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva a utilização e criação de TDIC de forma crítica e ética, trazendo recomendações para a formação integral dos estudantes, discorrendo em sua competência nº 5 que:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.13).

ISBN: 978-85-54997-33-5

As TDIC em espaços de aprendizagem são tão essenciais que recentemente foi sancionada a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Esta política tem como objetivo aprimorar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, além de promover boas práticas no ambiente digital, e trazer recomendações sobre a inclusão de pessoas com deficiência para o acesso a tecnologias assistivas, como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços direcionados à promoção da funcionalidade e do aprendizado (Brasil, 2023).

Com base nessas concepções e na imprescindibilidade de incorporar TDIC nos ambientes de aprendizagens o Scratch surge como uma escolha viável. Trata-se de um software com uma linguagem de programação gráfica que facilita o aprendizado através de projetos interativos, e oferece diversos recursos para estimular a criatividade e imaginação, possibilitando a criação de histórias interativas, animações, simulações, jogos e músicas (Resnick *et al.,* 2009 p.62).

Mantoan (2006, p.22), discorre que no contexto inclusivo deve-se identificar as necessidades dos estudantes, a fim de desenvolver atividades funcionais que respeitem suas singularidades e promovam o seu desenvolvimento. De acordo com Resnick *et al.,* (2009, p.62) as interfaces do Scratch possibilitam uma abordagem prática e interativa para a construção de atividades digitais de aprendizagens e explorar diferentes conceitos, é um recurso flexível e adaptável aos conteúdos escolares e propicia o desenvolvimento da linguagem, comunicação e interação social.

Diante do exposto, a partir do contexto apresentado e relevância da temática, esta pesquisa buscará responder ao seguinte questionamento: Como o uso do Scratch, no contexto da SRM, pode contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência? A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa para investigar as respostas a essa questão, buscando compreender as práticas docentes relacionadas ao uso do Scratch na SRM no município de Jijoca de Jericoacoara - CE.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Este estudo justifica-se pelas possíveis contribuições para o campo educacional na perspectiva inclusiva, especialmente em relação ao uso do Scratch na SRM, uma vez que traz uma proposta de diversificação do ensino através do uso das TDIC. Ademais, o presente estudo pretende favorecer a formação do professor do AEE, e incentivar uso de TDIC pelos estudantes da Educação Especial de forma consciente, crítica e responsável, tanto na escola quanto na sociedade, para se comunicar, resolver problemas, buscar informações, e auxiliar no seu cotidiano.

A fundamentação teórica que utilizaremos no presente estudo será a abordagem histórico-cultural embasada nos conceitos de Vygotsky, visando a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem mediados pelo professor/aluno/Scratch. Ainda, serão utilizados documentos normativos legais referentes às políticas educacionais na educação brasileira voltadas para a Educação Especial como a LDBEN (1996) a PNEEPEI (2008), entre outras, e em relação ao uso de TDIC, os PCN (1997), a BNCC (2017), a PNED (2023), entre outras. Autores como Vygotsky (2007), Mantoan (2006), trarão contribuições importantes à análise do processo de inclusão escolar, em uma perspectiva crítica das concepções de diferenças na escola. No que se refere ao uso da TDIC no processo de ensino e aprendizagem, a base desta pesquisa serão os estudos realizados por Giordan (2008), Kenski (2012), Moran (2015), entre outros autores. Para a abordagem metodológica, apresentamos Thiollent (1992), Gil (2008), Minayo (1995), e Yin (2005) como autores para abordarem o caminho metodológico que será construído. Para as análises dos dados coletados, utilizaremos a técnica de codificação e categorização dos elementos selecionados, baseando-nos no pensamento de Bardin (1977).

Por fim, após os resultados obtidos pelo estudo, pretende-se criar um produto educacional em formato de webfólio com sequências didáticas e atividades com o uso do Scratch no AEE. Dessa forma, pretendemos contribuir para que outros professores do AEE possam utilizar-se da ferramenta Scratch como recurso digital na SRM.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

No que tange à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois pesquisará o ambiente dos sujeitos inseridos na SRM e as práticas desenvolvidas pelos professores do AEE. De acordo com Prodanov; e Freitas (2013, p.70), esse tipo de pesquisa caracteriza-se por sua atenção aos fenômenos que envolvem aspectos subjetivos, exigindo um estudo aprofundado e abrangente do tema investigado.

Em relação aos objetivos, o estudo apresenta-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, pois visa descrever um tema pouco discutido, assim como buscar gerar observações e hipóteses sobre o uso do Scratch na SRM. De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa exploratória traz uma maior familiaridade com o problema, enquanto a pesquisa descritiva busca descrever características de determinados fenômenos.

Quanto aos procedimentos, a presente investigação, no contexto da pesquisa aplicada, apresenta-se como um estudo de caso. Para Yin (2005, p.32), o estudo de caso é um procedimento muito utilizado para investigar fenômenos contemporâneos. Como técnica de coleta de dados utilizaremos a observação e entrevista. A análise dos dados se dará através da codificação e categorização de dados baseados na análise de conteúdos de Bardin (1977).

O local da pesquisa será o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE), localizado no município de Jijoca de Jericoacoara (CE). Os sujeitos de pesquisa serão 04 professores da SRM da referida instituição.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa encontra-se em andamento e os resultados preliminares a partir de levantamento bibliográfico realizado até o presente momento apontam que a utilização das TDIC pelos professores em diferentes contextos educacionais favorece o ensino, a aprendizagem, o protagonismo e a autonomia dos alunos (Moran, 2015, p. 22).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Os estudos de Oliveira (2020, p.118), Silva (2022, p.15), e Lima (2025, p.23), apontaram o Scratch como um recurso viável para ser utilizado na SRM, pois auxilia na elaboração de atividades lúdicas diversificadas, interativas e adaptadas, favorecendo a aprendizagem dos alunos e a inserção das TDIC na SRM.

Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem uma análise das vantagens, desvantagens e contribuições do Scratch, no contexto da SRM, trazendo discussões e reflexões acerca da importância das TDIC na SRM para a aprendizagem e inclusão escolar. Vale ressaltar que as entrevistas com os sujeitos da pesquisa estão em andamento.

Considerações finais

Pretende-se que este estudo favoreça o campo educacional inclusivo, assim como a formação do professor do AEE para o uso de TDIC, e também contribua para a utilização de TDIC pelos estudantes da Educação Especial de forma consciente, crítica e responsável, tanto na escola quanto na sociedade. Por fim, após a conclusão da pesquisa, pretende-se elaborar um Produto Educacional em formato de webfólio contendo a sequência didática e atividades aplicadas em campo.

Referências

Brasil. (2008). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. (2023). *Decreto nº 11.711, de 25 de setembro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e dispõe sobre a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11711.htm

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Lima, N. A. T. (2025). *O uso do software Scratch no Atendimento Educacional Especializado para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/80250

Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. Summus.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 11*(33), 387–405. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/

Mittler, P. J. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.

Moran, J. (2015). Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In L. Bacich, A. Tanzi Neto, & F. de M. Trevisani (Orgs.), *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.

Oliveira, M. C. P. de. (2020). *Imaginar e criar: O uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva* [Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9925

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM, 52*(11), 60–67. https://doi.org/10.1145/1592761.1592779

Silva, S. dos S. V. A. da. (2020). *As concepções de professores sobre o uso de jogos digitais com alunos com deficiência intelectual* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Itajubá]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Itajubá. https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/2238

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, Trad.; 4ª ed.). Martins Fontes.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE OBJETOS DE REFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA SURDOCEGA

Karina Cristina dos Santos Costa – UNESPAR –
karina.costa.unespar.t5@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR –
roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo:

Este estudo é parte da pesquisa no formato de trabalho de conclusão de curso desenvolvido pela Especialização Em Educação Infantil: Gestão, Saberes E Práticas da Unespar-Campus Paranaguá. Pesquisas que abordam essa temática demonstram que, a surdocegueira é uma deficiência única, marcada pela perda simultânea da visão e da audição em diferentes graus, impondo desafios específicos à comunicação, à mobilidade e ao processo de aprendizagem. No contexto da educação infantil, período essencial para a construção da linguagem, socialização e desenvolvimento integral, tais barreiras podem gerar insegurança e isolamento quando não há estratégias pedagógicas adequadas. Nesse cenário, os objetos de referência configuram-se como recursos simbólicos e comunicacionais que favorecem a antecipação de rotinas, a autonomia e a participação ativa da criança. Este estudo, de caráter bibliográfico narrativo e pesquisa prática, tem por objetivo compreender como os objetos de referência contribuem para o desenvolvimento integral de crianças com surdocegueira. Fundamenta-se em aportes teóricos de autores como Nascimento e Maia (2006), Cader-Nascimento e Costa (2010) e Camargo (2022). Os resultados apontam que tais recursos não apenas organizam o tempo e a rotina, mas se constituem como mediadores culturais e simbólicos, aproximando a criança do universo social e fortalecendo sua inclusão escolar. Conclui-se que a efetividade dessa prática depende da formação docente, do trabalho colaborativo entre escola e família e do suporte de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Surdocegueira; Autonomia da criança; Objetos de referência.

Introdução

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

afetivos, sociais e culturais (Brasil, 2009). Para crianças com surdocegueira, esse processo torna-se ainda mais desafiador, uma vez que a ausência simultânea da visão e da audição impacta diretamente a construção da linguagem, a socialização e a autonomia (Nascimento; Maia, 2006).

Assim, como define Ockelford (2011) objetos de referência fazem o papel de alguma coisa, quase que da mesma forma que as palavras, quer faladas, sinalizadas ou escritas. Portanto, logo após o domínio do tato, a criança começa a sistematizar por meio de um mediador, a funcionalidade de comunicação dos objetos.

Nesse contexto, os objetos de referência emergem como importantes recursos pedagógicos, capazes de representar atividades, pessoas ou momentos do cotidiano da criança, funcionando como símbolos compartilhados que promovem comunicação, previsibilidade e segurança emocional (Gomes, 2021). Assim, este artigo tem como objetivo discutir a relevância dos objetos de referência para a formação integral de crianças com surdocegueira na educação infantil, analisando seu papel enquanto mediadores de aprendizagem e inclusão.

Metodologia

O estudo foi conduzido por meio de revisão bibliográfica narrativa, por sua flexibilidade e possibilidade de relacionar produções já publicadas (Carvalho Mattos, 2015). Foram utilizadas as palavras-chave surdocego e educação infantil; surdocego e objetos de referência; surdocego e desenvolvimento integral; surdocego, inclusão e educação infantil.

A coleta envolveu livros, dissertações, artigos e documentos oficiais em bases acadêmicas e institucionais (Nascimento; Maia, 2006; Cader-Nascimento; Costa, 2010; Gomes, 2021; Camargo, 2022). O material selecionado foi analisado de forma crítica, buscando identificar contribuições e desafios do uso de objetos de referência na educação infantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na pesquisa de campo realizamos uma análise prática que está a serviço da emancipação dos diversos atores da educação, professores, educandos, gestores, comunidade externa, integrando-os em um projeto de transformação (Pereira, 2023, p.10). Nessa etapa a pesquisa centrou em analisar a própria prática ao passo que se realizava a intervenção.

Resultados e Discussão

A análise da literatura evidenciou que o uso de objetos de referência contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança com surdocegueira, ao possibilitar a antecipação de rotinas, a redução da ansiedade e a construção de significados simbólicos (Nascimento; Maia, 2006; Gomes, 2021). Esses recursos favorecem a autonomia e a inclusão social, funcionando como mediadores culturais que conectam experiências concretas ao aprendizado escolar (Camargo, 2022).

A utilização de objetos de referência pode assumir diferentes formas de apresentação, de acordo com o nível de compreensão e desenvolvimento da criança. Na pesquisa realizada, utilizamos alguns objetos como apresentados nas imagens 1 e 2, que configuram o processo de familiarização do objeto significante com seu significado.

Figuras 1 e 2: Objeto tamanho natural e reduzido





Fonte: das autoras, 2025

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figuras 3 e 4: O Figura 3 - Parte do objeto, após o conceito já estar consolidado Caixa de atividades organizada com seções “a fazer e feito”.





Fonte: das autoras

Um cartão, como exemplificado na imagem 3, com parte do material do objeto, possibilita que a criança consiga relacionar com a próxima atividade que irá acontecer. O sistema de calendário ou caixa de atividades, possuem uma rotina que pode ser relacionada com as atividades do dia ou de uma parte do período. Como mostra a imagem 4, a (atividade a fazer) pode ser organizada pelo professor e o espaço (atividade feita) pode ser preenchido pela criança.

Os registros aqui apresentados, corroboram com Ockelford (2011) quando menciona que o progresso através das fases e dos domínios é desejável. Entretanto, seu verdadeiro valor depende do quanto é efetivo o nível e o modo de comunicação de uma criança.

Constatou-se ainda que, o uso eficiente depende do uso intencional e sistemático, aliado à formação docente e à colaboração entre escola e família (Reis; Costa; Silva, 2021). Em experiências relatadas, a prática mostrou impactos positivos na comunicação, na segurança emocional e na participação ativa das crianças, ainda que persistam desafios relacionados à falta de recursos adaptados e de políticas públicas consistentes.

Os exemplos a seguir demonstram estratégias que vão desde a representação em tamanho natural até versões reduzidas ou parciais dos objetos, bem como a organização em caixas de atividades que estruturam a rotina diária. Essas práticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

permitem a construção gradual de significados, favorecem a autonomia e tornam as rotinas mais previsíveis.

Considerações finais

O estudo teve por objetivo compreender como os objetos de referência contribuem para o desenvolvimento integral de crianças com surdo-cegueira. As contribuições teóricas sinalizam que os objetos de referência são recursos pedagógicos eficazes para favorecer a comunicação, a autonomia e a inclusão de crianças com surdocegueira na educação infantil. Mais que instrumentos de rotina, configuram-se como mediadores simbólicos, permitindo que a criança compreenda o ambiente e participe ativamente da vida escolar.

Compreendemos também, que utilização eficiente desses recursos requerem objetivo e intencionalidade o que por sua vez implica que se disponibilize processos formativos aos docentes, apoio institucional e políticas públicas que assegurem recursos adaptados e práticas inclusivas de forma contínua.

Referências

Bruno, M. M. G. (2006). *Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão – Deficiência visual*. MEC/SEESP.

Cader-Nascimento, F. A. A. A., & Costa, M. da P. R. da. (2010). *Conhecendo a surdocegueira: Educação e comunicação*. EDUFSCar.

Camargo, B. R. (2022). *Escola, surdocegueira e experiência: Possibilidades e tensionamentos* (Dissertação de mestrado). Universidade do Planalto Catarinense. https://www.uniplaclages.edu.br/ppgedu/dissertacoes

Cambruzzi, R. C. S. (2007). Análise dos níveis de comunicação da criança surdocega: Um estudo de caso. *Psicologia: Ciência e Profissão, 27*(2), 216–227.

Gomes, M. J. da S. (2021). *Surdocegueira: Os níveis, as formas e a funcionalidade de comunicação acerca de alunos surdocegos* (Dissertação de mestrado). Universidade da Amazônia.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Nascimento, F. A. A. A., & Maia, S. R. (2006). *Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão – Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. MEC/SEESP.

Ockelford, A. (2011). *Objeto de referência: Promovendo habilidades de comunicação e desenvolvimento de conceitos em crianças com deficiência visual associada a outras deficiências* (R. M. Carpinteiro & R. M. Carpinteiro, Trads.). Grupo Brasil.

Pereira, R. (2023). A escrita acadêmica e a formação de pesquisadores: Superando os obstáculos epistemológicos na produção de um artigo científico. *Revista de Gestão e Secretariado, 14*(4), 4973–4992.

Reis, J. F. dos, Costa, K. C. dos S., & Silva, M. M. L. da. (2021). Sistemas de comunicação utilizados pelas pessoas com surdocegueira congênita. In Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial (Ed.), *Conhecendo a surdocegueira e a deficiência múltipla sensorial: Teoria e prática* (Vol. 1, p. 38). Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial.

Santos, P. C. dos, Gallo, M. T. A., & Oliveira, E. B. (2008). Atendimento educacional de crianças com surdocegueira congênita em Salvador, BA. *Revista Benjamin Constant*, (44), 1–12. https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/455/169

ISBN: 978-85-54997-33-5



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EQUIDADE

Gisele Alves De Sá - PROFEI/UNESPAR –
giselealves.unespart5@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência apresenta práticas inclusivas desenvolvidas em uma turma do Maternal I (2 a 3 anos) em uma creche municipal de Presidente Epitácio/SP, com foco na inclusão de uma criança que apresentava agressividade, dificuldades de aprendizagem e de interação, sem diagnóstico formal. O objetivo foi verificar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a equidade no processo pedagógico, garantindo participação e acesso ao currículo independentemente de laudo médico. A metodologia consistiu na observação participante e registro das práticas pedagógicas, utilizando princípios do DUA: múltiplas formas de representação, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplas formas de engajamento. Os resultados evidenciaram que a flexibilização das propostas favoreceu a aprendizagem da criança em questão, mas também beneficiou todo o grupo, ampliando as possibilidades de expressão e participação. A discussão aponta que a ausência de laudo não pode ser um impeditivo para a inclusão e que o DUA se constitui em ferramenta potente para o planejamento pedagógico na Educação Infantil. Conclui-se que, apesar de desafios relacionados ao tempo de planejamento e à resistência de alguns familiares e colegas, a experiência fortalece a importância de práticas preventivas e equitativas que valorizem a diversidade desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Creche; Desenho universal para a aprendizagem; Educação infantil; Inclusão.

Introdução

A inclusão educacional tem sido pauta recorrente no cenário brasileiro, impulsionada pelas legislações que asseguram o direito de todos à educação de qualidade, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Entretanto, no cotidiano das instituições escolares, ainda se observa a compreensão equivocada de que apenas

ISBN: 978-85-54997-33-5

alunos com diagnóstico formal ou laudo médico necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas, o que fragiliza o princípio de equidade.

As experiências vividas tanto por adultos como pelas crianças em contexto educativo — sejam elas simples ou complexas — trazem significados e saberes que constituem o cerne para a elevação do patamar cognitivo, afetivo, social e simbólico de crianças pequenas. A esse respeito, Larrosa Bondía (2019, p. 334) afirma que "[…] entrar na sala de aula não é, não pode ser, não deve ser, entrar em um lugar qualquer", mas sim adentrar um espaço que favorece descobertas, interações e novas possibilidades de construção de conhecimento.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca que, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais articulam comportamentos, habilidades e conhecimentos a vivências que promovem desenvolvimento nos diversos campos de experiências, tendo a interação e a brincadeira como eixos estruturantes. Entretanto, quando o planejamento não considera a variabilidade dos estudantes, corre-se o risco de reproduzir práticas que não atendem às singularidades das crianças.

Diante desse cenário, emerge o problema que orientou este relato de experiência: de que maneira o planejamento pedagógico pode garantir a participação e a aprendizagem de uma criança do Maternal I que apresenta comportamentos agressivos, dificuldades de interação e de aprendizagem, mesmo sem um diagnóstico formal ou laudo médico? A ausência de identificação clínica, muitas vezes interpretada como "falta de maturidade", tende a retardar intervenções pedagógicas necessárias, gerando desigualdades no cotidiano escolar.

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a equidade no processo pedagógico, favorecendo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes — especialmente daqueles que apresentam necessidades ainda não identificadas formalmente. Parte-se do pressuposto de que práticas inclusivas não devem depender de um laudo, mas devem ser pautadas na observação sensível, na flexibilização das

ISBN: 978-85-54997-33-5

propostas e na compreensão da diversidade como elemento estruturante do planejamento pedagógico na Educação Infantil.

Metodologia

Trata-se como um relato de experiência desenvolvido em uma turma do Maternal I, com crianças de 2 a 3 anos, em uma creche municipal de Presidente Epitácio/SP. A vivência descrita aqui ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2025, durante as atividades cotidianas da turma.

O olhar foi guiado pelos princípios do DUA, que considera a variabilidade e diversidade dos estudantes o ponto de partida e vem nos sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, garantindo aos educadores atingir diferentes necessidades (Sebastián-Heredero, 2018). Além disso, realizamos a leitura das leis sobre inclusão e leituras a luz de teóricos que mostram como é essencial a importância da inclusão e da incontestável necessidade de preparo de toda a comunidade escolar.

Resultados e Discussão

A criança observada apresentava necessidades especiais não identificadas como também dificuldade na linguagem oral e pouca iniciativa em atividades coletivas, mantendo-se, por vezes, agressivo com os colegas. A ausência de laudo gerava incertezas quanto à condução pedagógica, já que a equipe escolar e a família interpretavam os sinais como "falta de maturidade" ou "fase do desenvolvimento".

No entanto, como defendem Zerbato e Mendes (2018, p.154), a construção de uma identidade e cultura colaborativa requer a participação de toda a equipe escolar, famílias e comunidade, favorecendo práticas mais abrangentes para o acesso e a aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que a abordagem tradicional, um currículo pronto, engessado, com um modelo de educação de “formato único para todos” mostra-se

ISBN: 978-85-54997-33-5

completamente ineficaz no atendimento à heterogeneidade dos alunos e suas inúmeras possibilidades de aprendizado. O DUA traz consigo uma proposta de valorização das diferenças, pois, como afirma Zerbato (2018, p.53), trata-se de uma ferramenta que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras diferenciadas de aprender.

Infelizmente, somente quando se deparam com a realidade que algumas escolas começam a perceber que ainda estão muito aquém de oferecer uma verdadeira educação para todos, como preconiza nossa constituição. Existem inúmeros problemas, tais como: desvalorização da carreira docente, falta de formação continuada, infraestrutura inadequada e falta de sala de recursos, entre outros.

Sendo assim é urgente a necessidade de romper com as barreiras que dificultam a inclusão, o acesso e a permanência, como prevê na constituição federal no seu artigo 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Compreendendo assim que cada aluno é um indivíduo único. Estimular sua autonomia e suas potencialidades, reconhecendo a diversidade como valor que precisa ser acolhido e respeitado (Giolo-Melo, 2023, p.6).

Crianças demonstram dificuldades por meio de sintomas variados, como regressões e alterações de comportamento, que também precisam ser compreendidos no processo inclusivo. Portanto, diante da realidade escolar em que muitos estudantes apresentam fragilidades, sejam elas biológicas, neurológicas ou sociais, o educador precisa adotar um olhar investigativo e acolhedor, compreendendo os fatores que interferem no comportamento e traçando estratégias pedagógicas que promovam inclusão (Carvalho, 2019).

Esta proposta inclusiva é algo que não se faz de forma fácil, portanto, é indispensável manter uma postura ética, portanto não irei utilizar o nome da escola e nem os demais envolvidos. Desse modo este relato tem como objetivo relatar os desafios

ISBN: 978-85-54997-33-5

do processo de inclusão de um aluno em uma turma educação infantil durante o período letivo de 2025 e as possibilidades encontradas.

Considerações Finais

O relato evidenciou que a utilização do DUA como norteador do planejamento pedagógico favorece a inclusão do aluno sem diagnóstico, promovendo assim sua participação e aprendizagem, ao mesmo tempo em que beneficiou toda a classe. Na vivência das aulas uma experiência nos chamou atenção, um com especificidade não diagnosticada recém remanejado de sala, com a idade inferior que seus colegas de classe, vindo do berçário 2 onde continha 10 alunos foi transferido a uma sala de maternal 1 com 20 alunos, que em meio ao ano letivo, sala está que se tornou multisseriada no intuito de receber este aluno , o aluno ficava correndo pela sala, empurrando e mordendo os colegas sem conseguir se adequar a rotina escolar, segundo a professora da sala anterior a transferência de sala se deu por ele ser muito agressivo. Após observarmos estas cenas começamos a pensar sobre este aluno, em como ajuda-lo, e indagar qual seria o diagnóstico dele, passamos então a traze-lo mais perto e lhe dando mais atenção, buscando pistas que nos norteassem para a aplicação do DUA. Acreditamos que muitos não saibam o verdadeiro valor da palavra “INCLUSÃO” que não é só matricular ou transferir o aluno para uma sala comum com outras crianças e pronto, mas sim preparar o professor para recebe-lo, sem medos, estigmas e rótulos.

Assim, tentar garantir a inclusão vai muito além de aceitar a diversidade: trata-se de pesquisar, valorizar e transformar a prática pedagógica. O professor, nesse cenário, precisa conhecer bem sua turma para pensar estratégias, ações, encaminhamentos e materiais adequados que garanta o acesso ao currículo a todos os estudantes. Essa postura mostra o verdadeiro sentido do Desenho Universal para a Aprendizagem, que promove engajamento, participação e equidade desde a Educação Infantil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial (PROFEI) e à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Epitácio pelo apoio à formação docente e incentivo à pesquisa em práticas inclusivas. Agradeço também a Esther e Isabel que são meus amores e minha fonte de inspiração.

Referências

Borges, F. S. (2002). *Educação infantil: Uma introdução*. Papirus.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Carvalho, R. E. (2019). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (13ª ed.). Cortez.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Giolo-Melo, C. (2023). Diversidade e inclusão escolar: Reflexões sobre autonomia. *Revista Educação e Inclusão, 12*(3), 1–12.

Larrosa Bondía, J. (2019). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Saberes docentes e formação profissional* (pp. 329–346). Cortez.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.

Sebastián-Heredero, E. (2018). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista Internacional de Educação Inclusiva, 4*(2), 123–140.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Zerbato, A. P. (2018). Desenho universal para a aprendizagem: Acessibilidade curricular na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação, 23*(72), 49–64.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Colaboração escolar para inclusão: Práticas e desafios. *Revista Educação Especial, 31*(60), 151–164.

ISBN: 978-85-54997-33-5



INTEGRAÇÃO SENSORIAL E INTERVENÇÃO JUNTO A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM – garalencar@uem.br
Paula Edicleia França Bacaro – SEDUC - bacaropaula@gmail.com

Resumo
A inclusão de crianças e jovens com TEA nas escolas públicas regulares configura-se pauta importante para subsidiarmos de maneira eficaz a inclusão em educação, de forma a garantir a igualdade de acesso, permanência e qualidade de ensino como prenunciado nas políticas públicas brasileiras. Contudo, a inclusão dessa parcela da população apresenta desafios persistentes, dentre eles, a falta de conhecimento e compreensão sobre o transtorno por parte dos professores e demais profissionais da educação, o que impossibilita atuar e intervir nas necessidades especificas das crianças. Esse texto, de cunho bibliográfico e no formato de relato de experiência, tem como objetivo refletir sobre a integração sensorial, o transtorno sensorial e possíveis intervenções junto a criança com transtorno do espectro autista. Os resultados demonstraram que as dificuldades se manifestam em diferentes áreas da vida da criança, nos momentos em que veste uma roupa, em que está em ambientes com ruídos, refeições, de comunicações adequadas, do brincar, dentre outros. Concluímos que ao priorizarmos atividades sensoriais diferentes a criança passa a significar o mundo ao nosso redor, bem como o próprio corpo, o que resulta em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Integração sensorial; Transtorno sensorial; Transtorno do espectro autista.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, e tem aumentado de forma significativa nos últimos anos de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC) a prevalência é de 1 em cada 31 crianças de 8 anos (3,22% da população), segundo o mais recente relatório bienal divulgado em 17 de abril de 2025 (CDC, 2025).

ISBN: 978-85-54997-33-5



No Brasil, o Censo Demográfico de 2022 identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, o que contempla cerca de 1,2% da população, um total aproximado de 1,4 milhões de homens (1,5%) e 1,0 milhão de mulheres (0,9%). Se considerarmos os grupos etários temos 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 e 1,3% entre 15 e 19 anos, o que equivale a 1,1milhão de pessoas de 0 a 14 anos de idade com TEA (IBGE, 2023).

A inclusão de crianças e jovens com TEA nas escolas públicas regulares configura-se pauta importante para subsidiarmos de maneira eficaz a inclusão em educação, de forma a garantir a igualdade de acesso, permanência e qualidade de ensino como prenunciado na Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI) de 2008, na Lei Brasileira de Educação nº 13.146/2025. Contudo, a inclusão dessa parcela da população, na escola pública, apresenta desafios persistentes e, acreditamos que um dos basilares é a falta de conhecimento e compreensão sobre o transtorno por parte dos professores e demais profissionais da educação, que impossibilita atuar e intervir nas necessidades especificas das crianças. A ausência de profissionais especializados, bem como de sala de recursos multifuncionais e materiais adaptados atrapalha a implementação de um ambiente inclusivo e estimulante (LDB, 1996; PNEEI, 2008; LBE, 2025).

Essas constatações, associadas a experiências formativas no Programa institucional de Iniciação à docência – Pibid – cujo subprojeto está voltado para atuação em sala de recursos multifuncionais, nos direcionaram, enquanto professoras orientadora e supervisora a elaborar esse texto, de cunho bibliográfico e no formato de relato de experiência, com objetivo de refletir sobre a integração sensorial, o transtorno sensorial e possíveis intervenções junto a criança com transtorno do espectro autista. Para tanto, abordaremos de forma abreviada o conceito de transtorno do espectro autista, a integração sensorial e o transtorno do processamento sensorial culminando com sugestões de práticas pedagógicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Transtornos do Espectro Autista e o desenvolvimento da integração sensorial

O Transtornos do espectro autista, de acordo com o DSM5-TR é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por uma díade diagnóstica: Déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Nessa díade podemos nos deparar com vários comportamentos, tais como: Comunicação não-verbal precoce limitada; Dificuldade para compreender mímica, gestualidade e fala; Imitação social/jogo faz de conta: falhos/sem; Linguagem ecolálica; Uso restrito e estereotipado da linguagem; Ausência de Contato visual; Utilização do outro para conseguir o que deseja; Evita ser tocado/abraçado; Na atividade lúdica focam em apenas um determinado brinquedo (Pedras, fios, rodas de carrinhos); Comportamento inflexível quanto as rotinas e rituais; Movimentos corporais estereotipados como balançar cabeça, movimentar os dedos, saltos, rodopios; dentre outros (Cunha, 2015).

Vale destacar que apesar de apresentarem a díade diagnóstica e uma variedade de comportamentos associados a ela, os níveis de gravidade se apresentam distintos para quem os possuem, porém são divididos em 3 níveis: nível 1 quando a pessoa necessita de pouco apoio nas áreas identificadas; nível 2 quando necessita de apoio substancial e, nível 3 quando necessita de apoio muito substancial (APA, 2022).

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento. Considerando, assim, que a primeira infância perpassa pelo contato com o mundo externo, com a mediação feita por pessoas mais experientes, não podemos negligenciar a necessidade de estimulação sensorial, nesse sentido, há que se ter clareza que a estimulação sensorial é bem mais que conhecer e propor atividades que contemplem os cinco sentidos, comumente, trabalhado na educação infantil.

Faz-se necessário trabalhar a integração sensorial. Esse termo “integração sensorial” foi cunhado e utilizado exclusivamente pela terapia ocupacional até recentemente. Começou a ser desenvolvido em meados dos anos de 1960 pela Dra.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Jean Ayres, a qual identificou-a como processo cerebral que leva à organização e interpretação da informação que recebemos dos sentidos (equilíbrio, gravidade, posição do corpo, movimente, toque, cheiro, paladar, visão e audição) para que o mundo nos faça sentido e possamos agir sobre ele (Watanabe et al, 2000).

Há, portanto, segundo Ayres (2005), sistema sensorial que compreende tato, paladar, audição, olfato e visão, de captação de informações externas e sistema sensorial vestibular, de propriocepção e interocepção, de informações internas recebidas pela criança.

O Sistema Tátil está correlacionado com a capacidade de sentir texturas, toques como massagens no corpo e ser capaz de perceber a intensidade do toque (forte/leve), identificar nível de tolerância. O Sistema gustativo, por sua vez, se refere aos receptores sensoriais que detectam os variados sabores (doce, azedo, salgado, ácido, amargo (proteínas e aminoácidos). Ao morder (maça) além do prazer é ativado o sistema olfativo, tátil e proprioceptivo (consistência), visual e auditivo.

Já o Sistema auditivo se atrela aos receptores no ouvido interno. Trabalha em conjunto com sistema vestibular, visual e proprioceptivo. É essa integração que nos torna capaz de interpretar sons. Crianças com disfunção vestibular apresentam dificuldades no processamento auditivo e de linguagem. No que diz respeito ao Sistema olfativo, este é absorvido pelo revestimento poroso das cavidades nasais, ligam-se aos neurônios sensoriais e viajam até o sistema límbico. São relacionadas as experiências anteriores. Por exemplo, o bebê reage ao cheiro da mãe denotando uma experiência de conforto. Tem forte relação com o sistema gustativo.

O Sistema visual, segundo Serrano (2018) é o mais complexo, pois o mais importante não é VER e sim TER o controle ocular (controle dos músculos dos olhos, estabilização do campo visual quando nos movemos, perseguição ocular, convergência e divergência) e a percepção visual, ou seja, o significado do que vemos (cores, formas, grandezas, outras competências), figura fundo (encontrar uma peça, destacar palavras), percepção da posição no espaço (virado para cima, para baixo), percepção de formas (reconhecer independentemente do tamanho), relações espaciais (orientação dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

objetos – traçados), memória visual (recordar – ler, copiar do quadro, conseguir reter), memória visual sequencial (sequência e ordem correta – mais tarde ortografia), fechamento visual (reconhecer forma e objeto quando não está disponível em sua totalidade – mais tarde ler e compreender).

O Sistema vestibular, são receptores no ouvido que registram a posição do corpo em relação a terra e à força da gravidade (segurança física e emocional, se estamos em movimentos ou parados, velocidade e para onde nos movemos). Exemplo: segurar a cabeça, sentar-se, pôr-se em pé, ter equilíbrio e andar, balançar sem cair, onde subir, mapa corporal, proteção em quedas, movimentos dos olhos com a cabeça, comunicação dos dois lados do cérebro. O sistema vestibular contribui para o equilíbrio e orientação no espaço. É o sistema líder que nos informa sobre o movimento e a posição da cabeça em relação à gravidade. Ele envia sinais principalmente para as partes neurais do cérebro que controlam nossos movimentos oculares e que nos mantêm em pé. O sistema vestibular exerce um importante papel na manutenção do equilíbrio geral do corpo, tais como percepção de espaço e movimento, e estabilização da imagem na retina durante movimentos rápidos (Serrano, 2018).

Já o Sistema proprioceptivo nos dá consciência do corpo, partes imóveis e em movimentos (receptores músculos, articulações e ligamentos), posição do corpo (andar entre objetos e pessoas), força a exercer (copo de plástico com água), pintar e escrever (pressão adequada), encaixar, regular postura e tônus (com o sistema vestibular), esquema corporal (tátil, vestibular e proprioceptivo), coordenação dos movimentos. A Propriocepção é, portanto, a sensação de movimentos musculares e/ou articulares. O sistema proprioceptivo percebe a posição, localização, orientação e movimento dos músculos e articulações do corpo. A propriocepção nos dá a sensação da posição relativa das partes vizinhas do corpo e do esforço usado para move-las. Essas informações sensoriais recebidas nos nossos músculos, tendões, ligamentos e articulações promove, sobretudo, noções da postura do corpo no espaço e consciência corporal (Serrano,2018).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por fim, Ayres (2005) cita o Sistema interoceptivo, o oitavo sistema sensorial, muitas vezes negligenciado, porém frequentemente problemático. A interocepção refere-se a sensações relacionadas à condição fisiológica/física do corpo. Os interoceptores são sensores internos que fornecem uma noção do que nossos órgãos internos estão sentindo. Fome e sede são exemplos de interocepção. A interocepção trabalha os sentidos vestibular e proprioceptivo para determinar como um indivíduo percebe seu próprio corpo. A interocepção bem modulada ajuda o indivíduo a detectar sensações proprioceptivas e vestibulares normalmente.

Mediante o exposto, é possível afirmar que existe uma relação entre as sensações, o cérebro e o comportamento, dito de outra forma, que as experiências são captadas pelos sentidos se transformam em informações que, quando imperioso, são retomadas e utilizadas como resposta adaptativa ao estímulo sensorial inicial.

Para a maioria das pessoas, esse processo é automático. Quando ouvimos alguém falando conosco, nosso cérebro recebe a informação e reconhece o tom da voz (alto, baixo, normal, gritando) e nós respondemos apropriadamente. Isso é possível pois conseguimos modular a informação.

Assim sendo, durante o processamento sensorial a criança precisa ser capaz de modular a informação sensorial, ou seja, ter a capacidade de gerir emoções e comportamentos (autorregulação). Esse filtro perceptivo indicará a capacidade de prestar a atenção, de forma flexível, a estímulos relevantes no ambiente e selecionar a Informação relevante à tarefa.

A disfunção sensorial – ou transtorno de processamento sensorial – por sua vez, evidencia a incapacidade do cérebro em processar as informações que lhe chegam, dando-lhes respostas adaptativas inacabadas ou escassas. (Shimizu; Miranda, 2012)

Acreditamos que boa parte de crianças com TEA não conseguem modular as informações, interpretar e responder ao estímulo sensorial e implica em alguns sintomas concebidos como comportamentos inadequados, os quais trazem “prejuízos associados às habilidades sociais, ao controle postural, à coordenação motora, ao uso e manuseio de objetos, assim como ao desempenho da vida diária e à imaturidade no brincar”

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Shimizu; Miranda, 2012, p. 258). A criança pode apresentar assim, por exemplo, comportamentos de hiperfoco, de estereotipia de *flappin*, dentre outros. Vejamos alguns exemplos:

Imagine que seu filho fale alto e escute música alta, contudo não tolera o vizinho conversando do outro lado da rua. Esse comportamento ocorre, pois, ele apresenta um distúrbio de processamento sensorial, ou seja, não consegue perceber, sentir estímulos do ambiente, do jeito que deveria, na intensidade que deveria, de acordo com o que é proporcional ao tipo de estímulo que ele está ouvindo. Crianças que possuem esse tipo de transtorno costumam perceber de forma exagerada sensações que normalmente nós percebemos de forma tranquila.

Enquanto achamos algumas sensações muito ruins, eles podem achar prazerosas. Contudo, temos que perceber e respeitar determinadas hipersensibilidades. Estímulos, como luzes, cheiros e sons, por exemplo, podem chegar ao cérebro dessas crianças de maneira lenta ou como sobrecarga. Portanto, devemos ficar atentos aos sintomas dos Transtornos do processamento sensorial, tanto em relação as crianças que apresentam hipersensibilidade (maior sensibilidade) quanto as que apresentam hiposensibilidade (pouca sensibilidade), conforme exemplos ilustrados no Quadro 1.

Quadro 1: Exemplos de hipersensibilidade e hiposensibilidade

Hipersensibilidade (maior sensibilidade)	Sentirem que o tecido da roupa causa coceira ou arder; Se incomodarem com a claridade da luz; Acharem que sons são muito altos; Reagirem a toques delicados como se fossem brusco; Ânsia ao experimentarem comidas com texturas diferentes; Apresentarem pouca habilidade motora e serem desastrados; Terem medo de brincar em balanços; Possuírem problemas comportamentais.
Hiposensibilidade (pouca sensibilidade)	São inquietas; Procuram estímulos intensos (gostam de pular, girar e se aventurar por lugares altos); Conseguem ficar rodando sem ficarem com tontura; Mastigam coisas (incluindo as próprias mãos e roupas); Procuram estimulação visual (como aparelhos eletrônicos); Possuem problemas para dormir; Não percebem quando estão com o rosto sujo ou o nariz escorrendo, por exemplo.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das leituras dos textos aqui apresentados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A partir do exposto, observa-se que as crianças com TEA, geralmente apresentam dificuldades resultantes de alterações no processamento sensorial, sendo assim, as atividades corriqueiramente vivenciadas como pentear os cabelos, vestir-se, brincar em diferentes espaços, com diferentes brinquedos, configura-se um momento de grande aflição.

A esse respeito, Fetta et al. (2021) sinalizam que o processamento sensorial além de afetar diretamente o desempenho das crianças também tem uma forte relação com os comportamentos repetitivos, o que culmina com uma participação social alterada e comprometida devido as disfunções nesse processamento.

As atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos com TEA em uma escola municipal de Maringá, com a participação de Pibidianas de um subprojeto de alfabetização com imersão em Sala de Recursos Multifuncionais, evidenciaram que o uso de objetos moduladores como: bolas de bobath e feijão, spinner, bolas de borracha, malhas, massagens corporais, atividades no parquinho, brinquedos de borracha, painéis sensoriais, painéis das emoções, argila, tintas coloridas e outros, melhoram significativamente o comportamento das crianças.

Essa melhora possibilitou avançar no desenvolvimento de outras atividades envolvendo a aquisição de leitura e escrita. Isso se fez possível pois uma vez atendidos em suas necessidades sensoriais passaram a se autorregular e realizar filtros perceptíveis que outrora não se faziam presentes.

A medida que as intervenções ia acontecendo observou-se a importância de se considerar a integração sensorial no desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos com TEA, possibilitando as interventoras e mediadoras uma maior qualidade no processo de ensino e, por conseguinte um resultado satisfatório na aprendizagem dos alunos com TEA.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O estudo demonstrou que as dificuldades se manifestam em diferentes áreas da vida da criança, podendo ser evidenciados nos momentos em que vestem uma roupa, nos momentos em que estão em ambientes com ruídos, de refeições, de estabelecimento de comunicações, do brincar, dentre outros.

Assim sendo, concluímos que para além do trabalho comumente realizado nas terapias ocupacionais, os professores, de forma geral e, mais especificamente, da educação infantil, precisam acessar esses conhecimentos com vistas a minimizar comportamentos futuros correlacionados ao transtorno sensorial. Vale destacar que é na relação com o meio social que a criança explora o mundo, ou seja, por meio dos sentidos, mas para que essa exploração se realize a contento é necessário intervir diretamente em atividades que potencializem a integração sensorial.

Ao priorizarmos atividades contemplando canais sensoriais diferentes para que a criança possa significar o mundo ao nosso redor, bem como o próprio corpo, acabamos por potencializar formas diferentes de ver e entender o mundo, ofertando à criança possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

Ayres, A. J. 2005. *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

APA, American Psychiatric Association. 2022. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5-TR. 5. ed., rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

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

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .Acesso em: 29 ago. 2025.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). 2025. *Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 16 locais, Estados Unidos*. 2022. Resumos de Vigilância / 17 de abril de 2025 / 74(2);1–22. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm

Cunha, E. 2015. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 144 páginas.

Fetta, Anna et al. Relationship between Sensory alterations and Repetitive Behaviours in Children with Autism Spectrum. Disorders: A Parents' Questionnaire Based Study. Brain Sci., v. 11, n.484, 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023. *Censo Demográfico 2022.* IBGE. https://censo2022.ibge.gov.br/

Serrano, P. 2018. *A integração sensorial: no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. 3. ed. Lisboa: Papa-Letras.

Shimizu, V. T.; Miranda, M. C. 2012. *Processamento sensorial na criança com TDAH: uma revisão da literatura*. Revista Psicopedagogia, v. 29, n. 89, p. 256-268. Disponível em: www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/136/processamento-sensorial-na-crianca-com-tdah--uma-revisao-da-literatura. Acesso em: 17 jan. 2020.

Watanabe, B. M. N. et al. 2000. *Integração sensorial: déficits sugestivos de disfunções no processamento sensorial e a intervenção da terapia ocupacional*. Disponível em: http:www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/CC30336999879A.pdf Acesso em:17 jan. 2020.

ISBN: 978-85-54997-33-5



LETRAMENTO VISUAL: INFOGRÁFICO NA AVALIAÇÃO EXTERNA E NAS PESQUISAS DE APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO

Elyane Cavalcanti dos Reis - UPE,
elyane.creis.upe.br

Resumo

Este artigo resulta de reflexões desenvolvidas na disciplina de Estudos Avançados sobre Surdez, no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Rede Nacional – PROFEI. O estudo discute a acessibilidade educacional na aprendizagem de pessoas surdas, com ênfase no letramento visual e na utilização de infográficos como recurso pedagógico essencial. O objetivo geral é compreender o infográfico como recurso visual fundamental para a construção de aprendizagens significativas, e os objetivos específicos abrangem discutir o conceito de letramento visual e infográfico, e analisar sua presença em avaliações externas, cujo domínio deve ser garantido aos estudantes. A metodologia incluiu a análise de questões simuladas do SAEB, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do Espírito Santo (2025), e a revisão de uma dissertação encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Gois, 2023). Os resultados apontam que o uso de infográficos favorece a compreensão de informações, estimula o engajamento e amplia o desenvolvimento cognitivo de estudantes surdos, além de fortalecer práticas inclusivas no ensino regular. Conclui-se que o letramento visual é indispensável à educação de surdos, devendo ser incorporado de forma sistemática na escola e nas avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação externa; Letramento visual; Surdez.

Introdução

O presente texto surgiu a partir de reflexões e diálogos promovidos na disciplina de Estudos Avançados sobre Surdez no curso de Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFEI. A partir das leituras e conversas com a turma do curso chega-se à compreensão de algumas dificuldades relacionadas às barreiras e obstáculos para a aprendizagem das pessoas surdas, como: Falta de acesso à Libras como língua de instrução; métodos pedagógicos inapropriados, centrados na oralidade ou na escrita; ausência de materiais acessíveis, como literatura

ISBN: 978-85-54997-33-5

e sinais-termo; formação insuficiente de intérpretes e professores; falta de valorização da cultura e identidade surda.

A fim de contribuir com as reflexões sobre o tema desses textos, elaboram-se as seguintes perguntas para dialogar com essa pesquisa: Por que o infográfico pode contribuir para a educação de pessoas surdas? Quais resultados as pesquisas em educação apresentam para a contribuição dos infográficos na aprendizagem de estudantes surdos? Como o infográfico se apresenta em questões de avaliação externa para os estudantes?

Espera-se que as reflexões feitas aqui possam trazer respostas positivas para a educação de pessoas surdas, contribuindo para fomentar o conhecimento sobre os infográficos e sua utilização em sala de aula. Também espera-se discutir o letramento visual como uma ferramenta importante para a aprendizagem dos estudantes, em especial as pessoas surdas.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é compreender o infográfico como recurso visual fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Os objetivos específicos são: discutir o conceito de letramento visual e infográfico; e apresentar o infográfico em avaliações externas como um conteúdo cujo domínio deve ser garantido aos estudantes.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, tendo como foco a análise do uso de infográficos no contexto da educação de estudantes surdos, em especial nas avaliações externas e em

ISBN: 978-85-54997-33-5

pesquisas acadêmicas. A investigação partiu de reflexões teóricas fundamentadas em autores como Lebedeff (2017), Strobel (2016) e Gois (2023), os quais discutem a surdez sob a ótica da inclusão, da cultura visual e da acessibilidade educacional.

O procedimento metodológico envolveu, inicialmente, a análise de questões simuladas que avaliam as aprendizagens dos estudantes. Para tanto, foi selecionada uma apostila de domínio público disponível na internet, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Espírito Santo (2025), destinada ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram escolhidas, especificamente, duas questões com infográficos distintos como pirâmide, tabela e gráfico que serviram como base para observações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de letramento visual.

Além disso, para aprofundar a compreensão sobre o uso de infográficos na educação de surdos, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se os descritores “infográfico” e “educação de surdos”, com recorte temporal entre os anos de 2023 a 2025. Como resultado, foi identificada apenas uma dissertação que serviu como corpus de análise, permitindo a observação de estratégias pedagógicas e resultados obtidos em práticas inclusivas que utilizaram recursos visuais como instrumentos de ensino.

Resultados e Discussão

Para investigar o uso de infográficos na educação de surdos, analisou-se a dissertação de Alexandra Almeida Moreno de Gois (2023), intitulada *A complexidade no ensino de ciências para estudantes surdos em classes regulares: guia para ensino de ciências*. O estudo apresenta uma proposta didática que integra ensino de ciências, educação inclusiva, Libras, formação docente e acessibilidade educacional. Como produto, o trabalho desenvolveu um guia destinado a apoiar práticas inclusivas no

ISBN: 978-85-54997-33-5

ensino de ciências, contemplando recursos como letramento visual, infográficos, vídeos em Libras e diagramas.

A autora citada defende a comunicação visual, a Libras como língua de instrução para os estudantes surdos. O engajamento dos estudantes, sua participação com mediação apropriada com intérpretes educacionais e seus professores. Algumas estratégias de adaptação às aulas de ciência para estudantes surdos em sala regular em uma prática inclusiva sugerem adaptar experimentos científicos, criação de glossários visuais em Libras. Por fim, a pesquisa demonstra nos resultados que o ensino para surdos deve priorizar representações visuais, imagens, esquemas, vídeos com legendas e sinais científicos, tornando a ciência acessível e corpóreo.

Infográfico na Avaliação Externa

Avaliações externas são provas de ponderação somativa com o objetivo de medir e classificar as aprendizagens adquiridas pelo estudante de uma determinada instituição de ensino. Essa avaliação é executada por órgãos governamentais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O objetivo é analisar o desempenho, a qualidade ou a conformidade com determinados critérios, padrões ou metas estabelecidas para o sistema escolar brasileiro. Deste modo, acontece periodicamente essas avaliações nas escolas e os professores se preocupam com a instituição de ensino, e em conjunto preparam os estudantes para o momento avaliativo.

As provas oficiais do SAEB são sigilosas e não podemos ter acesso. Então selecionamos duas questões de simulado organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Atividades: Língua Portuguesa, 5º Ano – Quinzena 7. Espírito Santo: SME, 2025. Vamos apresentar como os infográficos são problematizados para avaliar os estudantes, em seguida avançamos para análise das questões.

ISBN: 978-85-54997-33-5

De acordo com a apostila dos simulados, o descritor do SAEB 2025 representa as competências ou habilidades específicas a serem avaliadas em cada área (Língua Portuguesa, Matemática, etc.). Compreender e analisar as informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas. Com expectativa de aprendizagem: Ler e compreender dados contidos em gráficos e tabelas, bem como título, legenda e fonte. Estabelecer relações de sentido entre textos de diferentes gêneros gráficos /tabelas que exploram temas semelhantes ou complementares. Compreender o contexto de produção de gráficos e tabelas, bem como os meios mais comuns de veiculação e suporte.

Os infográficos são variados com diversas formas de organização, alguns são comuns de serem encontrados como: cronológico (linha do tempo), comparativo (mostra diferenças ou semelhanças), estatístico (dados numéricos com gráficos), processual (passo a passo), hierárquico (organização em níveis, como pirâmides). A forma como pode se encontrar vai depender de qual seja o objetivo da informação. Ser capaz de construir elementos gráficos assim também faz parte do letramento visual (Figura 1).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1 – Infográfico



Fonte: SME Espirito Santo (2025, p. 10)

Ao observar a Figura 1 pode-se notar que o aluno consegue localizar informações diretamente apresentadas no infográfico. Consegue interpretar a estrutura hierárquica da pirâmide em relação grupo maior e menor de alimentos e fazer relação ao consumo estabelecendo associações de comparação. O infográfico ajuda o estudante a tomar decisões e marcar a alternativa correta de acordo com sua interpretação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 2 – Infográfico



Fonte: SME Espirito Santo (2025, p. 11)

Faz-se a constatação da complexidade de verificação das informações no infográfico, assim o estudante consegue identificar o tema central do infográfico, entender o propósito comunicativo (informar, alertar, instruir etc.) Para responder à questão o estudante terá que localizar as informações diretamente no infográfico e identificar, estabelecer as diferenças das informações, selecionar dados, interpretar as informações e decidir uma alternativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações Finais

O letramento visual é importante para os estudantes surdo. Porém, para isso, é essencial, também, que o conteúdo seja obrigatório para todos os estudantes da rede regular de ensino. As provas de avaliação externas evidenciam a experiência de proporcionar aos alunos aquisição de raciocínios em interpretações gráficas. A aula inclusiva é aquela que utiliza vários recursos visuais, diversas estratégias pedagógicas, diferentes possibilidades de participação e engajamento dos estudantes. Encerra-se às reflexões, porém, com uma inconclusão trazida por Paulo Freire que é a incompletude, do inacabamento humano pela constante busca do conhecimento.

Referências

Gois, A. A. M. (2023). *A complexidade no ensino de ciências para estudantes surdos em classes regulares: Guia para ensino de ciências: A aprendizagem de estudantes surdos em classes regulares*. Colégio Pedro II.

Lebedeff, T. B. (2017). Experiência visual e surdez: Discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”. *Revista Fórum, 4*(2), 226–251. https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389

Secretaria Municipal de Educação. (2025). *Caderno de atividades: Língua Portuguesa – 5º ano (Quinzena 7)*. SME. https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wpcontent/uploads/2025/02/RPE_LP_5_Q_07_29_01_25.pdf.

Strobel, K. (2016). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. In K. Strobel, *In(ex)clusão dos surdos: Prática inter(cultural)* (4ª ed.). Editora UFSC

ISBN: 978-85-54997-33-5



INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM FUNÇÕES EXECUTIVAS: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA SALA DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Regiane Rebelo Barbosa da Silva – UEM – rebeloregi@gmail.com
Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM – nnrmori@uem.br

Resumo

A pesquisa investiga como uma intervenção pedagógica voltada para as funções executivas centrais (controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho) podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? O estudo será realizado com quatro estudantes que apresentam o quadro e frequentam Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) de uma escola da rede municipal de uma cidade da região noroeste do Paraná. As atividades serão organizadas e realizadas conforme proposto no Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares (PENCE), com ênfase nos módulos de controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho com os estudantes. Os dados serão colhidos por meio de entrevista inicial com a professora da SRM e anotações no diário de campo e protocolos de observação contidos no material. Esperamos que, além de contribuir para o acesso ao conhecimento escolar pelos alunos, possamos ampliar o conhecimento sobre possibilidades de atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Funções Executivas; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Introdução

O transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido atualmente como um transtorno do neurodesenvolvimento mais prevalente em crianças e adolescentes. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), caracteriza-se por três grupos de sintomas: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, que podem se manifestar isoladamente ou de forma combinada. No contexto escolar, esses sintomas repercutem diretamente no processo

ISBN: 978-85-54997-33-5

de ensino e aprendizagem, uma vez, que afetam a capacidade de concentração, a organização de tarefas e a permanência em atividades mais complexas, exigindo do professor novas estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes.

Atualmente é crescente o número de crianças diagnosticadas com TDAH nas escolas públicas brasileiras, sendo que de acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2024), estima-se que cerca de 5% a 8% da população mundial possui o transtorno, além do prejuízo acadêmico, o TDAH pode impactar nas relações sociais e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, o que reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva e especializada (Barkley, 2024).

O TDAH também traz prejuízos ao desenvolvimento das funções executivas, que são o conjunto de habilidades cognitivas centrais como: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório (Diamond, 2013). Essas habilidades são fundamentais para a regulação do comportamento e para a aprendizagem escolar, pois permitem ao estudante planejar, organizar, manter informações ativas, controlar impulsos e adaptar-se às mudanças, crianças com TDAH que apresentam déficits nas funções executivas, podem apresentar impulsividade excessiva, dificuldade em seguir instruções, resistência para finalizar tarefas ou pouca flexibilidade para mudar de rotina ou aceitar novos desafios (Cardoso e Fonseca, 2016).

Apesar da relevância do tema, observa-se que ainda são poucos estudos que investigam possibilidades de intervenções pedagógicas específicas para o desenvolvimento das funções executivas em estudantes com TDAH. Conforme Souza e Santos (2024), em uma revisão de literatura sobre intervenções relacionadas às funções executivas nos trabalhos realizados entre 2019 e 2021, em bases de dados nacionais e internacionais, foram identificados apenas sete trabalhos com crianças e adolescentes. Destes, somente dois tinham como foco o TDAH.

Diante dessa lacuna, é fundamental a elaboração de propostas de intervenção que articulem a teoria e a prática, possibilitando o professor desenvolver estratégias inovadores e efetivas. Programas de estimulação neuropsicológica, como o PENCE (Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares), proposto por

ISBN: 978-85-54997-33-5

Cardoso e Fonseca (2016), vêm se consolidando como uma ferramenta importante no desenvolvimento das funções executivas centrais, sendo assim, é possível desenvolver um trabalho direcionado que favoreça o desempenho acadêmico e de competências socioemocionais.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as possibilidades educativas de uma intervenção pedagógica voltada para as funções executivas centrais em estudantes diagnosticados com TDAH, matriculados em sala de recursos educacionais. Busca-se compreender como o trabalho pedagógico aplicando o material PENCE pode potencializar e desenvolver as habilidades desses estudantes, favorecendo a aprendizagem e promovendo um processo inclusivo que valorize a equidade. Além disso, pretende-se contribuir para a formação do professor da sala de recursos educacionais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que ampliem sua atuação no atendimento especializado.

Desta forma, este estudo justifica-se por sua relevância acadêmica e social, pois, dialoga com a necessidade da construção de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em referenciais científicos atualizados para o atendimento de estudantes com TDAH. Ao propor e analisar uma intervenção educativa em funções executivas, espera-se não apenas favorecer o desenvolvimento escolar e cognitivo dos estudantes participantes, mas também oferecer uma contribuição significativa para o campo da Educação Especial e Inclusiva, inspirando novas pesquisas e práticas em diferentes contextos escolares.

Metodologia

A metodologia desse trabalho dar-se-á por meio de uma pesquisa-ação, com fases em pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Esse tipo de pesquisa tem características parecidas com a pesquisa participante, pois na pesquisa-ação há interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações analisadas.

De acordo com Gil (2022), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa de base empírica que pode ser realizada com associação de uma ação ou na resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes são envolvidos de modo

ISBN: 978-85-54997-33-5

conjunto e participativo. Por outro lado, a revisão bibliográfica fornece a fundamentação teórica do trabalho para o pesquisador, pois é por meio da análise de produções científicas realizadas que o pesquisador consegue subsídios para compreender o tema e o problema da pesquisa (Batista e Kumada, 2021). Outro elemento que caracteriza essa pesquisa é o estudo de caso. Conforme André (2013), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa utilizada antigamente com frequência na medicina e na psicologia para fazer análise de uma determinada patologia. Atualmente, o uso do estudo de caso difundiu-se para outras áreas.

A presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: Como intervenções voltadas para as funções executivas centrais (controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho) podem contribuir com o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TDAH? Para que essa pergunta seja respondida, será necessário a realização de algumas atividades descritas a seguir.

O estudo de caso será realizado com quatro estudantes de 9 a 10 anos com diagnóstico de TDAH, matriculados em sala de recursos educacionais e com o professor responsável pelos estudantes, após aprovação do Comitê da Universidade Estadual de Maringá, será realizado uma entrevista semiestruturada com o professor da sala de recursos educacionais, para compreensão de seus conhecimentos, dificuldades e dúvidas sobre o TDAH e as funções executivas centrais no processo de aprendizagem, após essa etapa, será desenvolvido as atividades propostas no material PENCE nos módulos de controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho com os estudantes.

A coleta de dados incluirá a entrevista, as anotações realizadas no diário de campo e nos protocolos de observação contidos no material. A aplicação das atividades será realizada em parceria com o professor AEE, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Ao final do processo, os dados serão analisados qualitativamente, considerando o desempenho dos estudantes e as reflexões do docente sobre a intervenção, com base nessas análises, serão construídas estratégias de ensino especializadas, que integrarão o produto educacional em formato de Ebook.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por meio da realização dessas atividades, será possível realizar um estudo que, além de colaborar para a formação do professor também irá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TDAH, possibilitando a reflexão sobre as possibilidades educativas da aplicação dessa proposta de intervenção e sobre a viabilidade de sua realização em outros contextos.

Resultados e Discussão

A pesquisa está em fase de avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e será iniciada após a aprovação. Dessa maneira, espera-se que a intervenção educativa realizada com estudantes diagnosticados com TDAH possibilite avanços significativos no desenvolvimento das funções executivas centrais. A aplicação do material PENCE, em parceria com o professor da sala de recursos educacionais, poderá desenvolver habilidades essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, assim como, favorecer a capacidade de autorregulação e adaptação de diferentes demandas escolares.

Os resultados esperados incluem indícios de melhora na organização das tarefas, maior capacidade de concentração, maior tolerância frente a mudanças e um desempenho mais consistente nas atividades que exigem planejamento e controle de impulsos. Esses aspectos dialogam com as pesquisas desenvolvidas por Diamond (2013), que apontam a importância das funções executivas para o sucesso escolar, e com Cardoso e Fonseca (2016), que demonstram eficácia de propostas de intervenções baseadas em estimulação neuropsicológica.

Além disso, espera-se que o professor da sala de recursos educacionais amplie seus conhecimentos sobre o TDAH e as funções executivas, desenvolvendo estratégias pedagógicas direcionadas e eficazes.

A análise dos dados, composta pela entrevista, os protocolos de observação e registros em diário de campo, permitirá compreender de forma aprofundada os avanços e as dificuldades enfrentadas durante a intervenção. Entre as limitações esperadas, destacam-se o tempo destinado à aplicação do programa (10 sessões de 2 horas cada), no entanto, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas e

ISBN: 978-85-54997-33-5

para a reflexão de novas possibilidades de atuação pedagógica em diferentes contextos educacionais.

Considerações finais

Dessa forma, o estudo busca analisar as possibilidades de uma intervenção educativa em funções executivas de estudantes com TDAH matriculados na sala de recursos educacionais, espera-se que a aplicação do programa PENCE estimule o desenvolvimento do controle inibitório, da flexibilidade cognitiva e da memória de trabalho, também se espera avanços na organização das tarefas, na concentração e na adaptação às mudanças do ambiente escolar.

Esse estudo poderá contribuir para ampliar o conhecimento e a prática pedagógica em SRM, melhora no desempenho acadêmico dos alunos e a promoção da inclusão escolar.

O estudo pretende ainda oferecer subsídios para futuras pesquisas e para a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas.

Referências

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista do FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 22*, 95–103.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção. (2017). *A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) é uma associação sem fins lucrativos fundada em 1999, com o objetivo de disseminar informações corretas, baseadas em pesquisas científicas*. Rio de Janeiro. Recuperado em 16 de setembro de 2025, de https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/

Barkley, R. A. (2024). Tratando TDAH em crianças e adolescentes: O que todo clínico deve saber. *Porto Alegre: Artmed*.

Batista, L. S., & Kumada, K. O. M. (2021). Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica, 8*, 117.

Cardoso, C. O., & Fonseca, R. P. (2016). Pence: Programa de estimulação neuropsicológica da cognição em escolares: ênfase nas funções executivas (p. 195). *Book Toy*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7. ed.). Rio de Janeiro: Atlas.

MSD Manuals. (2024). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDA, TDAH)*. Recuperado em 27 de outubro de 2024, de https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/distúrbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtorno-de-deficit-de-atenção-hiperatividade-tda-tdah

Santos, P. A., & Santos, S. B. (2024). Intervenções e funções executivas: uma revisão de literatura. *Colloquium Humanarum, 20*, 1–26.

ISBN: 978-85-54997-33-5



JOGOS DIGITAIS: COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE MORRETES/PR

Mônica Priscila Lacerda da Silva – UNESPAR
Sebastião Cavalcanti Neto– UNESPAR
sebastiao.cavalcanti@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa será delineada pela temática Jogos Digitais como Estratégia de Ensino-Aprendizagem e Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Morretes/PR, pautada em estratégias de ensino que visem a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Diante o cenário atual da instituição de ensino, em que cada vez mais é crescente o número de alunos matriculados do público da educação especial, emerge questões vivenciadas na atuação do docente, nas quais se sentem desafiados a atender a todos os alunos sem distinção. O corpo docente, muitas vezes, por desconhecer estratégias de ensino-aprendizagem para todos os alunos, sente-se despreparado para consolidar práticas efetivas e inclusivas. Desse modo, o objetivo central desse estudo, será analisar como os Jogos Digitais podem ser utilizados como estratégia de ensino-aprendizagem promovendo a inclusão dos alunos nos anos iniciais no município de Morretes/Pr, os específicos se configuram em a) Descrever sobre os fundamentos do papel dos Jogos Digitais no ensino; b) Discorrer sobre as abordagens da utilização de recursos digitais no ensino-aprendizagem; c) Identificar estratégias de ensino e inclusão utilizadas pelo corpo docente; e Elaborar o produto educacional configurado em mini-curso. Este estudo está fundamentado em teóricos que contribuem significativamente com a temática da pesquisa, como: Ferreira (2014), Huizinga (2001), Moran (2007); Prensky (2012), entre outros. Do ponto de vista da metodologia, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, delineando-se por estudos exploratórios de abordagem qualitativa.

Palavras chave: Estratégias de ensino; inclusão; jogos digitais.

Introdução

Um dos maiores desafios da escola é proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Nesse sentido, é essencial compreender o cenário educacional do nosso país, visto que, o ingresso de crianças que apresentam alguma deficiência ou uma especificidade na aprendizagem, tem crescido expressivamente nas escolas de ensino

ISBN: 978-85-54997-33-5

comum. Dessa forma, muitos professores se sentem inseguros e desafiados durante seus momentos de atuação.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) instituída pelo Ministério da Educação, acompanha os avanços da luta por um ensino de qualidade e também enfatiza a importância de ser promovida formação docente voltada para a diversidade e especificidades dos estudantes.

Segundo Moran (2007, p.167) é “pela educação de qualidade que alcançaremos mais rapidamente da informação para o conhecimento, e pela aprendizagem continuada e profunda é que chegamos à sabedoria”. O autor remete a necessidade de os educadores estarem abertos às mudanças, interagindo com as tecnologias: “Quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas” (MORAN, 2007).

No cenário educacional, podemos encontrar inúmeras inovações tecnológicas aliadas ao sistema de ensino, utilizá-las de forma consciente e correta, certamente poderá contribuir durante o processo de ensino-aprendizagem, além de serem capazes de diminuir barreiras que impedem ações de inclusão efetiva.

Estamos vivendo na era tecnológica, portanto, não podemos permitir que os alunos sejam excluídos dessa era digital, principalmente, por possuírem e dominarem com facilidades equipamentos eletrônicos.

Ferreira (2014, p.15) enfatiza que as novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Estar informado é essencial. Permanecer alheio ao processo de desenvolvimento tecnológico significa correr o risco de se perder em meio a esse processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014).

É normal que as novas gerações tenham equipamentos modernos inseridos no seu cotidiano e, a instituição de ensino, não deve ficar fora desse cenário, pelo contrário, deve usufruí-las ao seu favor. Independente da condição social, crianças, apresentam interesse em recursos tecnológicos e Jogos Digitais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quando escutamos a palavra Jogo, instantaneamente, lembramos como atividades de recreação e lazer, porém, de acordo com estudiosos, o jogo pode possibilitar mais que entretenimento e diversão, é capaz de desenvolver desafios, competição, regras, objetivos de complexidade, aprendizagens, entre outras ações que beneficiam os jogadores.

Considerado como forma de diversão popular no mundo, o jogo, pode ser praticado por pessoas de diferentes idades e culturas, individualmente ou em grupo, podendo variar em termos de interesse. Hoje é possível usufruir uma vasta diversidade de jogos, desde de jogos de tabuleiro até jogos digitais em celulares, computadores e consoles.

Segundo Prensky (2012, p .156) apresenta vários benefícios dos jogos, entre eles o fato de que os jogos são formas de brincar que promovem envolvimento intenso, com regras que dão estrutura e motivação. Jogos têm interação, o que leva a grupos sociais (PRENSKY, 2012).

A utilização dos Jogos Digitais como estratégia de ensino, podem auxiliar os educadores a ultrapassarem a barreira que os impedem de atuarem com sucesso em sua profissão, permitindo ensinar de forma lúdica, prazerosa e inclusiva, inovando suas práticas pedagógicas em relação aos métodos tradicionais.

Os autores Almeida e Valente (2011) enfatizam as tecnologias digitais integradas no currículo escolar. A tecnologia não deve ser abarcada como um instrumento adicional, mas sim, como um elemento essencial que pode enriquecer o currículo, tornando-o mais adaptável e flexível suprindo às necessidades dos estudantes (Almeida & Valente, 2011).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), destaca a importância de trabalhar a tecnologia de forma prática, trazendo nas competências gerais: o compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais incluindo as escolares.

Os jogos podem engajar os participantes em aprendizagens significativas, de maneira mais atratativa. É imprescindível que educadores se atentem a escolha dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

jogos e seus significados, que revejam suas práticas e repensem sobre estratégias de ensino.

De acordo com Huizinga (2.001) fala sobre a influência dos jogos, pois todo jogo significa alguma coisa, transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Sendo assim, perecebe-se a existência no potencial enorme em utilizar os jogos digitais como meio de entretenimento e aprendizagem. Essa ferramenta tecnologica, permite ser um recursos essencial na estratégia de ensino, e uma abordagem flexível para a implementação de currículos mais inclusivos, oferecendo oportunidades de aprendizagem integra.

O conhecimento acerca da temática, é essencial, afim que se possa instruir os docentes, colaborando em suas práticas, para que possam oferecer um ensino assegurado, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo de todos os alunos de forma inclusiva e sem distinção.

Metodologia

O estudo proposto desta pesquisa se constituirá por meio de fundamentos exploratório bibliográfico, pesquisa de campo e abordagem exploratória qualitativa. Através deseses métodos buscar - se - à compreender as teorias e conceitos relativos à tematica.

Para o enriquecimento dos estudos, será revisado sistematicamente bibliográficas da literatura e livros envolvendo as temáticas da proposta do estudo. De acordo com Gil (2022, p.60) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já existente, composto principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2022). Revisar esses documentos é essencial para a contribuição com os resultados e análises dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

O estudo de campo, terá como foco a análise qualitativa dos dados coletado. Minayo (2009, p.22) afirma que a pesquisa qualitativa objetiva definir a lógica transpassa a prática social que acontece na realidade, “[…] pois o ser humano se distingue não só

ISBN: 978-85-54997-33-5

por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes". (MINAYO, 2009).

Além disso, serão definidos os sujeitos participantes (docentes do município de Morretes), os instrumentos de coleta (entrevistas semiestruturadas, questionários ou observação) e os critérios de análise, de modo a garantir rigor científico ao processo.

Resultados e Discussão

Como o presente trabalho encontra-se em andamento, as contribuições teóricas permitem o confronto teórico e prático para pontuar a justificativa para estudar a inserção dos Jogos Digitais como estratégia de ensino-aprendizagem e inclusão na instituição de ensino, a partir de situações reais de sala de aula. Evidencia-se, a necessidade de mostrar os Jogos Digitais, como instrumentos potencializadores na promoção de um ensino mais atrativo e incluso.

Resgatar o interesse do discente pelos estudos, não é uma tarefa fácil, porém, se bem planejado, atrativo, é possível promover a inclusão dos diversos sujeitos. As tecnologias digitais promovem oportunidades enriquecedoras para o ensino, e permitem adequar-se as diversas maneiras de aprender, de ensinar e, absorver conhecimentos.

Considerações finais

O presente estudo possibilita apresentar a pesquisa da temática Jogos Digitais como estratégia de ensino/aprendizagem e inclusão nos anos iniciais no Munícipio de Morretes/PR, pautando como uma importante ferramenta durante o processo de ensino-aprendizagem promovendo a inclusão de todos os alunos público da educação especial.

O processo de ensino-aprendizagem, quando ofertado por meio de proposta lúdicas, e diferenciadas, torna-se mais prazeroso e atrativo. Entretanto, é preciso enfatizar que os Jogos Digitais não são a solução dos problemas da educação. E ser entendidos como ferramentas aliadas e eficazes em práticas inclusivas, capazes de colaborar significativamente com o processo de ensino-aprendizagem quando articulados ao planejamento docente.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr Sebastião Cavalcanti Neto, pelo seu acolhimento, suas orientações e incentivo aos estudos e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa, no qual é de grande ajuda, me possibilitando aprimorar meus conhecimentos na continuação dos meus estudos.

Referências

Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2011) *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011. Disponível em: Capitulo_3_livro_curriculo_TIC.pdf

Brasil. (2017)**.** *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei.

Ferreira, M. J. M. A. (2014) *Novas tecnologias na sala de aula.* 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 176 p. Disponível em: Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

Huizinga, J.; (2001). *Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura.* São Paulo, Editora Perspectiva.2001

Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.2009

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 2007

Prensky, M. (2012). *Aprendizagem baseada em jogos digitais.* São Paulo, Editora Senac,SP. 2012.

ISBN: 978-85-54997-33-5



LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES PROFEI / UNESPAR SOBRE EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS: PANORAMA E CONTRIBUIÇÕES

Jozilene Melo de Andrade Oliveira - Seec/RN – jozilene.1364316@educar.rn.gov.br
Fabiana Silva Azevedo Travaglia - Seed/PR – fabiana.travaglia@escola.pr.gov.br
Giany Pedrosa – Seec/RN – gianypedrosa@uern.br

Resumo
Diante da importância de estudos sobre Educação Inclusiva na Educação Básica, esta pesquisa tem por objetivo apresentar as dissertações do mestrado profissional no âmbito da Educação de Surdos (2022-2025). Como referência, destaca-se o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Especificamente, nesse estudo, buscam-se identificar temáticas e as produções concretizadas nos produtos educacionais. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório-descritivo, de natureza bibliográfica. A análise documental foi da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Profei / Unespar e da página institucional do programa na aba “Edital”. Assim, os resultados mostram que, embora ainda poucas, as dissertações sobre educação de surdos no programa Profei / Unespar apontam um aumento progressivo. Destaca-se acompanhar futuras produções, sobretudo após a Lei 14.191/2021, que reconhece a Educação bilíngue para surdos como modalidade da educação básica. Nesse cenário, o programa de mestrado Profei se afirma como espaço de qualificação docente e fortalecimento das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Educação básica; Profei; Educação Inclusiva.

Introdução

Nas últimas décadas, os debates sobre a educação de surdos consolidaram-se como um campo de pesquisa importante na Educação, refletindo-se nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação no Brasil. Essa realidade vincula-se ao fortalecimento dos movimentos sociais a partir da década de 70, quando as comunidades surdas passaram a reivindicar de maneira mais objetiva o reconhecimento dos seus direitos linguísticos, da cultura e identidade surda (Ramos e Hayashi, 2019).

No âmbito legal da educação, esses movimentos ganharam legitimidade com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais

ISBN: 978-85-54997-33-5

(Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei. Mais recente, em 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo a modalidade de Educação Bilíngue para surdos, com preceitos almejados pelos movimentos surdos. (Machado, 2025).

Nessa conjuntura, surge também a necessidade de ofertas no aprimoramento profissional para educadores que atuam com estudantes surdos nas escolas públicas. Nesse cenário, destaca-se o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) que possibilita a articulação de pesquisas acadêmicas e prática pedagógica nesse âmbito.

Com isso, buscou-se mapear as pesquisas e os produtos educacionais sobre Educação de Surdos no programa. Esse estudo se justifica pela construção de um Estado do Conhecimento (Morosini e Fernandes, 2014), o que consolida um acervo direto e importante para os Estudos Surdos no país.

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar dissertações do mestrado profissional no âmbito da Educação de Surdos do Profei / Unespar. Especificamente, identificar temáticas e os produtos educacionais elaborados no âmbito da Educação de Surdos. O levantamento refere-se ao período de 2022 a 2025 e adota como metodologia a análise documental, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Profei / Unespar e na página institucional do programa na aba “Edital”.

A fim de compreender a relevância desta pesquisa dentro de um contexto já existente de estudos sobre a Educação de Surdos nos programas de pós-graduação, é importante se situar diante da esteira de trabalhos alinhados aos pesquisadores que colaboram com a sistematização das produções acadêmicas sobre Educação de Surdos e inclusão.

Entre esses estudos, Quadros (2013) destaca o crescimento no número de mestrandos e doutorandos na área de pesquisa da Língua Brasileira de Sinais (Libras), também aborda sobre o futuro das pesquisas com Libras e a importância da presença de pesquisadores surdos na área.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ainda segundo a autora, esse aumento se deve à criação do Curso de Letras Libras em 2006, inicialmente ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A formação docente em Libras e demais campos fomentou a iniciação científica na área. Com o avanço das pesquisas, a princípio pela UFSC e depois expandido nacionalmente, surgiu a necessidade de espaços para divulgação de estudos surdos e suas tendências.

Por sua vez, Ramos e Zaniolo (2014) analisam as tendências e perspectivas da produção acadêmica Educação de Surdos (2005-2009) e identificam o crescimento das produções acadêmicas, concentradas nas regiões sul e sudeste. Ressalta ainda a expressiva participação das instituições privadas e a falta de financiamento na área.

Ramos e Hayashio (2018) buscam compreender qual o Lugar da Educação de Surdos. Em 62 dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificou-se que 20 trabalhos referem-se à escola regular inclusiva, 18 à Escola ou classe específica para surdos, 16 à Educação Bilíngue e 1 a escola ou classe específica para surdo.

Os estudos de Marcom e Caimi (2020) mostram a contínua progressão de pesquisas no campo da Educação de Surdos, especificamente o ensino e aprendizagem do Português escrito para surdos no Brasil. Foram analisados 16 trabalhos (dissertações) produzidos entre 2007 e 2018, desses 10 na área da linguística, 3 em Educação, 1 em Letras e 1 em informática.

Recentemente, Paulo e Miranda (2025) analisaram as produções com foco no Ensino de Ciência para surdos e constataram que se trata de uma área de pesquisa relevante nos periódicos nacionais e de crescente interesse por pesquisadores da área. Entretanto, há desafios e lacunas na formação docente referente à formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Metodologia

Trata-se de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratória descritiva, de natureza bibliográfica, fundamentada no Estado do Conhecimento, o qual fornece elementos formativos e instrumentais que favorecem a leitura da realidade (Morosini e Fernandes, 2014). Para tanto, realizou-se uma análise documental na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Profei / Unespar e na página institucional do programa.

Resultados e Discussão

O resultado do levantamento documental realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, aliado à consulta nos editais (Edital nº 2/2024; Edital nº 3/2025; Edital nº 008/2025; Edital nº 009/2025; Edital nº 010/2025 e Edital nº 011/2025), permitiram identificar as produções acadêmicas sobre Educação de Surdos em diferentes turmas do programa.

Além dessa ação investigativa, foi necessário contatar, por meio de grupos do mestrado no *WhatsApp*, alguns (as) mestrandos (as) para certificar se não havia mais algum pesquisador tratando da temática. A partir disso, foram organizadas as informações apresentadas na Tabela 1, nomeada de Pesquisas e Produtos Educacionais por Turma (Profei / Unespar):

ISBN: 978-85-54997-33-5



Tabela 1 – Pesquisas e Produtos Educacionais por Turma (Profei / Unespar)

Turma	Nº de Pesquisas	Pesquisas sobre Surdos	Temática e Produto Educacional
1	20	1	A Inclusão de Estudantes Surdos: trajetórias da educação básica ao ensino superior. Produto Educacional: Caderno pedagógico "Caminhos para inclusão escolar de Estudantes Surdos,"
2	18	1	SIGEduc (Escola Digital): Desafios e Contribuições na perspectiva dos estudantes Surdos da Educação de Jovens e Adultos de Mossoró (Libras/Português). Produto Educacional: Tutorial Bilíngue de Acesso ao SIGEduc (Escola Digital) (Libras/Português).
3	18	2	Livro digital acessível: perspectiva para prevenção da violência sexual da criança surda. Produto Educacional: Proteção em cada sinal: Luna, Zipy e Spike na Prevenção da Violência Sexual e Inclusão. Letramento Visual e/no Processo de Apropriação da Língua Portuguesa Escrita pela Criança Surda Produto Educacional: Sequencia didatica – o ensino da lingua portuguesa escrita para os alunos surdos com us do letramento digital.
4	41	3 (andamento)	A inclusão do estudante surdo: letramento visual e trabalho colaborativo como caminho para acessibilidade Produto Educacional: em andamento. Articulações pedagógicas na educação inclusiva de crianças surdas sinalizantes. Produto Educacional: em andamento. Inclusão do ensino de Libras para crianças ouvintes na pré-escola. Produto Educacional: em andamento.
5		**0** (andamento)	—

Fonte: Site institucional do PROFEI / UNESPAR pasta dos editais (https://profei.unespar.edu.br/).

A Tabela 1 sintetiza o acervo sobre Educação de Surdos no período analisado. Percebe-se que nas três primeiras turmas há produções acadêmicas já publicadas, com temáticas diversificadas, resultando em produtos educacionais concretos que podem contribuir com a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, como: A Inclusão de Estudantes Surdos: trajetórias da educação básica ao ensino superior; Tutorial Bilíngue (Libras/Português) no contexto da acessibilidade educacional nos

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); Livros digitais que abordam a língua de sinais com temáticas atuais para crianças surdas e proposta de letramento visual para surdos na educação básica.

No caso da turma 4, por se tratar de pesquisas em andamento, divulgam-se apenas as temáticas: A inclusão do estudante surdo, letramento visual e trabalho colaborativo como caminho para acessibilidade; Articulações pedagógicas na educação inclusiva de crianças surdas sinalizantes e Inclusão do ensino de Libras para crianças ouvintes na pré-escola.

A apresentação dos produtos educacionais é evitada nesse momento, uma vez que as pesquisas não estão disponíveis no repositório do programa. Em relação à turma 5, até o momento não foram encontradas informações sobre pesquisas em andamento voltadas para Educação de Surdos.

Com base nos dados apresentados, percebe-se que, embora ainda em número reduzido, as pesquisas sobre Educação de Surdos no Profei / Unespar sinalizam uma progressão gradual. Esse movimento reforça a percepção de Quadros (2013), ao destacar o crescimento das pesquisas em consequência da formação docente no campo da Libras além de observar o futuro das pesquisas em Libras com dois grandes “trunfos”: a tecnologia (novas formas de olhar a língua de sinais) e a presença de mais pesquisadores surdos (suas próprias perspectivas perante a Libras).

Nesse último “trunfo”, essa perspectiva é evidenciada pela conquista marcante da primeira mestre surda (turma 2) formada pelo Profei / Unespar. Com a pesquisa sobre Letramento Visual e/no Processo de Apropriação da Língua Portuguesa Escrita pela Criança Surda. Além do produto educacional, resultado concreto da pesquisa, nomeado de Sequência Didática: o ensino da língua portuguesa escrita para os alunos surdos.

A participação de professores/pesquisadores surdos nos programas de mestrado é fundamental para que o lugar da Educação de Surdos se fortaleça e firme-se como espaço de saberes, cultura e identidade surda. Como problematiza Ramos e Hayashio (2018) em suas pesquisas, abordando o Lugar da Educação de Surdos nas pesquisas acadêmicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Portanto, embora esse trabalho configure-se como pesquisa concluída, por limitar-se a um período específico de mapeamento das dissertações e produtos educacionais sobre Educação de Surdos no Profei / Unespar, é importante destacar que levantamentos dessa natureza necessitam de constante atualização de seus acervos, a fim de identificar tendências, fortalecendo com um robusto banco de dados para pesquisas futuras.

Considerações finais

O levantamento realizado nessa pesquisa possibilitou apresentar as dissertações do Profei / Unespar relacionadas à Educação de Surdos no período entre 2022 a 2025, identificando os temas investigados e produtos educacionais desenvolvidos. Os achados reforçam a relevância do programa como espaço formativo docente e de produção acadêmica, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas, ampliação dos estudos surdos e fomento de políticas públicas de inclusão.

Referências

Brasil. (2002). *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. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html.

Brasil. (2005). *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. Diário Oficial da União, seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03./ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Brasil. (2021). *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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03 ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm.

Quadros, R. M., Stumpf, M. R., & de Arantes Leite, T. (2013). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais I.* Editora da UFSC. ISBN 978-85-7474-709-5.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Silva Santos, V., & Júnior, P. M. (2025). *Ensino de ciências para surdos: Uma revisão bibliográfica a partir de periódicos científicos.* Revista Educação Especial, e22–1. https://doi.org/10.5902/1984686X85686.

Marcon, A. M., & Caimi, F. E. (2020). O estado do conhecimento da pesquisa sobre a aprendizagem do português escrito por surdos no Brasil (2007-2018). *Revista Pedagógica*, 22(48), 1–26. https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5699.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, 5(2), 154–164. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

Machado, P. C. (2025). Educação bilíngue de surdos e sua validação pelas comunidades surdas no contexto brasileiro. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3948–3965. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.606.

Ramos, D. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2018). O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 123–140. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200007.

Ramos, D. M., & Zaniolo, L. O. (2014). Tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a temática educação de surdos: Mapeamento da produção. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 303–318. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200011.

ISBN: 978-85-54997-33-5



METODOLOGIAS ATIVAS:
UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE ARTE

Andressa Gavasso Amarantes Meyenberg - (SEED PR)
andressa.amarantes.unespar.t5@gmail.com
Paulo Ricardo Ross - Profei UNESPAR.
profpauloross@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – Unespar –
roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como temática o relato de experiência de uma prática de metodologia ativa realizada na aula de Arte com estudantes do 8º ano – turma A do Colégio Estadual José Bonifácio – ensino integral, da cidade de Paranaguá –PR. Este estudo, tem como objetivo analisar o potencial da prática de gamificação e o desenho universal a para a aprendizagem (DUA) para o protagonismo dos estudantes. A prática utilizou das metodologias ativas e do Desenho Universal para Aprendizagem para que os estudantes conhecessem e conseguissem classificar instrumentos musicais. Partindo da perspectiva da metodologia ativa, buscou-se colocar o discente como protagonista do processo de ensino aprendizagem promovendo maior engajamento e motivação diante do conteúdo apresentado em sala. A turma é composta por 35 estudantes dentre eles 7 estudantes público da educação especial, atendidos no AEE (Atendimento educacional especializado). A prática teve como metodologia a gamificação, trazendo para a sala de aula jogos para potencializar o aprendizado dos estudantes, respeitando suas limitações, tornando-os protagonistas do processo de ensino. Além de apresentar o desenvolvimento da prática, este relato de experiência pretende discutir os resultados observados, as contribuições das práticas envolvendo a gamificação ou aprendizagem por meios de jogos, para a aprendizagem. Dentre as observações realizadas e discutidas com a ação, percebe-se que é necessária uma visão mais aberta as novas possibilidades de ensino, visto que, os estudantes precisam de motivação para aprimorar o desenvolvimento educacional e práticas assim, com metodologias ativas e pensadas com o DUA, proporcionam estímulos e descontração durante o estudo trazendo benefícios para os alunos.

Palavras-chave: Arte; aprendizagem por meio de jogos; gamificação; inclusão.

Introdução

A inclusão escolar é destacada como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, um dos maiores avanços no campo educacional. Por isso, a busca por metodologias inovadoras que possibilitem a participação de todos os estudantes é muito

ISBN: 978-85-54997-33-5

importante e necessária. Mantoan (2015), descreve a inclusão escolar como uma mudança de paradigma educacional, que possui como característica o reconhecimento das diferenças, a diminuição da segregação nas escolas e uma educação democrática.

Na perspectiva de permitir aos estudantes o protagonismo no processo de aprender, visto que por vezes as aulas seguem um modelo convencional de instrução mecânica. Situando tal problemática, o desafio que se coloca está em tornar as aulas de arte mais acessíveis Nessa direção a busca por metodologias que transformem o processo de aprendizagem dos estudantes mais significativos, nesse cenário as metodologias ativas tornam-se relevantes. Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas incentivam os estudantes a terem uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, sendo o protagonista do desenvolvimento educacional.

Entre as principais características, os autores destacam que as metodologias ativas permitem que o foco esteja diretamente nos estudantes e que durante o desenvolvimento esse possa construir seu aprendizado e competências, como análises críticas e reflexões, além de promover mais engajamento e autonomia.

Nesse contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ganha espaço do contexto escolar, pois, o foco partilhado no aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem e na necessidade de flexibilizar o ensino para atender à diversidade humana traz uma inclusão mais efetivada no contexto escolar.

Bock, Gesser e Nuernberg (2020) explicam que O DUA defende explicitamente a flexibilidade curricular, propondo múltiplas formas de apresentação da informação, de ação e expressão por parte dos alunos, e de envolvimento. Esta abordagem remove barreiras curriculares e metodológicas, reconhecendo que não há uma única forma de aprender. Desse modo, é possível que, as ações realizadas em sala possam atender a diversidade do público presente na sala de aula.

Sendo assim, foi aplicado aos estudantes do 8º ano turma A, de um Colégio Estadual do Município de Paranaguá – PR, propostas de atividades gamificadas das quais uma delas, foi desenvolvida por meio de jogos durante a aula de arte cujo conteúdo era os instrumentos musicais e suas classificações.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Nessa perspectiva, situando como problemática do baixo engajamento nas propostas pedagógicas temos como objetivo: analisar o potencial da prática gamificada e o desenho universal a para a aprendizagem para o protagonismo dos estudantes. Sendo assim, foi realizada uma aula diferenciada com a turma para atender a diversidade presente em sala.

Portanto, mais que classificações mecanizadas intuímos com essa prática levar os estudantes à compreenderem e classificar os instrumentos musicais em suas categorias: instrumentos de corda, percussão, sopro e eletrônicos.

Metodologia

Durante o segundo trimestre do ano de 2025 os estudantes do 8º ano do estado do Paraná foram contemplados com o conteúdo de instrumentos musicais e suas classificações - instrumentos de corda, percussão, sopro e eletrônicos. A turma do 8ºA consta com cerca de 35 alunos, sendo 07 estudantes público da educação especial atendidos pelas professoras de AEE-I (Atendimento educacional especializado Integral). Em suma, a turma possui um perfil bem agitado, além dos estudantes atendidos pelas professoras AEE-I. Alguns dos estudantes possuem barreiras sociais com carências significativas que intervém no desenvolvimento educacional. Sendo assim, nota-se a necessidade de práticas diferenciadas na turma, que viabilizem o protagonismo e o senso de pertencimento no processo de aprender, bem como um olhar sensível para as ações a serem desenvolvidas.

Durante a primeira aula sobre o tema, foi apresentado de forma oral e com fotos os tipos de instrumentos e as classificações de cada um, tendo um retorno muito raso por parte dos estudantes, pouco engajamento no conteúdo, visto que, muitos daqueles instrumentos não fazem parte da realidade da vida dos estudantes e a maioria não conhecia nem as classificações. Sendo assim, foi sendo apresentado cada categoria dos instrumentos de forma isolada, de diversas maneiras: com explicações orais, visuais além de vídeos do instrumento sendo tocado de forma isolada e em músicas atuais escolhidas pelos próprios estudantes e textos no quadro para cópia no caderno

ISBN: 978-85-54997-33-5

(metodologia aplicada já que todos os estudantes da turma conseguem copiar do quadro e ouvir todos os vídeos apresentados).

Bock, Gesser e Nuernberg (2020), explicam que o DUA defende a flexibilidade na maneira como a informação é apresentada. Isso significa que, em vez de um método único, é necessário oferecer o conteúdo através de diversos formatos e recursos, atendendo a realidade da turma. Esta prática reconhece a vasta variação em sala de aula e os diferentes modos como as pessoas aprendem.

Na aula seguinte, com o intuito de que os estudantes compreendessem a forma como os instrumentos são classificados, foi realizado uma atividade de gamificação visando a potencialização da aprendizagem.

A sequência didática foi desenvolvida por meio de jogos, é estimulado o pensamento e a conceptualização das suas ações, promove a construção de conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades, desenvolve a capacidade crítica e a reflexão sobre as práticas, incentiva o fornecimento e recebimento de feedback e fomentar a interação com colegas e o professor (Bacich; Moran, 2018 p.28).

Considerando tais apontamentos, foi criado uma adaptação do jogo “quem sou eu?” com os instrumentos musicais. A dinâmica consistiu em: 1. divisão da turma em grupos de até 05 estudantes, cada grupo recebia papeis com os nomes de diversos instrumentos e uma folha com ideias de perguntas para auxiliar na prática do jogo. Cada participante sorteava um papel com o nome de um instrumento, sem poder ler e colocava na testa, para que os demais membros do grupo conseguissem ver. 2. O objetivo do jogo era descobrir qual instrumento musical estava no seu papel com perguntas cuja resposta poderia ser “sim” ou “não”. Algumas ideias de perguntas eram apresentadas por uma folha – apresentadas a eles como folha guia - entregue junto do material, aos estudantes, para que eles pudessem começar a jogar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1: Ideias de perguntas na folha guia

Jogo: Quem sou eu?	• Eu pertenço à família das cordas? • Eu pertenço à família dos sopros? • Eu pertenço à família da percussão? • Eu sou um instrumento eletrônico? • Meu som é produzido pelo ar em vibração? • Meu som é produzido por cordas vibrando? • Meu som é produzido por membranas ou pelo corpo do instrumento? • Para tocar, é preciso soprar em mim? • Eu sou tocado com arco? • Eu sou tocado com as mãos? • Eu sou tocado com baquetas? • Eu sou tocado com teclas? • Eu sou tocado com palhetas (plectro)?

Fonte: Os autores (2025)

Na sequência foi orientado que todos pudessem explorassem o conhecimento já adquirido nas aulas anteriores e criassem suas próprias perguntas sobre os instrumentos, para dar sequência ao jogo de uma forma descontraída e leve, trazendo algumas dúvidas, gerando discussões e esclarecimentos entre os próprios alunos.

Resultados e Discussão

A experiência com o uso do DUA em união com as metodologia ativa na turma do 8º ano evidenciou resultados positivos em relação ao engajamento e à aprendizagem dos estudantes. Durante a apresentação do conteúdo e a dinâmica do jogo “Quem sou eu?”, adaptado para a classificação dos instrumentos musicais, os estudantes demonstraram curiosidade, motivação e interesse pelo conteúdo, participando de forma colaborativa. Como pode ser observado na reação dos estudantes, durante a prática, as ações proporcionou interação de todos, a participação na atividade, o esclarecimento de dúvidas e o engajamento no conteúdo. Todos os alunos da turma participaram da atividade e mostraram-se interessados e engajados. Essa postura contrasta com práticas

ISBN: 978-85-54997-33-5

tradicionais de ensino, em que frequentemente a participação dos estudantes se mostra mais restrita (Mantoan, 2015).

Observou-se que a atividade favoreceu não apenas a memorização das categorias de instrumentos musicais, mas também o desenvolvimento de habilidades de comunicação e raciocínio lógico, uma vez que os estudantes precisaram escolher perguntas estratégicas para alcançar a resposta correta. Esse aspecto confirma a perspectiva de Moran e Bacich (2018), ao destacar que as metodologias ativas estimulam o protagonismo do estudante, colocando-o como agente central no processo de construção do conhecimento.

Apesar dos avanços, alguns desafios também fizeram parte da aula. Um deles foi a dificuldade de parte dos estudantes em formular perguntas, por conta, sobre as classificações dos instrumentos, o que, por vezes, limitou a exploração dos conceitos relacionados às dos instrumentos. Além disso, o tempo de realização da dinâmica mostrou-se relativamente curto para aprofundar todas as classificações.

De modo geral, a prática evidenciou que a gamificação ou aprendizagem por meio de jogos, pode ser uma boa prática para o ensino de Arte, pois trabalha os conteúdos curriculares articulados aos elementos lúdicos e interativos de forma conjunta.

A experiência possibilitou que os estudantes compreendessem melhor a classificação dos instrumentos musicais de maneira satisfatória, fortalecendo a relação entre teoria e prática. Assim, a aplicação desse tipo de metodologia apresenta-se promissora não apenas para a aprendizagem de conteúdos musicais, mas também para outras áreas do conhecimento, podendo ser replicada em diferentes turmas e contextos educativos como recurso inovador para a promoção de uma educação mais inclusiva e participativa.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste relato evidenciam que a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, aliada com a gamificação como metodologia ativa, possibilitou maior engajamento e participação dos estudantes do 8º ano no processo de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem sobre a classificação dos instrumentos musicais, tornando o ensino mais acessível e inclusivo.

Apesar dos desafios enfrentados, como a necessidade de maior tempo para planejamento das atividades, a experiência demonstrou que práticas inovadoras podem potencializar o protagonismo discente e favorecer a inclusão, já que todos os estudantes dessa turma, inclusive os que são atendidos pelo AEE-I (Atendimento educacional especializado), conseguiram responder a prática de forma satisfatória, participando, auxiliando e respondendo as expectativas do conteúdo, dentro de suas limitações e condições.

Dessa forma, considera-se que o trabalho contribui para a ampliação de estratégias pedagógicas no ensino de Arte, além de abrir caminhos para novas investigações e adaptações em diferentes contextos escolares.

Referências

Böck, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2020). O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão, 16*(2), 361–380. https://www.researchgate.net/publication/340421802_O_desenho_universal_para_aprendizagem_como_um_principio_do_cuidado

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Moran, J., & Bacich, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação participativa: Como inovar na prática educativa*. Penso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



MUSICALIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia de Souza Rocha – Unespar/Campo Mourão-
claudia171@hotmail.com
Andreia Nakamura Bondezan - Unespar/Campo Mourão –
andreia.bondezan@unespar.edu.br
Cleudet de Assis Scherer – Unespar /Campo Mourão –
cleudet.scherer@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa, em desenvolvimento, tem como objetivo investigar de que forma a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil. Este estudo de natureza qualitativa e exploratória possui como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, por meio de um experimento, com a participação de um grupo de cinco alunos com a idade de cinco anos, com TEA matriculados em um Centro de Educação Infantil de um município paranaense. Se fundamenta nos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Os conteúdos que serão trabalhados são atividades envolvendo a musicalização, e a coleta de dados acontecerá por meio de vídeo-gravações e transcrições das atividades propostas, as quais serão analisadas, com base nos teóricos estudados. Após as análises, como resultado elaboraremos e um recurso educacional (e-book), com vistas a contribuir com a prática pedagógica de professores. Até o momento, conclui-se que a musicalização, se utilizada intencionalmente, pode contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial, percepção, autodomínio da conduta, linguagem, atenção voluntária de alunos com o transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Palavras-chave: Música; Transtorno do Espectro Autista; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Com minha experiência profissional no âmbito do ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I ao longo de 14 anos, a cada ano noto o aumento considerável o número de diagnósticos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste sentido, Lopes e Telaska (2022, p. 426), apresentam que “a prevalência global de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentou, aproximadamente, trinta vezes nos últimos anos”.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Os recentes dados já nos revelam isso, de acordo com Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM), nos Estados Unidos, cerca de 1 em cada 31 criança de até 8 anos foi diagnosticado com TEA (Shaw et al.,2022). No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), há cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, representando cerca de 1,2% da população.

Embora a legislação assegure a matrículas desses sujeitos nas escolas regulares, a inclusão de crianças com o TEA ainda é um grande desafio. Ao abordar o tema, surgem questionamentos recorrentes: O que é o TEA? O que fazer como estratégia pedagógica? Posso usar como prática pedagógica a musicalização para esse público?

Enquanto docente, é fundamental que estejamos sempre em busca de conhecimentos novos, atualizações e metodologias para que possamos nos ambientes escolares contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

O problema que norteia esta pesquisa é: como a musicalização pode contribuir para a potencialização da participação e desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças autistas no dia a dia da escola?

Em face desse exposto, o estudo tem como objetivo geral, investigar de que forma a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, ao considerar os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural.

As principais características da pessoa autista podem ser caracterizadas em três aspectos, segundo Kanner (apud Rivière, 2004, p. 235):

> [...] as relações sociais (sociabilidade seletiva, dificuldade na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, recusa colo ou afagos, não estabelece contados com os olhos); a comunicação e a linguagem (atrasos ou ausência do desenvolvimento da linguagem, dificuldades em expressar necessidades, dificuldades acentuadas no comportamento não verbal, ausência de resposta aos métodos normais de ensino); a insistência em não variar o ambiente (assume formas inflexíveis de rotinas, preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo).

Essas características podem variar de pessoa para pessoa, alguns apresentam todos, e outros apenas algumas características.

ISBN: 978-85-54997-33-5

É importante destacar que, podem aparecer algumas comorbidades juntamente com o espectro, como a Deficiência intelectual (DI); Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros.

Diante do exposto, buscamos como respaldo teórico a Teoria Histórico-Cultural, pois nos possibilita pensar sobre a necessidade de inclusão e de práticas pedagógicas que contribuam para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com alguma deficiência. Vigotski (1989, p. 118) afirma que:

> As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura.

Ou seja, a aprendizagem das crianças com deficiência vai depender muito da mediação intencional e planejada pelo docente para que ocorra o progresso escolar e o conhecimento sociocultural.

Ao considerar essa premissa, a pesquisa em andamento visa por meio da análise de um experimento a contribuição da utilização da musicalização como prática pedagógica na inclusão de crianças da Educação Infantil com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, principalmente percepção, autodomínio da conduta, linguagem, atenção voluntária, em um Centro de Educação Infantil no município de Campo Mourão, Paraná.

Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento, a fim de coletar dados para um estudo articulado ao programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, pretende investigar de que forma a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil de um Município de Campo Mourão.

A pesquisa realizar-se-á por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, como procedimentos técnicos serão utilizados a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, por meio de um experimento, fundamentada nos estudiosos da Teoria

ISBN: 978-85-54997-33-5

Histórico-Cultural, com alunos da Educação Infantil com o Transtorno do Espectro Autista.

No levantamento bibliográfico, estamos organizamos os dados produzidos acerca do Autismo e da musicalização. Com a pesquisa bibliográfica, de acordo com Scherer (2019, p.133), acreditamos que ela seja capaz de "subsidiar entendimentos, dúvidas, conhecimentos teóricos, preparação de aulas, análises, sínteses e reflexões".

Os conteúdos que serão aplicados por meio d do trabalho pedagógico com a musicalização serão atividades planejadas previamente, a coleta de dados acontecerá através das vídeo-gravações e transcrições das atividades propostas, as quais serão analisadas e tabuladas, com base nos teóricos estudados. Também será utilizado o registro diário da pesquisadora.

Para validar a pesquisa, por meio de levantamentos bibliográficos sobre o tema TEA e musicalização, concordamos com Assmann e Santos (2011, p. 144), ao dizerem que a música "além de satisfazer, prazerosamente, a criança no seu aspecto individual, também estimula e desenvolve habilidades em um processo natural de envolvimento e desenvolvimento".

Para tanto, durante a pesquisa realizaremos práticas pedagógicas utilizando a musicalização em duas turmas do Infantil V, com crianças com TEA, a fim de verificarmos como a musicalização pode favorecer a inclusão e o desenvolvimento dos processos psíquicos dessas crianças.

Com o confronto entre a teoria e prática, como resultado será a construção de um recurso educacional, e-book, que visa contribuir com a prática pedagógica de professores com as sugestões das atividades desenvolvidas.

Resultados e Discussão

Ao realizar uma pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos últimos dez anos diversas pesquisas sobre o tema musicalização, educação musical com o transtorno do espectro autista, foram realizadas, dentre algumas, destaca-se a de Soares (2023); Santos (2023); Zimmer (2022); Ascencio (2022); Nocrato (2022) e outros.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A maioria das pesquisas encontradas foi realizada entrevistas com professores de música, e não com o aluno em si.

Segundo Walter e Nunes (2008) muitas crianças com TEA enfrentam barreiras significativas na comunicação, tanto na compreensão da linguagem verbal quanto na interação não verbal, incluindo o contato visual.

Nesta perspectiva é fundamental o aumento de pesquisas que tratem dessa temática, visto que para Brescia (2003, p.81), ‘‘o aprendizado da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar o indivíduo’’.

De acordo com Filho (2023)

> os primeiros anos de aprendizagem das crianças é favorável para o início de um entendimento da linguagem musical, assim, começar a aprender a ouvir a importância da musicalização na educação infantil é um fator primordial, por auxiliar o estudante a identificar sons e reconhecer as diferenças entre eles.

Diante do exposto, é na Educação Infantil, que a musicalização pode favorecer o psicomotor, o cognitivo, o linguístico e o sócio afetivo (Weigel,1988).

A música na escola tem um papel enriquecedor. No entanto, para que isso aconteça, cabe ao professor saber realizar um planejamento intencional de suas aulas, afinal trabalhar com a musicalização, não é apenas trabalhar com datas comemorativas, ou apenas em rotinas diárias, vai muito, além disso, deve-se saber os objetivos que querem que sejam alcançados por meio da musicalização, e que todos os alunos possam participar, incluindo os alunos com TEA.

> A educação musical além de auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades, poderá auxiliar na aprendizagem dos alunos, lembrando sempre que qualquer atividade deve ser pré-planejada. Trabalhar com música não é simplesmente ligar o som e dizer que a escola oferece a disciplina de arte musical, é preciso ter consciência dos objetivos que se deseja alcançar através da música (Copetti; Zanetti; Camargo, 2011, p. 02).

Dessa forma, cabe ao professor organizar atividades que estimulem a musicalidade e favoreçam o desenvolvimento integral, com a nossa pesquisa espera-se que a música mobilize a percepção, autodomínio da conduta, linguagem, atenção

ISBN: 978-85-54997-33-5

voluntária, e que represente um caminho potente para a inclusão escolar (Pederiva, 2017; Mendes; Almeida, 2019).

Considerações finais

Com base, até o momento da pesquisa, verificamos que existe poucos materiais sobre a musicalização para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Devido a isso, esse trabalho se destaca por abranger experiências dentro da sala de aula do ensino regular, tendo os próprios alunos com o Transtorno do Espectro Autistas como participantes.

Além disso, os estudos teóricos indicam que a musicalização, se utilizada intencionalmente, pode contribuir no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, principalmente percepção, autodomínio da conduta, linguagem, atenção voluntária de alunos com o transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Referências

Apolônio Filho, M. A. (2022). *A importância da musicalização na Educação Infantil*. In *VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU* (Comunicação Oral, GT 09 – Educação Infantil). Campina Grande: Realize Editora.

Ascencio, L. R. L. de O. (2022). *A música como recurso pedagógico para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo* (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Universidade Estadual do Paraná.

Assmann, M., & Santos, L. I. S. (2011). Musicalização no contexto da educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos, 2*(2), 142–151. https://pdfs.semanticscholar.org/50f7/840587b854b85b9734eeec0956f3e3a28177.pdf´

Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Átomo.

Copetti, A. A. O., Zanetti, A., & Camargo, M. A. S. (2011). A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons. In *XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. UNICRUZ.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2022). *Panorama do Censo 2022: Indicadores – Domicílios*. IBGE https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=9

Lopes, D. A., & Telaska, T. S. (2022). Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia, 39*(120), 425–434. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/12.pdf

Mendes, E. G., & Almeida, M. A. (2019). *Inclusão escolar de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Cortez.

Nocrato, Y. M. A. (2022). *Efeitos produzidos pela música sobre a linguagem da criança com transtorno do espectro autista* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1608

Rivière, Á. (2004). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2a ed., F. Murad, Trad.). Artmed.

Santos, T. A. (2023). *O ensino de música para crianças com autismo na educação básica: um estudo exploratório sobre a pesquisa na área e os processos epistemológicos dos educadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58201

Scherer, C. A. (2019). *Contribuição da música para uma formação omnilateral de crianças do 1º ano do ensino fundamental: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2019/cleudet

Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., et al. (2025). 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 Surveillance Summaries, 74*(SS-2), 1–22. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1

Soares, J. C. P. (2023). *Educação musical e autismo: concepções e ações docentes no projeto musicalização infantil de Blumenau/SC* (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina. https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000c2/0000c2db.pdf

Walter, C. C., & Nunes, D. R. (2008). Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In D. A. C. Lamônica (Org.), *Estimulação de linguagem: aspectos teóricos e práticos* (pp. 141–172). Pulso.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Weigel, A. M. G. (1988). *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Kuarup.

Zimmer, P. N. (2022). *Educação musical para crianças com autismo: compondo caminhos à prática docente em Castanhal-PA* (Tese de Doutorado em Artes). Universidade Federal do Pará. http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/15526

ISBN: 978-85-54997-33-5



MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Luís Henrique Keppen –UNESPAR/UV
luis.henri.keppen.unespar.t5@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva –UNESPAR/UV
sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa aborda como tema a musicalização no Ensino Fundamental, numa perspectiva inclusiva. Tem como objetivo geral compreender a musicalização como estratégias pedagógicas nos processos e práticas inclusivas na educação básica. Para tanto, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa. A investigação se apoiará em estudos já desenvolvidos nas áreas de musicalização, estratégias pedagógicas e educação inclusiva, com base em materiais já publicados. Nesta pesquisa será utilizado o estudo de campo, e como instrumento de coleta de dados pretende-se utilizar um questionário, por meio da plataforma Google Forms, semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Os participantes da pesquisa envolvem professores(as) dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, após a coleta e análise dos dados, serão reunidas metodologias baseadas na musicalização como ferramenta pedagógica, voltado a professores(as) que utilizam ou desejam utilizar a música em diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, este estudo visa contribuir para a construção de práticas inclusivas, por meio da musicalização enquanto estratégia pedagógica de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Desse modo, promovendo uma educação de caráter inclusivo e de qualidade, ao mesmo tempo em que se oferecem subsídios teórico-metodológicos que possam desenvolver a práxis pedagógica dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Musicalização. Estratégias pedagógicas. Educação Inclusiva.

Introdução

A musicalização possui um papel importante na formação de toda pessoa, pois é capaz de desenvolver a coordenação motora, a percepção auditiva e estimular o crescimento neurológico, assumindo uma função mediadora e atuando como ferramenta para a construção do raciocínio lógico, tornando o sujeito mais sensível, ouvinte e pensante. Segundo Oliveira (2021), os benefícios da música na escola favorecem o aumento da capacidade de concentração do estudante, auxiliando-o a manter o foco nas

ISBN: 978-85-54997-33-5

atividades escolares, além de colaborar para sua inserção em um espaço interacional, o que facilita o processo de aprendizagem.

Partindo dessa problemática, o estudo propõe investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à utilização da musicalização como ferramenta de apoio em sala de aula, de modo a proporcionar maior clareza à questão norteadora da pesquisa, que problematiza: quais são as possibilidades de desenvolver estratégias pedagógicas utilizando a musicalização como recurso para promover o desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento?

O intuito primordial é compreendê-la como uma estratégia pedagógica aplicada aos processos e práticas inclusivas na educação básica. A educação musical, entendida como o primeiro contato do educando com a música, constitui um direito fundamental de todo estudante. No entanto, para que esse direito seja plenamente assegurado, é imprescindível a adoção de metodologias pedagógicas que atuem como facilitadoras do processo de ensino. Tais abordagens devem possibilitar ao docente oferecer uma formação de qualidade, garantindo equidade no ensino e na aprendizagem de todos os estudantes.

Considerando o cenário que se desvela em relação às múltiplas dimensões pelas quais a musicalização pode ser observada, sua utilização como objeto ou ferramenta pedagógica em sala de aula desperta reflexões acerca das diferentes formas de abordagem no contexto educacional. Esse panorama resulta em um estudo que tem como propulsão compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao utilizá-la como recurso de apoio nas diversas áreas do conhecimento.

Tais dificuldades são frequentemente atribuídas à ausência de metodologias e estratégias que possam auxiliá-los na elaboração de um planejamento pedagógico inclusivo e assertivo. Segundo Pales (2018), é relevante tecer reflexões sobre os processos da linguagem musical no curso de Pedagogia, destacando a importância do conhecimento sobre musicalização na formação do professor.

Ao observar essa problemática, faz-se necessário identificar a percepção dos docentes quanto à utilização da musicalização como ferramenta metodológica em sala de aula. Esses dados constituem parte essencial para a compreensão das principais

ISBN: 978-85-54997-33-5

dificuldades enfrentadas em relação à sua aplicabilidade como recurso de apoio em outras áreas do conhecimento.

O desenvolvimento deste estudo fundamenta-se nas concepções dos educadores e musicistas Schafer e Orff. Sua abordagem metodológica dispensa o uso de instrumentos musicais, possibilitando a realização das atividades com os materiais disponíveis em sala de aula, o que as torna mais acessíveis, facilitadoras e inclusivas.

A proposta de pesquisa aqui apresentada possui relevância significativa, pois busca compreender as formas pelas quais a musicalização pode ser abordada em sala de aula, com o objetivo de ampliar o conjunto de ferramentas pedagógicas aplicáveis às múltiplas áreas do conhecimento. Sua utilização contribui para os processos de aprendizagem e alfabetização, não apenas de estudantes com deficiência, mas de todos os alunos, ao promover diferentes abordagens de ensino e aprendizagem das habilidades essenciais ao desenvolvimento integral de cada sujeito.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, para o desenvolvimento e a obtenção de dados. Conforme Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando o processo e buscando retratar a perspectiva dos participantes.

A investigação apoia-se em pesquisa bibliográfica, com o objetivo de constituir um aporte teórico consistente, utilizando como principais fontes bases de dados como o Portal de Periódicos da CAPES (www.capes.gov.br), SciELO (www.scielo.br), Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (www.usp.br/sibi) e obras que tratam de recursos pedagógicos e métodos de musicalização, a fim de conceituá-la como estratégia educativa.

Após o levantamento teórico, será realizada uma pesquisa de campo, cujo objetivo é identificar a percepção dos professores em relação à utilização da musicalização como ferramenta metodológica nas diversas áreas do conhecimento. Os

ISBN: 978-85-54997-33-5

dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por perguntas abertas e fechadas, aplicada a professores, totalizando aproximadamente cento e vinte participantes.

As entrevistas buscarão compreender de que maneira a musicalização é inserida nas aulas desses docentes, bem como as possibilidades de utilizá-la como recurso metodológico para o desenvolvimento de habilidades educacionais e as dificuldades encontradas em sua aplicação nos planos de aula. Por fim, os dados serão analisados conforme o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) e articulados à pesquisa-ação, que, segundo Gil (2008), tem como finalidade possibilitar resultados sociais mais relevantes, caracterizando-se pelo envolvimento ativo de pesquisadores e participantes no processo investigativo.

Resultados e Discussão

A musicalização apresenta grande participação no processo de desenvolvimento de uma pessoa, pois sua extensão permite que seja olhada de diferentes ângulos, ampliando as formas de abordagens que não a tem necessariamente como objeto de estudo, pois de acordo com Penna (2015) Musicalizar é desenvolver a percepção para que a pessoa possa ser sensível a música.

Segundo Oliveira (2021) esta pode ser vista como uma abertura de conhecimentos ou um processo de experimentação, somando inúmeros elementos para o seu entendimento, de forma ampla e lúdica. Desse modo, podemos entendê-la como uma via de mãos duplas, no qual se torna possível utilizar outras áreas do conhecimento para musicalizar ou utilizá-la como coparticipante.

Partindo deste entendimento, adentramos uma área sensível em relação à musicalização, pois seja qual for as maneiras de abordagens quanto à sua utilização, cria-se uma necessidade na verticalização no que diz respeito a conhecimentos e metodologias de trabalho, que contribuam beneficamente para o fazer pedagógico, uma vez que segundo Souza (2004) a musicalização ainda é tratada como um conhecimento descontextualizado da produção sociocultural.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A abordagem assertiva em qualquer área do conhecimento levanta questionamentos quanto à compreensão e à utilização da música no contexto educacional, desvelando contrapontos sobre as metodologias que a envolvem. Em relação às dificuldades metodológicas na utilização da musicalização de maneira assertiva e inclusiva, pode estar ligada à própria formação dos docentes.

De acordo com Pales (2018, p. 167):

> Cabe pensarmos na urgência em propor condições e medidas para repensar o currículo do curso oportunizando um espaço para a música articulada através de oficinas, estágios, projetos de extensão, trabalho colaborativo favorecendo a qualidade da prática musical das pedagogas. O importante é disponibilizar uma carga horária no curso para a música como conhecimento que contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem ao estimular a criatividade, a imaginação, a percepção, a emoção, a afetividade, a cognição, a metacognição, etc.

A preocupação com que o autor aborda a utilização da música em sala de aula não se limita somente na metodologia da aplicação da matéria, mas na forma como é oferecida aos estudantes para que a inclusão aconteça. Oliveira (2021) afirma que não basta somente profissionais qualificados, mas professores que desenvolvam uma prática na qual todos os estudantes possam participar, para que tenham o acesso à linguagem musical e aos benefícios que esta pode proporcionar.

Em razão dos diferentes vieses em relação às metodologias referentes à utilização da musicalização, este estudo aborda como fundamentação teórica alguns musicistas/professores, como Schafer (1986), em seu livro denominado *Ouvido pensante*, e Orff (1954), com seu conjunto de métodos e exercícios para a educação infantil, denominado *Orff-Schulwerk*, que utiliza abordagens alternativas.

Fonterrada (2008) enfatiza que as estratégias que Schafer propõe podem ser executadas em qualquer ambiente e com qualquer faixa etária, utilizando os sons ambientes a favor da aprendizagem, além de possuírem o potencial de serem abordadas como estudo extraclasse ou até mesmo fora da escola, como nos aponta

Schafer (1986, p.67):

> Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de abrir ouvidos: procurei sempre levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido,

ISBN: 978-85-54997-33-5

> ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente.

As abordagens de Schafer são totalmente adaptáveis a qualquer público, tornando-se uma ferramenta indispensável para a musicalização infantil e possibilitando a inclusão de todos os estudantes em sala de aula. Assim como os métodos de Orff, conforme aponta Fonterrada (2008) em seu livro *De tramas e fios*, suas propostas fundamentam-se na expressão e valorizam de atividades lúdicas, como cantar, dançar, bater palmas e explorar sonoridades utilizando quaisquer objetos presentes na sala de aula.

Destaca-se que estratégias pedagógicas e metodológicas voltadas aos profissionais da educação são fundamentais para assegurar uma musicalização de qualidade. Cada estudante possui características individuais que devem ser respeitadas. Embora essa tarefa possa ser desafiadora, é responsabilidade dos docentes adotar abordagens e metodologias específicas, garantindo efetividade e que beneficie a todos os estudantes.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos até o momento, e com base na fundamentação bibliográfica dos autores mencionados, a investigação evidencia a importância da musicalização no desenvolvimento do sujeito. Sua utilização, seja como objeto de estudo ou como recurso pedagógico, contribui de diversas maneiras para o percurso formativo dos estudantes, favorecendo também o processo de inclusão por meio do planejamento colaborativo.

Embora a pesquisa de campo ainda não tenha sido iniciada, o desenvolvimento do estudo até esta etapa tem contribuído para a estruturação das fases subsequentes da investigação. Espera-se que este trabalho favoreça o aprimoramento de ferramentas metodológicas que possam ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, integrando a música ao processo formativo dos estudantes sob a mediação dos docentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora Ltda.

Bylaardt, C. P. (2014). *As pesquisas do compositor R. Murray Schafer aplicadas na escola de educação básica*. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Rio Branco: ABEM.

Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* [2a ed.]. Rio de Janeiro: Unesp.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). São Paulo: EPU.

Minayo, M. C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (5a ed.). São Paulo: Hucitec.

Oliveira, E. F. (2021). *práticas docentes e musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul: um estudo de caso para o ensino para pessoas com deficiência* (Dissertação de Mestrado Profissional). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul.

Pales, I. M. C (2018). *Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

Penna, M. (2015). *Musica(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina.

Schafer, R. M. (1986). *O ouvido pensante.* São Paulo: Unesp.

Souza, J. (2004). *Educação musical e práticas sociais*. ABEM.

ISBN: 978-85-54997-33-5



OFICINA FORMATIVA: CAMINHOS PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA DE ALUNOS SURDOS

Noélia Matos dos Santos – PROFEI - UNIVASF – noelia.santos.univasf.t5@gmail.com
Carina Siqueira de Morais – PROFEI - UNIVASF – carina.morais@univasf.edu.br

Resumo
A inclusão escolar ultrapassa a simples presença física dos alunos na sala de aula, exigindo práticas pedagógicas acessíveis, sensíveis à diversidade e que promovam o protagonismo dos sujeitos surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo estruturar e analisar uma oficina de ensino com foco em práticas e acessibilidade linguística para estudantes surdos, proposta como formação continuada para professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental vinculados ao Centro de Formação de Professores (CEFOR), da Prefeitura de Teresina. O trabalho integra um projeto de mestrado do PROFEI – UNIVASF, campus Serra da Capivara, em fase inicial, e apresenta como tema central da oficina *A formação de professores para a educação bilíngue de alunos surdos.* A atividade será desenvolvida em duas etapas: planejamento, com definição de conteúdos, objetivos, materiais e procedimentos; e aplicação, organizada em três momentos – contextualização, desenvolvimento e sistematização. A pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das práticas docentes, fortalecendo competências relacionadas à acessibilidade linguística e garantindo o direito à aprendizagem dos estudantes surdos, além de incentivar práticas educativas que respeitem suas singularidades linguísticas e promovam uma educação mais equitativa e plural.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Libras; Formação de Professores; Oficina de Ensino; Produto Educacional.

Introdução

A concepção de educação inclusiva vai além do simples acesso ao ambiente escolar. Trata-se de pensar em uma escola em que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, tenham garantido o acesso, a permanência e a participação plena no processo de ensino-aprendizagem. Assim, considera-se inclusiva

ISBN: 978-85-54997-33-5

uma proposta que transforma a escola em um espaço onde a diversidade não apenas é respeitada, mas valorizada como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão não deve ser entendida como uma abordagem restrita às pessoas com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento, mas como um modelo educacional que reconhece e valoriza a diversidade humana em sua totalidade — englobando diferentes culturas, etnias, religiões, identidades de gênero, orientações sexuais e deficiências.

No que se refere especificamente às pessoas com deficiência (PCD), a legislação brasileira estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas (Brasil, 2008, 2015; ONU, 2006; UNESCO, 1994, 2017). Apesar desse amparo legal, sua efetivação ainda enfrenta entraves significativos. Persistem a falta de formação adequada para profissionais da educação, a carência de recursos acessíveis e limitações estruturais das escolas, comprometendo a concretização dos princípios legais. Além disso, como apontam Mantoan (2003), Carvalho (2004) e Sassaki (2003), práticas pedagógicas não inclusivas continuam a reforçar barreiras, dificultando a plena participação dos estudantes com deficiência.

Entre os diferentes grupos que enfrentam barreiras educacionais, destacam-se os estudantes surdos, cujas demandas ainda são frequentemente negligenciadas devido à escassez de políticas públicas eficazes e à limitada articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

No processo educacional de alunos surdos, é essencial considerar sua identidade linguística e cultural própria. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a principal forma de interação e comunicação dessas pessoas, desempenhando papel central no aprendizado, na construção da identidade surda e na participação social. O reconhecimento oficial da Libras como meio legal de comunicação representou avanço significativo para a inclusão educacional e social da comunidade surda no Brasil.

Entretanto, a presença efetiva da Libras nas escolas ainda enfrenta resistência ou é tratada superficialmente. Muitos professores não dominam a língua, comprometendo a mediação pedagógica e limitando a participação plena dos alunos surdos. Observa-se

ISBN: 978-85-54997-33-5

também dependência equivocada do intérprete de Libras, como se sua atuação pudesse substituir a responsabilidade pedagógica do professor, reforçando barreiras comunicacionais e comprometendo a inclusão.

Estudos recentes indicam que professores apresentam lacunas tanto no conhecimento formal da Libras quanto no preparo prático, resultando em comunicação ineficaz em sala de aula (Bernardes; Camargo, 2024; Jesus, Santos Neto; Souza, 2023). Nesse contexto, Sena, Serra e Lima (2022, p. 3) enfatizam que “alguns profissionais até relatam a dificuldade de comunicação com esses alunos, devido à falta de conhecimento da Libras” reforçando a necessidade de formação continuada e estratégias pedagógicas que garantam a participação plena dos alunos surdos.

Apesar dos avanços normativos, persistem barreiras significativas à implementação plena das leis, evidenciando a necessidade de esforços contínuos da comunidade escolar e surda, bem como o compromisso político de gestores e formuladores de políticas públicas, para assegurar o direito à educação bilíngue de qualidade.

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa é estruturar e analisar uma oficina de ensino com foco em práticas e acessibilidade linguística para estudantes surdos, como proposta de formação continuada para professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, participantes das formações oferecidas pelo Centro de Formação de Professores (CEFOR), em Teresina – PI. Assim, busca-se compreender como a formação continuada pode qualificar práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos na Educação Básica.

Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, pois prioriza a profundidade e a qualidade dos dados, com foco na compreensão, descrição e interpretação dos fenômenos estudados (Prodanov; Freitas, 2013).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Etapas da pesquisa

A investigação será realizada em cinco etapas principais:

1ª etapa – Sondagem e coleta de informações sobre as formações continuadas voltadas à educação inclusiva, oferecidas aos professores da rede municipal de Teresina pelo Centro de Formação de Professores Odilon Nunes (CEFOR). O CEFOR é um órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Teresina, responsável por capacitar docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), EJA, Educação em Tempo Integral e Educação Inclusiva.

2ª etapa – Planejamento e estruturação da oficina de ensino, fundamentada nos dados coletados e no referencial metodológico adotado. Essa etapa corresponde à definição de conteúdos, objetivos, materiais e procedimentos.

3ª etapa – Aplicação e avaliação da oficina pelos professores participantes. Após a realização da atividade, será conduzida uma entrevista semiestruturada, individual ou em grupo focal, com perguntas elaboradas para avaliar a oficina e indicar possibilidades de aprimoramento. O público-alvo será composto por professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que atuam em turmas com estudantes surdos matriculados em Teresina. A escolha desse grupo justifica-se pelo fato de esses docentes já participarem das formações ofertadas pelo CEFOR. A pesquisa seguirá rigorosamente os preceitos éticos das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos.

4ª etapa – Análise dos dados obtidos por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem qualitativa visa à construção de sentidos por meio da interpretação rigorosa dos dados, organizada em quatro momentos interligados: unitarização, categorização, captação do novo emergente e processo auto-organizado.

5ª etapa – Devolutiva dos resultados aos participantes e às instituições envolvidas, a fim de compartilhar os achados, promover reflexões coletivas e contribuir para o aprimoramento das práticas formativas relacionadas à temática da pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Oficina de ensino: ***a Formação de Professores para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos***

As oficinas pedagógicas, tradicionalmente utilizadas como estratégias ativas de aprendizagem, assumem também papel central na formação e qualificação docente, sobretudo em contextos que exigem práticas reflexivas e transformadoras.

Segundo Vieira e Volquind (2002), a oficina constitui um espaço-tempo de aprendizagem, entendido como um processo dinâmico de transformação mútua entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Quando aplicadas à formação de professores, as oficinas tornam-se oportunidades para a apropriação crítica, experiencial e compartilhada de saberes. Para as autoras, a oficina vai além do simples *"aprender fazendo"*, pois implica pensar, sentir e agir, configurando-se como um espaço de construção de significados e ressignificação de práticas (Vieira & Volquind, 2002, p. 12).

Dessa forma, as oficinas destinadas à formação de professores representam mais que uma estratégia metodológica: constituem-se como espaços formativos que valorizam a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento docente. Em um cenário de mudanças nas políticas educacionais e nas demandas da sala de aula, esse tipo de formação contínua e interativa mostra-se essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, favorecendo práticas pedagógicas mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes e com a transformação da escola.

Considerando o contexto e a proposta desta pesquisa, a estruturação da oficina terá como referência os trabalhos de Vieira e Volquind (2002) e de Morais, Simões Neto e Ferreira (2019). O Quadro 1 apresenta o delineamento teórico-metodológico proposto por esses autores para elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1: Delineamento metodológico (planejamento e aplicação) de oficina pedagógica para espaços formais e não-formais de aprendizagem.

PLANEJAMENTO	**APLICAÇÃO**		
Estruturação da Oficina de Ensino	**1ª Etapa: Contextualização**	**2ª Etapa: Desenvolvimento**	**3ª Etapa: Sistematização**
1. Descrição Geral da Oficina 1.1 Conceitos e termos envolvidos 1.2 Tipo de Público 2. Objetivos gerais da oficina 3. Objetivos de aprendizagens 4. Materiais 5. Desenvolvimento 6. Expectativas 7. Extrapolações	Introdução ao assunto Breve sondagem Tomada de consciência dos participantes sobre a oficina Múltiplas formas de engajamento do público (questionamentos)	Manipulação e interpretação Acesso físico e sensorial para todos os aspectos da oficina.	Resolução dos questionamentos Sistematização do que foi visto (educador) e do que foi aprendido (aprendizes) Reflexão/Avaliação da oficina

Fonte: Morais; Simões Neto; Ferreira (2019, p.10).

O planejamento da oficina de ensino contempla etapas fundamentais. Inicialmente, apresenta-se a temática central, contextualizando-a por meio de um panorama histórico e de exemplos atuais. Em seguida, são explicitados os conceitos e termos relevantes, bem como o perfil do público-alvo, de modo a adequar as atividades às suas necessidades e interesses. Também são definidos os objetivos gerais e de aprendizagem, que orientam toda a prática pedagógica.

Quanto aos materiais, recomenda-se a utilização de recursos acessíveis, de baixo custo e seguros. O desenvolvimento deve especificar o tempo de execução, a sequência das atividades e as formas de interação. As expectativas descrevem os resultados esperados, enquanto as extrapolações sugerem possibilidades de continuidade do aprendizado.

A aplicação da oficina será organizada em três momentos. O primeiro, de **contextualização**, envolve a introdução do tema, a sondagem dos conhecimentos prévios e o engajamento dos participantes por meio de questionamentos. Conforme destacam Vieira e Volquind (2002), trata-se do momento de estimular reflexão, debate e interação. O segundo, de **desenvolvimento**, corresponde à realização prática, na qual os participantes manipulam, interpretam e investigam fenômenos, assegurando-se a acessibilidade física e sensorial. O terceiro, de **sistematização**, consiste na resolução dos questionamentos, na síntese dos conteúdos e na avaliação coletiva da oficina,

ISBN: 978-85-54997-33-5

possibilitando, como observam Vieira e Volquind (2002), um olhar crítico sobre erros, acertos e aprendizagens construídas.

Assim, a oficina terá como tema central A Formação de Professores para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, alinhando-se ao objetivo geral da pesquisa. A proposta pedagógica busca contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes por meio de planejamento estruturado e de tarefas que favoreçam reflexão e resolução de desafios próprios do contexto da educação bilíngue. Nesse sentido, pretende-se oferecer um referencial teórico-prático que fortaleça o desempenho pedagógico dos professores, promovendo uma atuação mais consciente, inclusiva e qualificada junto aos estudantes surdos.

Resultados Esperados

Como já esclarecido anteriormente essa pesquisa encontra-se em andamento, na fase inicial de elaboração e apresentação de projeto pesquisa da dissertação. Desse modo, ao apresentar a nossa problemática de pesquisa também apontamos os resultados esperamos e as possíveis contribuições do trabalho. Desse modo os resultados esperamos para nossa pesquisa são:

- Validação de uma oficina como estratégia formativa, verificando sua pertinência, aplicabilidade e impacto na prática pedagógica dos participantes, com base em suas percepções, sugestões e experiências compartilhadas;
- Contribuição para o fortalecimento da formação continuada de professores, oferecendo subsídios práticos e teóricos que possibilitem maior segurança e intencionalidade no trabalho com estudantes surdos;
- Estímulo à reflexão crítica e ao compromisso com a inclusão linguística, incentivando práticas educativas que respeitem as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos e que contribuam para uma escola mais equitativa e plural;
- Possibilidade de replicação e adaptação da oficina em diferentes contextos escolares, favorecendo o alcance de um número maior de educadores e promovendo a continuidade de ações inclusivas nos ambientes educativos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações Finais

A proposta apresentada reforça que a efetivação da educação inclusiva para estudantes surdos exige não apenas a garantia legal, mas sobretudo, a qualificação contínua dos profissionais de educação. A oficina a ser estruturada nesse estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para o desenvolvimento de práticas bilíngues mais conscientes, sensíveis e transformadoras para a educação de Teresina - PI.

Agradecimentos

Á FAPEPI pelo financiamento da bolsa. Ao PROFEI - UNIVASF, campus Serra da Capivara, pelo incentivo e apoio.

Referências

Bernardes, A. O., & Pires de Camargo, E. (2024). Percepções de intérpretes de Libras sobre o ensino de Física: Falta de conhecimento e barreiras atitudinais de professores em relação ao discente surdo. *Revista Educativa, 27*(1), 128–138. https://doi.org/10.18224/educ.v27i1.14065

Blanco, A. (2007). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. A. Cunha (Org.), *Educação inclusiva: Uma escola para todos*. Redalyc Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal.
Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Mediação.
Franco, M. (2009). Educação superior bilíngue para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade – primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial, 15*(1), 15–30.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Jesus, C. S., Santos Neto, J. E., & Souza, H. S. (2023). *Criando um ambiente que respeite e valorize todas as formas de diversidade*. Universidade Federal de Sergipe. https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22196/2/Cintia_Soares_Moraes.pdf

Leajanski, A. D., Bagio, V. A., & Zanon, D. P. (2020). Oficinas pedagógicas: Reflexões emergentes da formação docente e vivência extensionista. *Revista de Ciências da Extensão, 16*. https://www.researchgate.net/publication/391468668_Oficinas_pedagogicas_reflexoes_emergentes_da_formacao_docente_e_vivencia_extensionista

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (13ª ed.). Papirus.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva* (3ª ed. rev. e ampl.). Ed. Unijuí.

Morais, C. S., Simões Neto, J. E., & Ferreira, H. S. (2019). Oficina pedagógica de aprendizagem: Uma proposta de ferramenta didática para museus de ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa), 10*(3).

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.

Quadros, R. M. (1997). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos e educacionais*. UFMG.

Sassaki, R. K. (2003). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (5ª ed.). WVA.

Sena, L. S., Serra, I. M. R. S., & Lima, M. R. (2022). Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon – Maranhão. *Roteiro, 47*, e27745. https://doi.org/10.21707/ro.v47.e27745

Strobel, K. L. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2ª ed. rev.). Editora UFSC.

Vieira, E., & Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* Edipucrs.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR A RESPEITO DA INCLUSÃO: DO CONHECIMENTO À AÇÃO NOS AMBIENTES EDUCATIVOS

Tamires Silva Gama – UEM –
tamires.gama.s@gmail.com
Sandra Regina D'Antonio Verrengia – UEM -
srdantonio@uem.br

Resumo

A pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo analisar a percepção da Gestão Escolar a respeito da inclusão em ambientes escolares de Ensino Fundamental I, no intuito de compreender como a equipe diretiva e pedagógica percebe seu papel diante do processo de inclusão, bem como identificar os principais desafios, limitações e barreiras que precisam ser superados para a promoção de práticas escolares mais inclusivas. O estudo será realizado em seis escolas regulares de Ensino Fundamental I da rede pública do município de Terra Boa, no Estado do Paraná. A pesquisa de natureza qualitativa e cunho exploratório será desenvolvida ao longo dos anos de 2025 e 2026. A coleta de dados será realizada, inicialmente, por meio de questionários semiestruturados e, em seguida, aprofundada no grupo focal com as equipes gestoras. Para análise dos dados, será utilizada a análise temática, a fim de possibilitar a compreensão das informações obtidas e sua articulação com o referencial teórico. Esperamos que esse estudo possa contribuir para a construção de um guia pedagógico que oriente as equipes escolares na implementação de práticas mais inclusivas, envolvendo todos os profissionais das instituições de ensino.

Palavras-chave: Barreiras à inclusão; ensino fundamental I; gestão escolar inclusiva.

Introdução

A Educação Inclusiva aparece com frequência nos estudos e nas políticas públicas, geralmente atrelada à Educação Especial. De fato, por um bom tempo, esse foi o público-alvo ao qual ela se destinava. Entretanto, sob uma perspectiva contemporânea, constata-se a necessidade de superar essa abordagem, compreendendo melhor o que é a inclusão e de que forma promovê-la**.**

Por vezes, escolas e profissionais de educação possuem dificuldade em delimitar o público da educação inclusiva e demonstram insegurança para debater essa temática

ISBN: 978-85-54997-33-5

e, até mesmo, para colocar em prática ações inclusivas. Fala-se muito sobre incluir o aluno e sobre a importância da inclusão escolar, entretanto, as barreiras para tornar os espaços educacionais ambientes realmente inclusivos ainda são significativas.

O conhecimento sobre a inclusão, a busca e a execução de práticas inclusivas e a participação de todos são indispensáveis para a promoção de ambientes educativos inclusivos. Uma escola inclusiva não se dá com a participação de uma parcela de seus funcionários, faz-se necessária a colaboração e o empenho de todos, sendo um grande desafio, mas não impossível de realizar, desde que todos estejam motivados e engajados nessa causa (Alves, 2018).

Neste cenário, a equipe gestora exerce função essencial na promoção da inclusão, suas atitudes influenciam diretamente na postura dos demais profissionais e na execução de práticas inclusivas. A equipe gestora possui papel significativo para romper com a visão de que a inclusão está relacionada apenas ao processo de ensino aprendizagem que ocorre dentro das salas de aula, ampliando a visão e subsidiando meios para que todos os atores que estão dentro do ambiente escolar entendam o quanto cada um tem papel significativo e imprescindível para a promoção da inclusão.

Pretendemos responder ao problema da pesquisa: quais são as percepções da Gestão Escolar a respeito de sua atuação no processo de inclusão em ambientes escolares de Ensino Fundamental I? Para isso, faz-se necessário compreender como essa equipe entende seu papel, quais são seus principais desafios e limitações.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção da Gestão Escolar a respeito da inclusão em ambientes escolares do Ensino Fundamental I. Realizaremos tal estudo e levantamento de dados junto às equipes diretivas e pedagógicas das seis escolas regulares de Ensino Fundamental I da rede pública do município de Terra Boa, no Paraná, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A articulação entre os pressupostos teóricos e os dados levantados junto às equipes permitirá a elaboração de uma proposta de ação que subsidie a gestão escolar na promoção de práticas mais inclusivas, envolvendo todos os funcionários. Essa articulação será sistematizada em um guia pedagógico orientativo, que servirá como

ISBN: 978-85-54997-33-5

instrumento de apoio aos gestores na construção de ambientes escolares efetivamente inclusivos.

Metodologia

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa e está sendo desenvolvido em diferentes etapas metodológicas, articulando distintos tipos de investigação.

Inicialmente, está sendo realizado uma pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo analisar documentos legais, diretrizes educacionais e produções científicas, com foco na evolução histórica e política da inclusão escolar no Brasil, visando perceber os sentidos atribuídos às políticas públicas voltadas à educação inclusiva, colocando em evidência as atribuições da Gestão Escolar nesse processo.

A pesquisa bibliográfica será aprofundada por meio de uma revisão sistemática da literatura científica, com base em critérios de seleção, exclusão e análise de publicações acadêmicas — teses e dissertações — que abordem a temática da gestão escolar e a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os textos selecionados serão analisados com vistas a identificar lacunas na produção científica, tendências teóricas e estratégias concretas adotadas por escolas e gestores.

Será realizada pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva, com o intuito de compreender as percepções da Gestão Escolar — direção e equipe pedagógica — acerca da inclusão no Ensino Fundamental I em escolas da rede pública municipal de Terra Boa-Pr. Essa etapa envolverá a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com os participantes. Farão parte dessa pesquisa as equipes gestoras das seis escolas de Ensino Fundamental I gerenciadas pela da Secretaria Municipal de Educação.

Os dados provenientes das entrevistas e do grupo focal serão organizados em corpus textual e analisados por meio da Análise Temática do Conteúdo, conforme proposto por Braun e Clarke (2006), Minayo (2014;2021) e Souza (2019). Segundo Souza (2019), a Análise Temática tem sido amplamente utilizada em trabalhos acadêmicos, visto que auxilia na formulação de boas análises interpretativas sobre os

ISBN: 978-85-54997-33-5

dados, além de ser uma abordagem que apresenta praticidade e possui ampla aplicabilidade.

Por fim, propõe-se uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, voltada para a elaboração de um produto educacional fundamentado nos resultados da investigação de campo e articulado com as análises teóricas. Nesse sentido, o estudo busca não apenas compreender a realidade, mas propor intervenções práticas que possam contribuir com o aprimoramento das ações da gestão escolar para a promoção efetiva da inclusão no ambiente escolar.

Resultados e Discussão

A inclusão escolar é um princípio fundamental para a construção de uma educação democrática, equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. No entanto, sua efetivação nas escolas ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a formação dos profissionais até as condições estruturais das instituições. Nesse contexto, a Gestão Escolar ocupa um papel estratégico, por ser responsável tanto pela gestão institucional quanto pelo apoio e orientação das práticas pedagógicas.

Segundo Medeiros et al. (2024), o número de alunos a serem incluídos na rede básica de ensino tem aumentado progressivamente. Para garantir o direito à educação, são necessárias diversas ações que vão desde o conhecimento das políticas públicas até o enfrentamento de barreiras atitudinais. Diante desse cenário, destaca-se a importância de práticas de gestão eficazes, capazes de superar os desafios presentes no processo de inclusão.

Medeiros et al. (2024) defendem que as ações escolares devem ser sustentadas por processos de administração/gestão que promovam o uso racional dos recursos materiais e humanos. Cabe aos gestores escolares dialogar com as Secretarias de Educação, buscando promover a formação continuada dos profissionais, a contratação de especialistas, a aquisição de materiais e recursos pedagógicos, além de realizar constantes mediações no processo de ensino e aprendizagem. Os gestores assumem o

ISBN: 978-85-54997-33-5

papel de aproximar os diferentes segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Madruga (2021) aponta como barreiras à promoção da inclusão a falta de infraestrutura física, as barreiras atitudinais nas escolas, o número elevado de estudantes públicos do AEE em relação ao número de professores especializados, a dificuldade na promoção do trabalho colaborativo, a baixa participação das famílias no processo de inclusão e a falta de compreensão e domínios dos documentos oficiais, fatores que perpassam pelo trabalho desenvolvido pela equipe gestora.

Para Oliveira (2023), embora os gestores reconheçam a importância da inclusão, enfrentam desafios como a falta de formação continuada, a escassez de profissionais, a deficiência no diálogo entre escola e família e a ausência de infraestrutura adequada, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Além de identificar as limitações, os autores também apresentam possibilidades para superá-las. Almeida (2021) defende que é necessário a construção de uma nova cultura em relação à escola inclusiva, propondo novas formas de interação com os alunos e a criação de grupos de trabalho para a discussão de práticas pedagógicas inclusivas.

Almeida (2021), Madruga (2021) e Oliveira (2023) ressaltam a relevância da gestão escolar no desenvolvimento e na implementação de práticas inclusivas em ambientes educacionais. Todas reconhecem que o êxito da inclusão está diretamente relacionado ao envolvimento e ao comprometimento da equipe gestora. Além disso, evidenciam a necessidade de fortalecer o debate e a inserção dessa temática de forma mais efetiva nas políticas e nas práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa, pretende-se delinear um caminho similar ao das pesquisas acima mencionadas. Por meio de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, analisaremos a percepção da Gestão Escolar a respeito da inclusão em ambientes escolares do Ensino Fundamental I, com intuito de compreender como a equipe diretiva e pedagógica percebe seu papel diante do processo de inclusão, bem como identificar os principais desafios, limitações e barreiras que precisam ser superadas para a promoção de práticas escolares mais inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Compreender as percepções desses atores sobre sua atuação no processo de inclusão é fundamental para identificar avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento. Este estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de dar visibilidade a essas vozes, contribuindo para a construção de políticas e práticas mais eficazes e humanizadas no âmbito da educação inclusiva.

Considerações finais

A inclusão escolar é um desafio para as instituições de ensino. A gestão assume papel fundamental, estratégico, nesse processo, influenciando diretamente nas práticas desenvolvidas e até mesmo a postura dos demais profissionais que compõem a equipe.

Observa-se que as principais barreiras estão relacionadas à formação continuada, à infraestrutura e a barreiras atitudinais. A comunidade escolar precisa compreender que a responsabilidade dos alunos público-alvo da educação inclusiva é da escola como um todo, e não apenas dos professores que atendem tais alunos.

Apesar das limitações, identificam-se avanços nessa área, aos poucos paradigmas são quebrados e visões reducionistas são superadas. Este estudo reforça a importância dos debates sobre a inclusão e o desenvolvimento de instrumentos práticos que orientem os gestores em sua atuação na construção de ambientes escolares inclusivos.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de pesquisa. Estendo também meus agradecimentos à Universidade Estadual de Maringá e à minha orientadora Prof. Dra. Sandra Regina D'Antonio Verrengia.



Referências

Almeida, C. M. M. (2023). *Práticas pedagógicas inclusivas: Diálogos entre gestão educacional e pedagogia inaciana* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Institucional UNISINOS. http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10064

Alves, D. A. (2018). As pessoas com deficiências e sua inserção no mundo educacional escolar: Uma revisão bibliográfica. *Revista Educação, Artes e Inclusão, 14*(4), 7–33. https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10945

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Madruga, F. C. (2021). *Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento especializado na rede municipal de Bagé* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pampa]. Repositório Institucional UNIPAMPA. https://repositorio.unipampa.edu.br/items/1f71aa3e-df92-46c3-8b38-a043f69a0b0c

Medeiros, R. T. de, Mafezoni, A. C., Vieira, A. B., & Braga, V. A. (2024). Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 105*(1), e6017. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.

Minayo, M. C. S. (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (34ª ed.). Vozes.

Oliveira, L. V. (2023). *Práticas de gestão escolar: Enfrentando barreiras para uma educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, FUCAPE Business School]. Repositório Institucional FUCAPE. https://fucape.br/wp-content/uploads/2023/10/Dissertacao-Leilane-Victorio-Oliveira.pdf

Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 71*(2), 51–67. https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67

ISBN: 978-85-54997-33-5



ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA PROFESSORES DOS CAEES DO PARANÁ: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS

Gisele Cristina Silva – UNESPAR –
gisele.silva28@escola.pr.gov.br
Carlos Fernando França Mosquera – UNESPAR –
cfmosquera@gmail.com
Mariana Lacerda Arruda – UNESPAR –
mariana.arruda@unespar.edu.br

Resumo

O presente estudo investiga as concepções, práticas e necessidades formativas em Orientação e Mobilidade (OM) de professores dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) do Paraná, que atendem estudantes com deficiência visual (DV). O objetivo principal é analisar o entendimento desses profissionais sobre OM, identificando suas bases teóricas, práticas pedagógicas e carências formativas. A metodologia adotada é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, que utilizou um questionário semiestruturado aplicado a 30 professores da rede. A análise dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2015), pretende revelar se existe um desalinhamento entre o conhecimento teórico que os docentes possuem e as suas práticas pedagógicas cotidianas. Como principal resultado, esperasse apontar se existe a necessidade de se desenvolverem programas de formação continuada mais específicos e focados em práticas coesas, que superem a abordagem puramente teórica. A sistematização dos dados levantados permitirá a criação de ferramentas e recursos que auxiliem os docentes a superarem os desafios concretos do dia a dia, qualificando o ensino de OM e o atendimento prestado aos estudantes no estado.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Centro de Atendimento Educacional Especializado; Formação de Professores.

Introdução

Esta pesquisa em andamento se propõe examinar detalhadamente os fundamentos teóricos e práticos que guiam os profissionais de OM e, a partir disso, mapear suas necessidades mais urgentes formativas. Pois, o ensino da OM não se restringe somente ao ensino de técnicas de uso da bengala longa. Portanto, como um

ISBN: 978-85-54997-33-5

problema de pesquisa, este estudo busca compreender como os professores de OM, que atuam nos CAEEs do Paraná, entendem e aplicam suas práticas pedagógicas em seu dia a dia. Sendo, que o foco é desvendar não apenas os métodos utilizados, mas também identificar quais são as principais necessidades de formação continuada desses profissionais, visando o aprimoramento e a qualificação dos serviços prestados a estudantes com DV nas áreas do estado que contemplam os CAEEs parceiros e/ou da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.

A relevância da pesquisa se fundamenta em aspectos teóricos, práticos e sociais que convergem para evidenciar a importância científica e educacional do estudo proposto. Pois, a área carece de estudos que compreendam as concepções, práticas pedagógicas e necessidades dos professores de OM que atuam nos CAEEs do estado do Paraná.

A base teórica desta pesquisa é construída a partir de duas fontes institucionais principais: as publicações da Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) e os periódicos científicos do Instituto Benjamin Constant (IBC). Tendo, também um alicerce conceitual complementado por uma série de autores considerados basilares para o tema, tais como: Vygotsky (2012), Diniz (2007), Martín e Bueno (2003), Bueno (1988), Drezza (em seus trabalhos de 2020 e 2021), Fazzi e Barlow (2017), assim como Wiener, Emerson e Blasch (2010a, 2010b), entre outros.

Tendo este embasamento, a pesquisa transita especificamente dentro do programa de OM dos CAEEs do Estado, inserido no contexto da educação de estudantes cegos e ou com baixa visão. A ideia da temática surgiu a partir da minha atividade profissional, na qual sou professora regente em dois CAEEs de Curitiba o CAEE Natalie Barraga e o CAEE Professor Osny Macedo Saldanha - NovoIPC. Na prática pude perceber os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes, especialmente no que se refere ao processo avaliativo dentro do programa de OM, quanto às suas práticas subjetivas e grandes complexidades. Assim como, as carências de sistematizações dos processos avaliativos e técnicos dos profissionais que trabalham na área.

Os CAEEs constituem uma modalidade de ensino que se caracteriza por sua natureza transversal, pois, ela passa por todos os níveis, etapas e modalidades

ISBN: 978-85-54997-33-5

educacionais, que o estudante matriculado estiver. Diferentemente do ensino comum, os atendimentos nos CAEEs não substituem a escolarização regular, mas a complementa e suplementa, oferecendo recursos e serviços especializados que eliminam barreiras que possam impedir ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno. (Paraná, 2018)

Os estudantes que procuram os CAEEs são estudantes do ensino regular ou pessoas da comunidade externa, não tendo limites de idades, somente a necessidade de um laudo médico que indique uma DV. Geralmente estas pessoas procuram por orientação médica, indicação familiar ou de conhecidos. Todos os CAEEs oferecem os mesmos programas, sendo: Orientação e Mobilidade (OM); Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI); Ensino do Sistema Braille; Ensino das Técnicas do Cálculo no Soroban; Arte; Educação Física; Uso de Tecnologias Assistivas e Usabilidade e Funcionalidade da Informática Acessível; Estimulação Visual; Educação precoce; Ensino do Uso e Funcionalidade de Recursos Ópticos e não Ópticos. (Paraná, 2018)

Para tal, a pesquisa seguirá algumas etapas fundamentais. Primeiramente, será traçado o perfil formativo e profissional dos professores que ensinam OM nos CAEE. Em seguida, serão investigadas suas concepções sobre os fundamentos teóricos da área e como elas se traduzem em suas práticas de ensino. O terceiro passo visa identificar as dificuldades mais comuns que esses educadores enfrentam em sua atuação cotidianas. Assim como, a falta de sistematizações e formações adequadas aos profissionais que trabalham na área. A coleta de dados necessários para alcançar estes objetivos mencionados será realizada através da aplicação de um questionário *in loco* nas instituições investigadas.

Metodologia

Neste trabalho optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa. A escolha foi fundamentada na natureza do nosso objeto de estudo que engloba a experiência humana e profissional. Busca-se mais do que dados quantificáveis; almejamos compreender os significados, as percepções e os contextos que moldam a atuação dos docentes de O.M.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A pesquisa qualitativa, conforme nos ensina Minayo (2014), trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Seria insuficiente, portanto, apenas medir a frequência de certas práticas pedagógicas. É imperativo compreender como e por que elas ocorrem, quais desafios os professores enfrentam e que sentidos eles atribuem às suas vivências diárias.

Nesse sentido, o caráter descritivo da pesquisa se manifesta no esforço de registrar e apresentar detalhadamente as características da prática docente em O.M. Contudo, não nos limitamos a descrever. O componente interpretativo nos move a ir além, buscando compreender e atribuir sentido aos dados coletados, em um processo que, segundo Flick (2008), reconhece o pesquisador como parte ativa na construção do conhecimento. A interpretação nos permite conectar as falas dos participantes com o referencial teórico, revelando padrões, tensões e singularidades que emergem do campo.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam ou atuaram nos últimos cinco anos por professores que atuam ou atuaram no programa de O.M dos CAEEs da área da deficiência visual, vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. A amostra será constituída por 30 docentes selecionados de forma intencional e por conveniência, buscando abranger a região norte e centro-sul que englobam os 12 CAEEs do Estado.

Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário semiestruturado (APÊNDICE A). Onde a ferramenta escolhida surge por sua capacidade de combinar a objetividade de perguntas fechadas com a profundidade de perguntas abertas, oferecendo um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade. Conforme aponta Gil (2019), o questionário permite alcançar um número maior de participantes dispersos geograficamente, o que é ideal para a abrangência estadual desta pesquisa.

O instrumento é composto por 24 questões, sendo, 14 fechadas e 10 abertas. A escolha foi por um formato semiestruturado com perguntas mistas, conforme sugerido por Sampieri et al. (2013), permite não apenas coletar dados contextuais, mas, principalmente, dar voz aos professores para que descrevam suas experiências de forma

ISBN: 978-85-54997-33-5

autêntica e detalhada. A aplicação ocorrerá de forma flexível, podendo ser respondido presencialmente ou online, por meio de um formulário digital, para garantir a acessibilidade e a participação dos docentes de todo o estado.

Todas as informações coletadas serão mantidas em estrito sigilo, e os nomes dos participantes serão substituídos por pseudônimos em todos os materiais, desde os questionários até a apresentação final dos resultados. Os dados destinam-se exclusivamente a publicações científicas e serão utilizados para este fim por um período de cinco anos, a partir de 2025. Ao final desse prazo, todo o material coletado será devidamente descartado.

Após a coleta, os dados serão tratados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015). Este método é particularmente adequado para pesquisas qualitativas, pois permite transformar dados textuais (as respostas abertas) em conhecimento interpretado, de forma sistemática e objetiva.

Os dados quantitativos das respostas fechadas serão utilizados para contextualizar e apoiar a análise qualitativa, oferecendo um panorama do perfil dos participantes. Toda a pesquisa que envolve seres humanos deve ser pautada por um profundo respeito ético. Para tal, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP UNESPAR, nome do Comitê: 9247 - UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, CNPJ: 05.012.896/0001-42. Todos os procedimentos seguiram as diretrizes da Resolução CNS 466/12.

Resultados e Discussão

A compreensão contemporânea sobre a deficiência, impulsionada a partir dos anos 80 e consolidada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001, transcende a antiga visão puramente médica. Como aponta Diniz (2007), o modelo biopsicossocial, integrado à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), insere a discussão no campo dos direitos humanos, celebrando a "pluralidade e da diversidade de estilos de vida". Nessa perspectiva, a deficiência visual não é mais

ISBN: 978-85-54997-33-5

definida pela incapacidade de ver, mas, como esclarecem Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1989), como um "prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas cotidianas". Trata-se de uma condição com um vasto espectro de comprometimentos.

É nesse contexto que a OM emerge como uma área de conhecimento fundamental, visando garantir a autonomia e a plena participação social das pessoas com deficiência visual. A OM é composta por dois pilares indissociáveis: a orientação, que Wiener, Emerson e Blasch (2010a) definem como a capacidade de processar informações espaciais para saber onde se está, e a mobilidade, que corresponde à execução física do deslocamento (Pereira, *apud* Gaspar; Barros; Silva, 2013). A fusão bem-sucedida desses dois componentes, como explica Hoffmann (*apud* Gaspar; Barros; Silva, 2013), é o que permite à pessoa com deficiência visual "conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma autônoma pelos diferentes espaços".

Contudo, esses conceitos teóricos parecem encontrar um obstáculo significativo no campo da prática pedagógica. A própria história da OM nos Estados Unidos, que viu sua profissionalização ser formalmente estabelecida em 1871 com a American Association of Instructors of the Blind (AAIB), sugere a necessidade de conhecimento estruturado e de profissionais qualificados para seu ensino. A complexidade da área é reforçada por Rodrigues (*apud* Gaspar; Barros; Silva, 2013), que enfatiza a necessidade de dominar o movimento corporal e desenvolver as capacidades sensoriais remanescentes para um ensino eficaz das técnicas. Isso nos leva a questionar como essa área tão especializada tem sido implementada no contexto educacional do Paraná.

Com base no referencial teórico apresentado, espera-se que esta pesquisa revele um cenário problemático, marcado por uma lacuna entre o saber teórico e o fazer pedagógico. Dialogando com os autores de base, antecipa-se que, embora os educadores possam reconhecer a importância da autonomia defendida por Hoffmann ou a complexidade da orientação espacial descrita por Wiener, Emerson e Blasch, a prática em sala, por vezes, abrange também a singularidade educacional de cada estudante. Assim como, a falta de orientação institucional de como proceder em certas situações

ISBN: 978-85-54997-33-5

apresentadas cotidianamente e que não conversam diretamente com a teoria acadêmica e sua aplicabilidade prática.

Nesse sentido, os resultados esperados como apontado no problema da pesquisa apresentam três questões centrais. Primeiramente, um evidente despreparo dos professores que atuam na área. A pesquisa deve indicar pelos dados apurados até o momento que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, não tem oferecido o conhecimento técnico e prático necessário para o ensino das complexas habilidades de OM. O domínio teórico dos conceitos de Diniz (2007) sobre o modelo social da deficiência não se converte, necessariamente, em competência para ensinar um aluno a usar uma bengala longa ou a se orientar por pistas táteis e sonoras.

Em segundo lugar, projeta-se a constatação de uma alarmante falta de sistematização no ensino de OM. A ausência de um currículo unificado e de diretrizes metodológicas claras deve levar a práticas isoladas, fragmentadas e altamente dependentes do voluntarismo e do conhecimento empírico de cada profissional. Isso cria uma disparidade na qualidade do atendimento oferecido, onde o direito do estudante à autonomia fica à mercê da sorte.

Finalmente, a pesquisa deve expor a fragilidade decorrente da falta de regulamentação da profissão de instrutor de Orientação e Mobilidade no Brasil. Diferente do processo histórico norte-americano, espera-se encontrar um campo de atuação com fronteiras pouco nítidas, sem mecanismos formais de certificação e fiscalização profissional. Essa carência não apenas desvaloriza os profissionais qualificados, mas, principalmente, coloca em risco a segurança e o desenvolvimento dos estudantes, que podem estar recebendo instrução inadequada.

Essas expectativas convergem diretamente para o desafio que nossa pesquisa começa a delinear: um desalinhamento crítico entre o que os educadores sabem e o que eles efetivamente fazem. O domínio das teorias, por mais robustas que sejam, não tem sido suficiente para garantir uma prática pedagógica que promova, de fato, a autonomia e a inclusão dos estudantes com deficiência visual.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

Os resultados preliminares de nossa pesquisa apontam para um desafio significativo: um desalinhamento entre o conhecimento teórico dos educadores e suas práticas pedagógicas diárias no contexto dos CAEEs. Este cenário evidencia que o domínio das teorias, por si só, não tem se traduzido em ações eficazes que atendam plenamente às necessidades dos estudantes.

Diante disso, surge a necessidade de repensar os modelos de formação continuada. Sugere-se que futuros programas de capacitação docente transcendam a abordagem puramente teórica, incorporando práticas pedagógicas concretas e diretamente aplicáveis à realidade da sala de aula. O objetivo é construir uma ponte sólida entre o "saber" e o "fazer".

A próxima etapa deste estudo consistirá na sistematização e análise aprofundada dos dados coletados. A partir desse levantamento, será possível mapear com precisão as lacunas e os desafios mais urgentes enfrentados pelos professores. Com base nesse diagnóstico, pretendemos desenvolver ferramentas e recursos pedagógicos personalizados, projetados para auxiliar os docentes a superar as dificuldades concretas que encontram no seu dia a dia, promovendo um ensino mais inclusivo e eficiente da OM.

Referências

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Brasil. (1854). Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. *Coleção de Leis do Império do Brasil.*

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2009a). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

ISBN: 978-85-54997-33-5

Brasil. (2009b). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União.*

Brasil. (2015). 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*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Bruno, M. M. G. (1997). *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. Laramara.

Bueno, G. A. (1988). *Teste da eficiência de um manual para treino de orientação e mobilidade de cegos* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP.

Cabral, A. C., & Nascimento, L. F. do. (2023). *Orientação e Mobilidade e Sistema Braille na Reabilitação do Instituto Benjamin Constant: Caminhando Juntos para a Inclusão.* UFRRJ.

Departamento de Educação Inclusiva. (2023, 31 de agosto). *Anexo I – deficiência visual: avaliação de ingresso.* Escola Digital. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documen to/2023-08/deficiencia_visual_anexo1_avalicao_ingresso.pdf

Diderot, D. (2021). *Carta sobre os cegos e Carta sobre os surdos-mudos* [eBook Kindle]. Editora Lafonte.

Diderot, D. (2023). *Carta sobre os cegos e Carta sobre os surdos-mudos* (F. de Mattos, M. das G. de Souza, & F. S. Yasoshima, Trads.). Editora Unesp Digital.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência.* Brasiliense.

Drezza, E. J. (2020). *Apostila Orientação e Mobilidade: Oficina de Capacitação de Professores*. Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Drezza, E. J. (2021). *Orientação e Mobilidade*. Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Fazzi, D. L., & Barlow, J. M. (2017). *Orientation and mobility techniques: a guide for the practitioner* [eBook Kindle]. American Foundation for the Blind.

Ferreira, R. M. R. (2018). *Orientação e Mobilidade no Atendimento Educacional Especializado.* Ministério da Educação.

Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Fundação Hilton Rocha. (1987*). Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação.*

Gaspar, E. S. L., Barros, R. M. de A., & Silva, C. M. da. (2013*).* Percepção dos professores de orientação e mobilidade em face de sua formação e intervenção: estudo exploratório realizado em Portugal. *Benjamin Constant*, (55).

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Guedes, D. M. (2024). *Direitos das pessoas com deficiência visual: estudo juscomparativo entre os países lusófonos* [eBook Kindle].

Lanna Júnior, M. C. M. (Comp.). (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.* Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Martín, M. B., & Bueno, S. T. (Coords.). (2003). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Santos Editora.

Melo, H. F. R. (2015). *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Editora da Unicamp.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento* (4ª ed.). Hucitec.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192

Mosquera, C. F. F., Arruda, M. L., et al. (2014). Orientação e mobilidade: a imagem corporal como pré-requisito. *Revista Incantare*, 5(2), 45–62. https://www.researchgate.net/publication/269107147_Orientacao_e_mobilidade_a_image m_corporal_como_pre-requisito

Nascimento, S. F. do, et al. (Orgs.). (2019). *Coletânea Orientação e Mobilidade* (1ª ed.). Sinal Link Acessibilidade.

Novi, R. M. (2016). *Início de um sonho: orientação e mobilidade infantil*. Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Novi, R. M. (2018). *Orientação e Mobilidade para Deficientes Visuais: "O sol que faltava em minha vida".* Laramara.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Oliveira, R. A. (2017). *Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade*. Laramara.

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/Convention/CRPD-C.pdf

Organização Mundial da Saúde. (2019). *Classificação Internacional de Doenças (CID-11): Cegueira e deficiência visual*. https://icd.who.int/browse11/l-m/pt#/http://id.who.int/icd/entity/1633643660

Orbolato, L. M. Z., & Seabra Junior, M. O. (2020). *Estimulação perceptomotora para orientação e mobilidade de pessoas cegas: proposta de 60 atividades*. Editora CRV.

Paraná. (2018). Instrução Normativa nº 25, de 2 de agosto de 2018. Dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais da Rede Pública Estadual do Paraná. *Secretaria de Estado da Educação*.

Ribeiro, R. K. C., et al. (2021). Mapeamento sobre Orientação e Mobilidade em periódicos nacionais na área de Educação Especial. *Benjamin Constant*, 27(63), 38–52.

Rosa, E. R. da. (2024*). Instituto Paranaense de Cegos – IPC: normas internas de organização e funcionamento* (1ª ed.). Editora ARDesing.

Sámpieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso.

Wiener, W. R., Emerson, R. S. W., & Blasch, B. B. (2010a). *Foundations of orientation and mobility: volume I: history and theory* (3rd ed.) [eBook Kindle]. American Foundation for the Blind.

Wiener, W. R., Emerson, R. S. W., & Blasch, B. B. (2010b*). Foundations of orientation and mobility: volume II: instructional strategies and practical applications* (3rd ed.) [eBook Kindle]. American Foundation for the Blind.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PARA ALÉM DA FALA: ESTRATÉGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NÃO VERBAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Thais Aparecida Teles dos Santos Luchis – PROFEI/UEM/PR _
thais.luchis.uem.turma5@gmail.com
Lilian Alves Pereira Peres – UEM/PR –
lapperes@uem.br

Resumo

O presente estudo investiga o uso de recursos digitais e assistivos, em especial o aplicativo *Card Talk* e a prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como estratégias de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte da constatação de que barreiras comunicacionais comprometem a participação social e escolar desses alunos, propondo metodologias que favorecem a autonomia, a interação e o desenvolvimento cognitivo. O objetivo central é elaborar e implementar práticas educacionais lúdicas mediadas por tecnologias assistivas, oferecendo alternativas para uma comunicação mais funcional. A abordagem metodológica é qualitativa e exploratória, compreendendo revisão bibliográfica, intervenções pedagógicas em sala regular e em sala de recursos multifuncional, a partir de observação participante, registros em diário de campo e análise microgenética das interações. Participarão dois estudantes com TEA nível III de suporte, não verbais, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Foz do Iguaçu/PR, sendo os professores capacitados para uso integrado dos recursos digitais e físicos. Os resultados esperados incluem maior engajamento, socialização e desempenho cognitivo dos alunos, bem como a produção de evidências científicas sobre os benefícios da CAA como instrumento na integração de Tecnologias Assistivas. Espera-se que essas práticas lúdicas transformem o processo social e pedagógico, fortaleça a inclusão efetiva e contribua para políticas públicas educacionais que assegurem o direito à comunicação e à participação plena dos alunos com deficiência em ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Tecnologias Assistivas; Transtorno do Espectro Autista.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A presente pesquisa aborda a temática da inclusão de alunos com TEA não verbais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco central as barreiras comunicacionais que dificultam sua aprendizagem, socialização e desenvolvimento cognitivo. A problemática reside no fato de que, mesmo diante de esforços pedagógicos, a ausência da linguagem verbal funcional limita a participação plena desses alunos no ambiente escolar. Tal cenário justifica a necessidade de buscar alternativas que possibilitem sua expressão e interação, assegurando-lhes o direito à inclusão de forma significativa e legítima.

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver e implementar estratégias educacionais lúdicas que utilizem recursos digitais e assistivos — como o aplicativo *Card Talk* e pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) — de modo a ampliar a autonomia, a comunicação e o engajamento de alunos com TEA não verbais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a importância da tecnologia assistiva como instrumento de acesso e equidade no processo educacional. Essa perspectiva se ancora em referenciais teóricos que compreendem a comunicação como aspecto fundamental da aprendizagem e da interação humana. Para Kleina (2012), a CAA representa um recurso que amplia as possibilidades comunicacionais de sujeitos com deficiência, permitindo sua participação ativa no meio escolar.

Além disso, a CAA é um recurso adicional, não um substituto para a fala, mas que reconhece a comunicação como um direito humano fundamental. Nesta mesma direção, do ponto de vista da construção do conhecimento, Piaget, revisitado por Dongo-Montoya (2024), sustenta que o diálogo é essencial para o desenvolvimento da consciência, o que corrobora com a relevância da ludicidade aliada às tecnologias digitais e assistivas como meios de favorecer a inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Assim, esta investigação se justifica pela urgência em transformar barreiras comunicacionais em pontes de aprendizagem e interação, oferecendo evidências científicas e instrumentos pedagógicos que contribuam para práticas e políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, voltada para a compreensão dos impactos da educação lúdica, de forma digital e em consonância com a tecnologia assistiva no processo de inclusão, socioemocional e pedagógico de alunos da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, aqui especificamente, alunos com diagnóstico de TEA, inseridos em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica voltada à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, considerando seus significados, relações e construções simbólicas. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se concentra em dados mensuráveis e estatísticos, a pesquisa qualitativa busca apreender os fenômenos em sua totalidade, levando em conta o contexto em que ocorrem e os sujeitos que os vivenciam. Os instrumentos mais utilizados são as entrevistas abertas, a observação participante, o diário de campo, a análise documental e a análise de conteúdo.

A primeira etapa do estudo aconteceu mediante pesquisa bibliográfica, com levantamento do referencial teórico-metodológico que embasará a pesquisa. Tais referências abordam os temas da educação inclusiva, inclusão escolar, construção social e cultural, interação, comunicação alternativa e tecnologias assistivas, recursos digitais na educação, ludicidade e práticas pedagógicas inovadoras. Serão consultadas obras físicas e digitais, por meio de bases de pesquisa científica como, SciELO, Google Scholar, CAPES, revistas científicas e repositórios institucionais, com o intuito de corroborar a teoria e a prática desta pesquisa.

Na sequência, será realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública do município de Foz do Iguaçu/PR, envolvendo dois alunos com diagnóstico de TEA, ambos

ISBN: 978-85-54997-33-5

possuem nível de suporte III, não se comunicam por meio da língua falada, mas compreendem o que é direcionado a eles, entendem gestos e comandos, ou seja, se comunicam de forma alternativa, dentro de suas possibilidades. A investigação será centrada na aplicação e observação mediada, utilizando o recurso digital “Card Talk” que possui imagens com legenda, podendo também, criar novas imagens se necessário. De maneira articulada ao aplicativo, será elaborado e utilizado o recurso assistivo de CAA, mais conhecido como prancha de comunicação. Os dois recursos foram pensados de forma inclusiva, para atender fisicamente e digitalmente as demandas desses alunos e dos professores.

Os dados serão analisados por meio dos resultados obtidos por meio da aplicabilidade dos recursos educacionais, permitindo a ampliação de informações e a identificação de padrões que evidenciem o impacto desses recursos no processo de inclusão, desenvolvimento cognitivo, na socialização, participação e comunicação dos alunos. Esta abordagem busca interpretar os dados com profundidade, compreendendo a relevância do cumprimento dos recursos trabalhados e os significados atribuídos pelos alunos em suas experiências com as tecnologias propostas.

Todas as sessões serão mediadas pela pesquisadora e organizadas e anotadas em um diário de campo. Toda a coleta de dados será realizada com os participantes investigados individualmente, e o processo de análise dos dados compreenderá uma análise microgenética, pois de acordo com Allessandrini (2004) com esta abordagem será possível compreendermos os aspectos funcionais que estão em curso no uso dos recursos.

Comunicação Aumentativa e Tecnologias Assistivas: Estratégias para a Inclusão de Alunos com TEA não Verbais no Contexto Escolar

A comunicação é um aspecto essencial da interação humana, especialmente no contexto escolar, sendo fundamental para o aprendizado, socialização e participação dos alunos nas atividades educacionais. No caso de alunos com TEA, especialmente os não verbais, as barreiras na comunicação funcional tornam-se desafios significativos,

ISBN: 978-85-54997-33-5

prejudicando o desenvolvimento social, cognitivo e educacional no contexto escolar. Nesse cenário, a CAA e as Tecnologias Assistivas surgem como recursos tecnológicos para promover a inclusão desses alunos, e estão alinhadas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que diz que “o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil, 2008, p. 16).

A CAA refere-se a um conjunto de estratégias e dispositivos que permitem que indivíduos com dificuldades comunicativas, como os alunos com TEA, se expressem e se relacionem com o mundo ao seu redor de forma mais eficiente. Essas alternativas incluem métodos de baixa, média e alta tecnologia, como pranchas de comunicação que apresentam imagens, símbolos e/ou palavras, até recursos digitais mais complexos, como aplicativos móveis que auxiliam na formação de frases e expressões por meio de imagens, sons ou textos. O objetivo da CAA é oportunizar pontes de acesso, proporcionar ao aluno meios de se comunicar de forma funcional, permitindo-lhe participar ativamente da vida escolar, interagir com os colegas e expressar suas necessidades e pensamentos.

Nesse cenário, as tecnologias assistivas abrangem um amplo conjunto de dispositivos, softwares e estratégias que visam compensar ou minimizar as dificuldades de pessoas com deficiência, incluindo a CAA. No contexto da educação, as tecnologias assistivas incluem desde equipamentos simples, físicos, manuais, à tablets, computadores adaptados e softwares educacionais específicos que promovem a acessibilidade e a personalização do aprendizado. Esses recursos não apenas favorecem a comunicação alternativa, mas também auxiliam nas práticas educativas, oferecendo ferramentas que ajudam na organização do conteúdo, na adaptação de materiais e na promoção de uma educação mais inclusiva.

A integração de recursos digitais no ambiente escolar tem se mostrado uma abordagem promissora para a inclusão de alunos com TEA. Aplicativos como o “Card Talk”, que utilizam imagens para representar palavras e frases, podem ser grandes aliados na construção da comunicação funcional de alunos não verbais. Com o uso

ISBN: 978-85-54997-33-5

desses recursos manuais e digitais, é possível ampliar o vocabulário e as possibilidades de expressão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, acessível e autônomo. Vale ressaltar, que tais recursos, portanto, não substituem as capacidades dos alunos com deficiência, mas as ampliam, permitindo que aprendam de forma ativa, autônoma e culturalmente situada.

Portanto, essas práticas inovadoras são essenciais para transformar a educação inclusiva em um processo mais eficaz e significativo. As tecnologias assistivas, aliadas à ludicidade, oferecem aos alunos com deficiência a oportunidade de superarem as barreiras da comunicação, promovendo maior autonomia e participação. De acordo com Piaget (1975 *apud* Dongo-Montoya, 2024), é no diálogo que o sujeito exprime suas vontades, pensamentos e pontos de vista, desse modo projetamos as práticas para a construção da consciência. E para que isso seja possível, é crucial que os professores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficiente, criando ambientes de aprendizagem colaborativos, dinâmicos e inclusivos, pois é indispensável um mediador para tornar o indivíduo autônomo do seu próprio desenvolvimento.

O texto apresentado integra os dados parciais coletados no decorrer da pesquisa, que ainda se encontra em andamento. As análises iniciais buscam evidenciar o papel da CAA e das Tecnologias Assistivas como mediadoras do processo de inclusão escolar de alunos com TEA não verbais. Ressalta-se que os resultados aqui descritos não são conclusivos, mas compõem um recorte das observações e reflexões realizadas até o momento, contribuindo para a construção progressiva de evidências científicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas em desenvolvimento.

Considerações finais

Este projeto, ainda em andamento, apresenta-se como uma proposta significativa para a promoção da inclusão de alunos com TEA não verbais no ensino regular. Ao integrar recursos digitais e assistivos, busca-se romper barreiras comunicacionais, favorecendo autonomia, socialização e aprendizagem. O caráter qualitativo da pesquisa possibilita compreender de forma mais profunda os impactos dessas estratégias,

ISBN: 978-85-54997-33-5

valorizando tanto os avanços pedagógicos quanto as interações sociais dos alunos. Além disso, a formação docente e o envolvimento da comunidade escolar reforçam o caráter colaborativo da proposta, ampliando suas possibilidades de transformação.

Assim, espera-se que seja possível demonstrar a relevância acadêmica e social da pesquisa, bem como o potencial de oferecer contribuições práticas e científicas para o fortalecimento da Educação Inclusiva, confirmando-se como uma experiência promissora em construção.

Referências

Allesandrini, C. D. (2004). *Análise microgenética da oficina criativa: Projeto de modelagem em argila.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008, janeiro). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília: MEC. Recuperado em 1 de julho de 2025, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Dongo Montoya, A. O. (2024, 15 de julho). *Piaget e Freire: Do construtivismo à educação libertária e solidária* (1ª ed.; [E-book Kindle]). São Paulo: Editora Appris.

Kleina, C. (2012). *Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva* (1ª ed.). São Paulo: InterSaberes.

Tuzzo, S. A., Santos, I. G., & Braga, C. F. (2024, 15 de fevereiro). O caráter dialógico da pesquisa qualitativa. *New Trends in Qualitative Research, 19.* [Epub ahead of print]. https://doi.org/10.36367/ntqr.19.2023.e864

ISBN: 978-



PERFIL SENSORIAL E DESEMPENHO ESCOLAR: HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Vanessa Menezes Macias – UEM – vanessa.macias.uem.turma4@gmail.com
Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM – nnrmori@uem.br

Resumo

Este estudo dedicou-se a analisar o perfil sensorial e possível relação com o desempenho escolar de 44 crianças que estavam matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de um município do noroeste do Paraná e recebiam atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Foram utilizados dados do Perfil Sensorial 2 – Formulário de Acompanhamento Escolar e do Teste de Desempenho Escolar II (TDE-II). No perfil sensorial, prevaleceram respostas mais intensas ou frequentes que a média normativa. No TDE-II os dados indicam alta prevalência de resultados nas categorias inferiores nos subtestes de escrita (79,6%) e de leitura (72,7%). As crianças com disfunção sensorial apresentaram baixo desempenho escolar nas habilidades de escrita e leitura, sendo, então, fundamental que os educadores ampliem o conhecimento sobre o tema diante da sua relevância no contexto escolar. Ambos os testes aplicados fornecem subsídios para o planejamento de ações didáticas e mediações mais ajustadas às necessidades dos estudantes, sendo possível promover maior participação, engajamento e inclusão nas SRM.

Palavras-chave: Aprendizagem 1; Atendimento Educacional Especializado 2; Processamento sensorial.

Introdução

Ao interagir com o mundo através do tato, da audição, do paladar, da visão e do olfato, a criança discrimina as sensações e elabora significados, formando a base de seu pensamento. Posteriormente, a linguagem atua como uma ferramenta para nomear e organizar essas experiências, permitindo que a criança aprenda conceitos mais complexos e se integre completamente à sociedade. Desta forma, prejuízos no processamento sensorial podem acarretar dificuldades na aprendizagem.

Sob esta perspectiva, a percepção tem um papel fundamental, visto que existem estágios pré-linguísticos do pensamento que se apoiam substancialmente em

ISBN: 978-85-54997-33-5

apreensões perceptivas. Conforme explicam Luria (1987,1991, 2008) e Vigotski (2008) os sentidos e a percepção são a formação conceitual, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento cognitivo.

Uma criança com déficit no processamento sensorial terá dificuldade na formação de conceitos e, portanto, na organização deste pensamento. O cérebro não consegue interpretar as sensações corretamente, tornando o ponto de partida do desenvolvimento uma experiência caótica.

Diante de tais relações, este trabalho se propõe a compreender a relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar através da fundamentação teórica sobre a integração sensorial; apresentar as diretrizes que organizam o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), local onde o público-alvo da pesquisa recebe Atendimento Educacional Especializado (AEE); e, por fim, analisar os resultados do Teste de Desempenho Escolar II (TDE-II; Stein et al., 2019) e do Perfil Sensorial 2 (Dunn, 2017). Estes testes foram aplicados pelos professores das SRM com 44 alunos matriculados no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de um município do noroeste do Paraná.

Um conceito básico para o trabalho é de processamento sensorial, referente à maneira como o cérebro organiza as sensações, permitindo a percepção e outras formas de síntese de dados sensoriais que capacitam o indivíduo a interagir eficazmente com o ambiente. É um processo fundamental em que o cérebro filtra, organiza e integra uma massa de informações sensoriais para o desenvolvimento e a execução de suas funções. Essencialmente, é a capacidade cerebral de interpretar o ambiente e responder a ele apropriadamente (Ayres, 2007; Momo; Silvestre, 2011).

Metodologia

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (CAAE 64626022.7.0000.0104). O projeto original investigou como os conhecimentos sobre o

ISBN: 978-85-54997-33-5

processamento sensorial podem contribuir para o ensino e aprendizagem de alunos com disfunção sensorial.

O recorte apresentado tem natureza descritiva e abordagem qualiquantitativa ao interpretar os resultados com base na literatura científica quanto às relações mensuráveis através dos escores e percentuais dos testes aplicados (Gil, 2008).

Foi aplicada como procedimento técnico a avaliação documental de dados secundários obtidos através da análise dos testes Perfil Sensorial 2 e TDE-II com 44 crianças neuroatípicas matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e no contraturno nas SRM de diferentes escolas públicas de um município do noroeste do Paraná, onde recebem o AEE.

O TDE-II é um instrumento psicométrico de aplicação individual, desenvolvido para avaliar de maneira abrangente as capacidades fundamentais referentes ao desempenho escolar em três áreas específicas: leitura, escrita e aritmética. Neste recorte só consideramos as habilidades de leitura e escrita.

No domínio da leitura, o teste avalia as habilidades de reconhecimento de palavras apresentadas isoladamente, fora de contexto. No subteste de escrita, são observadas as habilidades de escrita do próprio nome e de palavras contextualizadas por meio do ditado.

O Perfil Sensorial 2 (Dunn, 2017), é uma escala destinada à avaliação dos padrões sensoriais de crianças e adolescentes, do nascimento até 14 anos e 11 meses. O instrumento é composto por cinco questionários distintos, quatro deles devem ser preenchidos pelos cuidadores e o quinto, chamado Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar (3 a 14 anos e 11 meses), é voltado a professores, sendo o único utilizado para análise neste estudo.

Resultados e Discussão

Nesta seção apresentamos a análise dos resultados da aplicação do Perfil Sensorial 2 e do TDE-II. Primeiro, faremos a caracterização das 44 crianças neuroatípicas matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas

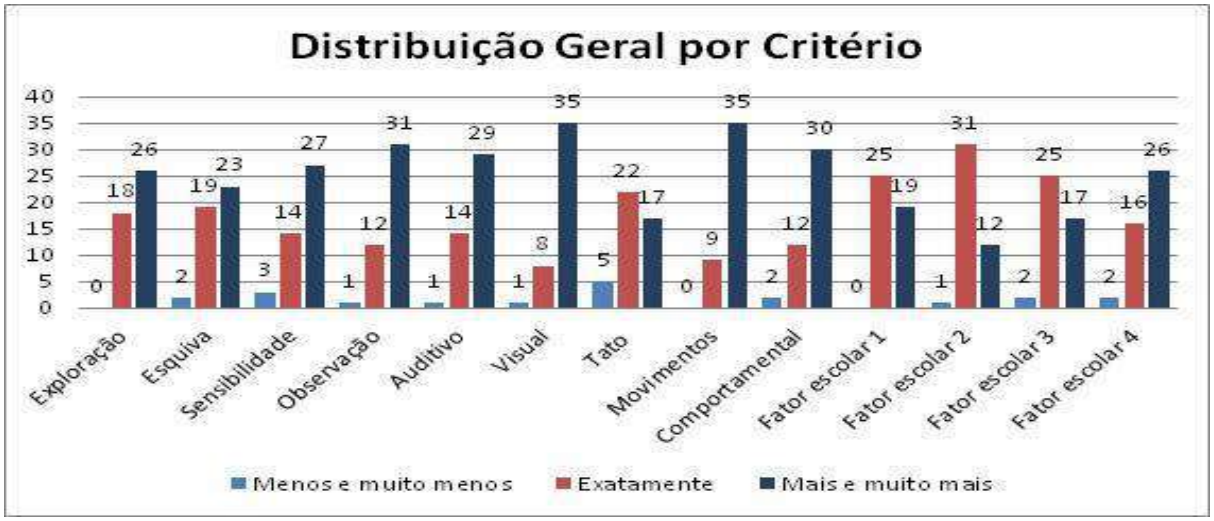
ISBN: 978-85-54997-33-5

públicas de um município do noroeste paranaense, todas atendidas regularmente na SRM.

O grupo é composto por 5 meninas e 39 meninos com idade entre 7 e 10 anos, e o número mais expressivo concentra-se em 7 anos, cerca de 27,5%. Dentre os diagnósticos, encontram-se 19 (35%) com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, 10 (20%) diagnosticados apenas com Transtorno do Espectro Autista, 3 (15%) com os dois diagnósticos, TEA e TDAH, apenas 2 (5%) com Deficiência Intelectual, 1 com TEA e altas habilidades (2,5%), e 1 com Down (2,5%), os não informados somam 20%.

Os questionários do Perfil Sensorial 2 foram respondidos pelos professores que atuam diretamente com os alunos nas SRM considerando os comportamentos observados na escola. Adicionalmente, estes educadores participaram de uma formação em serviço para conhecer melhor o instrumento.

Gráfico 1: Distribuição geral por critério



Fonte: elaborado pelas autoras

A análise dos dados apresentados no Gráfico 1 revela padrões significativos no perfil sensorial, comportamental e escolar dos participantes. As respostas foram distribuídas em três categorias – *Menos e muito menos*, *Exatamente* e *Mais e muito mais*

ISBN: 978-85-54997-33-5

– permitindo observar a intensidade com que determinadas características se manifestam.

Nos domínios sensoriais e comportamentais, Exploração e Esquiva apresentaram distribuição equilibrada entre as três categorias, indicando que os alunos demonstram tanto comportamentos de busca ativa quanto de evitação sensorial, com variações individuais relevantes.

Os quadrantes Sensibilidade e Observação concentraram o maior número de respostas em *Mais e muito mais*, sugerindo que muitos alunos apresentam hipersensibilidade a estímulos e elevada atenção aos detalhes do ambiente.

Nas seções sensoriais Auditivo, Visual, Tato e Movimentos, predominaram as respostas *Mais e muito mais*, o que pode indicar reações intensificadas a sons, luzes, texturas ou movimentações corporais.

Quanto aos aspectos comportamentais relacionados aos escolares, o item Comportamental apresentou distribuição mais homogênea, refletindo a diversidade de perfis entre os participantes.

Os fatores 1 a 4 mostraram variações importantes, com destaque para o Fator escolar 1, que concentrou maior número de respostas em *Mais e muito mais,* sugerindo impacto direto dos aspectos sensoriais na rotina escolar, como atenção, organização e participação.

O conjunto de dados evidencia a importância de compreender os perfis sensoriais dos alunos para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes (Serrano, 2016).

Quanto ao TDE-II, os resultados podem ser assim sintetizados:

ISBN: 978-85-54997-33-5

Tabela 1: TDE-II: quantidade de alunos por classificação

Classificação	Escrita	Leitura
Superior (95 a 99)	2 (4,5%)	4 (9,1%)
Médio Superior (75 a 94)	1(2,3%)	3 (6,8)
Médio (50 a 74)	1 (2,3%)	2 (4,5%)
Médio Inferior (25 a 49)	5 (11,4%)	3(6,8)
Inferior (10 a 24)	4 (9,1%)	4 (9,1)
Muito Inferior (5 a 9)	31 (70,5%)	28 (63,6%)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados da Tabela 1 indicam que as habilidades de escrita e leitura dos participantes estão situadas predominantemente nas faixas mais baixas de desempenho, especialmente na classificação “Muito Inferior”, que representa 70,5% dos alunos em escrita e 63,6% em leitura. Esses números indicam dificuldades significativas na produção textual e na compreensão leitora, sugerindo que grande parte dos alunos não dominam habilidades básicas de linguagem.

As faixas “Inferior” e “Médio Inferior” também concentram uma parcela relevante dos estudantes, totalizando 20,5% em escrita e 15,9% em leitura. Esse fato denota a necessidade de atenção pedagógica voltada para o desenvolvimento dessas competências. Por outro lado, apenas uma pequena porcentagem dos alunos atingiu os níveis “Médio”, “Médio Superior” ou “Superior”, sendo 9,1% em leitura e apenas 4,5% em escrita na faixa mais alta. Esses dados evidenciam uma lacuna expressiva entre os alunos com desempenho satisfatório e aqueles que apresentam dificuldades severas.

Além disso, observa-se que o desempenho em escrita é ligeiramente inferior ao de leitura, o que pode indicar uma carência maior de estímulo à produção textual no ambiente escolar. A baixa representatividade nas faixas superiores sugere que poucos alunos estão desenvolvendo competências avançadas de linguagem, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico em outras áreas.

Para Silva e Capellini (2015), falhas na decodificação e no reconhecimento de palavras são preditoras de baixo desempenho acadêmico. As autoras averiguaram que o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio do trabalho interventivo, auxilia na aquisição das habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Na sequência dos estudos, serão analisados os tipos de erros apresentados pelos alunos. Para Soares (2004), o erro do aluno não é um simples desvio, mas sim uma pista valiosa sobre o seu processo de aprendizagem e dos recursos e estratégias pedagógicas para superá-los.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar de estudantes atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais. Para isso, foram utilizados dois instrumentos: o Teste de Desempenho Escolar (TDE-II) e o Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar, este último baseado na observação dos professores sobre o comportamento sensorial de crianças e adolescentes.

Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes apresentou perfis característicos de disfunções de Integração Sensorial, com predominância das classificações Mais e Muito mais em todos os quadrantes avaliados. Isso indica que poucos alunos se enquadram na frequência sensorial inferior ao esperado, sendo mais comuns respostas intensas ou frequentes em comparação à média normativa.

Diante desses achados, torna-se evidente a necessidade de que os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais sejam adaptados para contemplar as demandas sensoriais específicas dos alunos. A presença de perfis intensos, tanto de busca quanto de esquiva, exige que os professores adotem estratégias diferenciadas conforme cada perfil. Segundo o manual do Perfil Sensorial 2, para alunos exploradores, é indicado oferecer atividades intensas e envolventes; para os sensíveis, controlar a quantidade de estímulos; para os esquivos, manter rotinas previsíveis e ambientes com menor intensidade sensorial; e para os observadores, garantir tempo adicional para processamento das informações e fornecer pistas que favoreçam a participação.

No que diz respeito ao desempenho escolar, os dados do TDE-II apontam uma alta prevalência de resultados nas categorias “Inferior” e “Muito Inferior” nos subtestes de escrita (79,6%) e leitura (72,7%), evidenciando que crianças com disfunções

ISBN: 978-85-54997-33-5

sensoriais tendem a apresentar dificuldades significativas nessas habilidades. O grupo analisado mostrou perfis sensoriais diversos e complexos, porém majoritariamente mais intensos que a média, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica flexível e sensível às necessidades individuais.

Conclui-se, portanto, que é fundamental que os educadores ampliem seus conhecimentos sobre o processamento sensorial, dada sua relevância para o desenvolvimento escolar e inclusão efetiva dos alunos.

Agradecimentos

À Fundação Araucária, pela bolsa de estudos para a primeira autora e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico pela bolsa produtividade em pesquisa, para a segunda.

Referências

Ayres, A. J. (2007). *Sensory integration and learning disorders.* Western Psychological Services.

Dunn, W. (2017). *Perfil sensorial 2: Manual do usuário*. Pearson.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artes Médicas.

Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral* (2ª ed.). Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (2008). *Desenvolvimento cognitivo*. Ícone.

Momo, A. & Silvestre, C. (2011). Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. In J. S. Schwartzman & C. A. Araújo (Eds.), *Transtornos do espectro do autismo* (pp. 297–313). Memnon.

Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: No desenvolvimento e aprendizagem da criança* (1ª ed.). Papa-Letras.

Silva, C. & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista CEFAC*, *17*(6), 1827–1837. https://doi.org/10.1590/1982-021620151760215

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, *25*, 5–17. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt



Stein, L. M., Giacomini, C. H. & Fonseca, R. P. (2019). *TDE II – Teste do desempenho escolar.* Vetor.

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PLANEJAMENTO COLABORATIVO COMO APORTE INCLUSIVO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Andreia Henik dos Santos – UNESPAR – andreia.henik.unespar.t4@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR – sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A Educação Inclusiva tem como um dos seus objetivos consolidar a escola em um espaço realmente participativo e colaborativo, onde todos os estudantes possam desenvolver-se, independentemente das suas necessidades, habilidades e potencialidades, contrapondo a escola tradicional, antes vista como uma instituição inalterável, à espera da adaptação dos seus estudantes aos seus métodos convencionais. Nessa perspectiva o planejamento colaborativo surge como um instrumento essencial para práticas inclusivas, proporcionando a visibilidade e a inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD na sala de aula comum, a fim de auxiliar na efetivação dos seus direitos. Em razão disso, a pesquisa tem por objetivo compreender como o planejamento colaborativo pode ser uma ferramenta na inclusão de estudantes com AH/SD. A metodologia utilizada é a pesquisa de abordagem qualitativa com fundamentação bibliográfica e caráter exploratório, desenvolvida posteriormente com a colaboração dos participantes por meio da metodologia da pesquisa-ação. Como resultados preliminares concluímos que o planejamento colaborativo, quando efetivado com auxílio de todos os envolvidos, analisando o potencial e as especificidades de cada estudante, pode assim proporcionar a visibilização e a inclusão dos mesmos, proporcionando um ambiente justo, onde os estudantes com AH/SD sintam-se pertencentes e integrantes do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Trabalho colaborativo.

Introdução

Ao refletirmos sobre a prática de uma Educação Inclusiva, podemos observar que a mesma se solidifica em um ambiente onde proporciona a todos os estudantes aprendizagens significativas, respeitando as diferentes formas de aprendizado, a troca de saberes e a autonomia. No Brasil, o reconhecimento e a garantia do público de direito vêm ganhando espaço paulatinamente. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos

ISBN: 978-85-54997-33-5

globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, mesmo com um crescimento gradativo de pesquisas em relação à Educação Inclusiva, nota-se que estudos relacionados à inclusão de estudantes com AH/SD ainda permanecem distantes da realidade da sala de aula comum, quando comparados aos outros sujeitos de direito da educação especial, dificultando assim a oportunidade à informação e a formação dos professores, o que restringe o acesso científico dos mesmos ao conhecimento e a práticas inclusivas para com os estudantes com AH/SD.

Em consequência disso muitos professores, no anseio de desenvolver uma educação de equidade a todos, arriscam-se em inúmeras tentativas frustradas, ou sentem-se inaptos devido aos desafios apresentados. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024) destacam que os métodos convencionais do ensino comum, o qual é ministrado a todos, não são suficientes para conquistar uma educação qualitativa que responda à necessidade de todos os estudantes. Partindo desse pensamento, é necessário um novo olhar perante a prática docente, onde todos possam estar envolvidos em um trabalho colaborativo, e não apenas o professor regente, visto que o objetivo é a construção de um ensino inclusivo e justo para todos. Capellini e Zerbato (2019, p. 26) ponderam a importância desse comprometimento:

> [...] o melhor caminho a ser seguido é aquele em que a equipe escolar se compromete conjuntamente, busca entender as demandas dos seus estudantes e do seu contexto escolar e respeita os ritmos e estilos variados de aprendizado, de forma a não privá-los do mesmo conhecimento que está sendo ofertado aos demais estudantes.

Em razão disso, questiona-se: como os estudantes com AH/SD podem ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula comum por meio do planejamento colaborativo? Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo compreender como o planejamento colaborativo pode ser uma ferramenta na inclusão de estudantes com AH/SD. Em vista disso, a pesquisa busca contribuir para reflexões sobre a importância do planejamento colaborativo no intuito de promover discussões e ações significativas, a fim de proporcionar a garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD. A pesquisa é respaldada nos autores Capellini e Zerbato (2019); Mendes (2023); Oliveira (2024); Costa, Silva, Pedroso e Mendes (2023); Lima, Silva, Oliveira, Senff e

ISBN: 978-85-54997-33-5

Silva (2024); Bardin (2020) e Thiollent (2011), entre outros, cujas pesquisas são fundamentadas na Educação Inclusiva, planejamento colaborativo e trabalho colaborativo. Assim sendo, para atingir o objetivo proposto, optou-se por uma abordagem metodológica que possibilitasse a análise dos dados abordados ao longo da pesquisa.

Metodologia

A metodologia utilizada é a pesquisa de abordagem qualitativa com fundamentação bibliográfica e caráter exploratório. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo apresentar uma visão geral, a fim de elucidar teorias e perspectiva. A pesquisa foi desenvolvida posteriormente com a colaboração dos participantes por meio da metodologia da pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2011), é uma pesquisa social baseada nas experiências e observações. Como participantes desta pesquisa, optou-se por incluir os professores e gestores do Ensino Fundamental dos *Núcleos de Educação da Rede Municipal de Porto União- Santa Catarina, sendo 7 (sete) Núcleos de Educação da Rede Municipal. O* instrumento para a coleta de dados foi *um questionário, o qual* foi aplicado através da Plataforma Google Forms*,* com perguntas abertas e fechadas a fim de contemplar a todos os professores e gestores do município, *pois* a finalidade era conhecer a realidade e a concepção dos professores e gestores da Educação Básica. *Para a análise de dados, será utilizado o* procedimento de sistematização, categorização e inferências, com base em Bardin (2020), o qual ressalta que a análise de conteúdo busca conhecer o que está nas entrelinhas, de forma cuidadosa e respeitosa.

Resultados e Discussão

Estudantes com AH/SD têm seu direito assegurado como público da educação especial; contudo, há a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que efetivem em sala de aula comum esse direito já adquirido. Desse modo, “a inclusão escolar compreende muito mais que a ampliação das condições de acesso dos estudantes à

ISBN: 978-85-54997-33-5

escola. É preciso garantir condições para que todos/as possam aprender e usufruir plenamente dos processos escolares" (Costa et al., 2023, p. 42). Ao analisar as garantias de uma educação inclusiva e equitativa em relação aos estudantes com AH/SD, muitas narrativas precisam ser desmistificadas, das quais há interpretações de que o estudante com AH/SD pode aprimorar suas habilidades por si só, sem a necessidade de interferência.

Nesse sentido, de acordo com a Secretaria de Educação Especial do MEC (Brasil, 2006, p. 20):

> Um dos desafios da educação de alunos superdotados está em oportunizar a essas pessoas a harmonização de suas áreas do desenvolvimento e performances, bem como o estímulo e aperfeiçoamento de suas potencialidades [...] a educação desses alunos se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, a identificação de necessidades educacionais específicas [...] É tarefa da escola trabalhar tais potencialidades para que não haja perda de interesse da criança em continuar a apresentar seus talentos e habilidades.

Em razão disso, podemos observar que o ensino e a aprendizagem só se configuram como inclusivos quando todos os estudantes são alcançados em suas singularidades, contrapondo que uma proposta homogênea já não contempla a todos. Nesse sentido, Mendes (2023) destaca que o trabalho colaborativo tem por princípios-base: objetivos comuns, o compartilhamento voluntariado e a ausência de hierarquia, potencializando assim o desenvolvimento de escolas inclusivas, resolução de problemas e o desenvolvimento das pessoas que, juntas, podem superar o que não seriam capazes de realizar sozinhas.

Oliveira (2024) enfatiza que muitos podem ter a percepção de que o trabalho colaborativo é apenas o ato de reunir-se e discutir uma tarefa isoladamente; porém, ele vai além, onde de fato é discutida e construída a implementação de práticas colaborativas a fim de que sejam efetivadas e avaliadas, visto que tais ações podem estabelecer relações de corresponsabilidade.

A fim de aperfeiçoar as potencialidades, identificar as necessidades e desenvolver novas possibilidades de aprendizagens significativas, o planejamento colaborativo constitui-se em uma estratégia de rico potencial, visto que desde a sua concepção,

ISBN: 978-85-54997-33-5

construção, materialização e avaliação, cada etapa foi desenvolvida por um trabalho coletivo e comprometido, no qual o intuito é atingir a cada estudante com intencionalidade. Nesse sentido,

> o planejamento colaborativo desenvolve-se quando o trabalho colaborativo está bem alicerçado no ambiente escolar e ao envolver estratégias pedagógicas como, por exemplo, no caso do atendimento aos/as estudantes da educação especial, no qual é preciso que os/as profissionais envolvidos/as planejem juntos (Lima et al., 2024, p. 4).

As dificuldades, potencialidades e habilidades dos estudantes com AH/SD não são homogêneas, necessitando uma observação detalhada dos estudantes, os quais têm cada qual suas especificidades. Em razão disso, o planejamento colaborativo é de grande valia, vista a diversidade nas características dos estudantes com AH/SD.

Nesse sentido, destacamos o Desenho Universal da Aprendizagem - DUA como uma estratégia que reconhece as diferentes formas do aprender, valorizando diversos perfis, buscando engajar os estudantes, apresentando as informações de diferentes maneiras, oportunizando aos estudantes expressar a sua forma do que aprenderam. Outra estratégia é o Enriquecimento Curricular, na qual o estudante não fica passivo ao conhecimento, mas assume o papel de colaborador na sua construção; não anulando o currículo, mas sim potencializando-o. Tais estratégias, inseridas em um planejamento construído colaborativamente, podem ser abordagens promissoras, as quais são oportunizadas a todos os estudantes, aperfeiçoando o ensino e assim evitando estratégias de remediação (Mendes, 2023).

Considerações finais

A pesquisa ainda se encontra em andamento, porém espera-se que a mesma proporcione a compreensão de que o planejamento colaborativo é uma notável ferramenta para a inclusão dos estudantes com AH/SD, onde os mesmos possam sentir-se inclusos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula comum. A conclusão da pesquisa será essencial para proporcionar aos professores e gestores

ISBN: 978-85-54997-33-5

subsídios teóricos e com práticas educacionais inclusivas, as quais possam fortalecer um ambiente escolar inclusivo e acessível aos estudantes com AH/SD.

Agradecimentos

A minha orientadora Prof.ª Sandra Salete de Camargo Silva, expresso minha gratidão, pelo direcionamento e auxílio, em cada etapa desta pesquisa; seu apoio e suporte foram fundamentais para a realização da mesma. Além disso, também sou grata enquanto bolsista da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a qual tem financiado a realização da pesquisa.

Referências

Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo* (4a ed.). São Paulo, SP: Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: MEC. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *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, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo*. São Paulo, SP: Editora Educon.

Costa, J. D. V., Silva, M. A. B., Pedroso, C. C. A. & Mendes, E. G. (2023). Construindo "nós": uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In E. G. Mendes (Org.), *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas* (pp. 40–63). Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Lima, D. A. T. V. de, Silva, E. S. da, Oliveira, J. G. de, Senff, J. R. G., & Silva, S. S. C. (2024). O planejamento colaborativo como estratégia inclusiva. *Anais do VI CONEDU*. Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus União da Vitória. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID7880_TB1546_27102024232127.pdf

Mendes, E. G. (2023). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.* Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2024). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Paulo, SP: EdUfSCar.

Oliveira, J. P. (2024). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Thiollent, M. J. M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PLANEJAMENTO COLABORATIVO E A MEDIAÇÃO DO GESTOR COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS INCLUSIVA

Ana Carla Flissak Wictor – UNESPAR –
ana.wictor.unespar.t4@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR -
sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A pesquisa é resultado dos estudos, reflexões e análises realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN), ambos vinculados à Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR/Campus União da Vitória. Desta maneira, consideramos o trabalho colaborativo um viés que permeia a educação de modo a estar concretizando a reflexão acerca da educação inclusiva, possibilitando sua efetivação. Em ambientes onde a perspectiva da ação colaborativa é potencializada, existe uma crescente ascensão da garantia dos direitos do sujeito protagonista. Assim, do trabalho colaborativo temos a possibilidade da implementação de um planejamento colaborativo, consolidando um direcionamento para a prática pedagógica em que as especificidades do sujeito de direito no processo de ensino e aprendizagem sejam consideradas quanto ao objetivo do planejar e executar a prática, de modo que seja intensificada a sua potencialidade se for mediado pelo gestor. Em decorrência disso, tem-se por objetivo principal compreender o planejamento colaborativo como facilitador da prática pedagógica, potencializando a aprendizagem no processo da inclusão escolar, de forma ampliada quando mediado pelo gestor. A metodologia configurou-se com abordagem qualitativa e caráter exploratório, tendo como respaldo uma pesquisa bibliográfica e uma coleta de dados de campo, através de um questionário e uma intervenção pedagógica, configurando uma pesquisa-ação. Salientamos que as especificidades do contexto educacional decorrem de um movimento constante, apresentando a ininterrupta busca por meios que possam dar aporte ao processo de ensino e aprendizagem, sendo viável advir do trabalho colaborativo que instiga a reflexão sobre a ação, potencializando a aprendizagem como direito a todos. Apresentamos como resultados preliminares o processo que instigou a reflexão do gestor, dando suporte ao planejar de forma que todos estejam em constante ação para com o objetivo do processo pedagógico inclusivo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Sujeito de direito; Trabalho colaborativo.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

A dinâmica da educação é incessante, estando em constante movimento, mostrando-se necessária a reflexão sobre a ação, de maneira a suprir as demandas e as conquistas advindas dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a garantia do direito a ter as especificidades atendidas em meio à prática pedagógica demandam aspectos potentes nesse sentido. Portanto, evidenciamos a problemática norteadora da pesquisa: como o trabalho colaborativo se articula às práticas pedagógicas, de forma a potencializar as aprendizagens no processo da inclusão escolar, tendo o gestor como mediador? Diante desta problemática o estudo tem por objetivo compreender o planejamento colaborativo como facilitador da prática pedagógica, potencializando a aprendizagem no processo da inclusão escolar, de forma ampliada quando mediado pelo gestor. Delineando a pesquisa, assim, destacamos que o trabalho colaborativo é pertencente à organização que visa a potencializar a educação inclusiva, sendo que, quando o gestor medeia um planejamento colaborativo, intensifica-se a reflexão sobre a ação, tornando-se crescente a prática na perspectiva inclusiva.

Enfatiza-se que a pesquisa é respaldada em autores como: Capellini e Zerbato (2019); Damiani (2008); Heredero (2010); e Oliveira (2024), entre outros, fundamentando a pesquisa e dialogando com conceitos e delineamentos já assegurados da assertividade.

Metodologia

Considerando que para alcançar o objetivo do estudo a metodologia faz parte do processo de construção da pesquisa, assim “Entendemos por metodologia o caminho e o instrumento próprio de abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2002, p. 22).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apresentamos um delineamento com abordagem qualitativa, onde não se teve a pretensão de quantificar dados e sim refletir sobre o trabalho colaborativo destacando o planejamento colaborativo, buscando informações na perspectiva da pesquisa exploratória. Logo, “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido [...]” (Gil, 2008, p. 27).

Além disso, realizamos uma fundamentação teórica por meio de um levantamento de cunho bibliográfico; assim, destacamos que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] (Gil, 2008, p. 50).

Ainda destacamos a abrangência do estudo, de forma a delinear-se no sentido da pesquisa de campo. Portanto, consideramos os Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto União - Santa Catarina como campo da pesquisa e como sujeitos da pesquisa os gestores, traçando uma intervenção com vistas ao trabalho colaborativo, refletindo a importância e o impacto do planejamento colaborativo para o favorecimento e fortalecimento da educação inclusiva.

O delineamento seguiu com o propósito de compreender os anseios e inquietações dos gestores na perspectiva do trabalho colaborativo, por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, através do *google forms,* assim possibilitando-se traçar a intervenção com enfoque no planejamento colaborativo, potencializando a aprendizagem no processo da inclusão escolar.

Portanto, evidencia-se o direcionamento para a pesquisa-ação, uma vez que será feita a análise dos conteúdos coletados na pesquisa de campo, respaldando-a na fundamentação teórica e, a partir de então, a pesquisadora juntamente com os sujeitos da pesquisa articularemos uma intervenção pedagógica, resultando no recurso educacional. Portanto, sobre a pesquisa-ação consideramos que:

ISBN: 978-85-54997-33-5

> [...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função do problema. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo [...] (Thiollent, 2011, p. 21).

Assim, fortalece-se a reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo, integrando a teoria à prática. Salientamos que essa integração se dá de forma que a teoria orienta a prática, servindo de aporte ao planejar e justificar decisões; bem como com a prática podem advir novas inquietações, assim surgindo a necessidade da reflexão teórica.

Desta maneira, consideramos a demanda do campo da pesquisa, assim efetuando-a por meio da análise e sistematização das informações, bem como possibilitando a categorização de dados, e posteriormente seguindo para a intervenção, de modo a obter a ação modificadora de significado no âmbito da educação inclusiva.

Resultados e Discussão

Refletindo sobre as discussões advindas do aporte teórico, bem como das inquietações que suscitaram a pesquisa, evidenciamos nas análises que o trabalho colaborativo apresenta potencial para aprofundar a maneira de pensar, agir e resolver problemas, gerando possibilidades de êxito principalmente no processo pedagógico na perspectiva da educação inclusiva (Damiani, 2008).

Assim, ao se pensar em educação inclusiva é imprescindível essa articulação, salientando que sob a ótica da educação inclusiva necessitamos levar em conta que é um movimento que pode ser considerado recente no Brasil, podendo ser datado a partir das considerações da Constituição Federal de 1988 (Heredero, 2010), estando em constante movimento e destacando, em sua essência, as lutas voltadas à consolidação dos direitos do sujeito de direito. Assim, “[...] apareceram em forma de leis, decretos, documentos e hoje vêm ganhando espaço[...]” (Heredero, 2010, p. 193).

Nessa perspectiva reiteramos a pertinência do trabalho colaborativo sob a ótica do caminhar em direção a uma educação que atenda as especificidades de todos, sendo

ISBN: 978-85-54997-33-5

assim um “[...] processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum” (Capellini, 2008, p. 8). Levamos em consideração a reflexão sobre sua ação, de modo que consideramos o planejar o momento crucial a esse aspecto. Na perspectiva do planejamento realizado colaborativamente entre professores e mediado pela gestão, com vistas ao Público-Alvo da Educação Especial-PAEE

> os professores têm a oportunidade de refletirem sobre suas aulas diárias, avaliarem suas práticas, elaborarem planejamentos individuais para os estudantes PAEE e definir papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula. Por isso, o planejamento em conjunto é tão importante quanto a reflexão e o debate sobre o que funcionou, ou não, durante a atividade (Capellini; Zerbato, 2019, p. 52).

Consideramos a necessidade de que todos na equipe institucional “[...] planejem juntos procedimentos mínimos para o atendimento das necessidades dos estudantes do público-alvo da educação especial e, consequentemente, promovam sua participação nas atividades do dia a dia da escola” (Oliveira, 2022, p. 116). Assim, práticas inclusivas envolvendo o planejamento colaborativo podem resultar das reflexões e da ação conjunta como um aspecto relevante para a prática pedagógica, que solidifique a garantia da educação do sujeito de direito.

Nessa ótica, se obtivermos a gestão escolar como mediadora de todo o envolvimento em prol do planejamento colaborativo, potencializa-se a objetividade consolidada, tendo-se o mediador como o articulador na dinâmica em constante movimento para com as práticas pedagógicas inclusivas, já que é pela gestão que perpassam todas as informações do que tange ao processo de educação. Destacamos que “[...] escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas[...]” (Damiani, 2008, p. 220). Assim, buscamos refletir sobre esse aspecto e consolidar ações que se encaminhem na perspectiva da gestão como mediadora da educação inclusiva por meio do trabalho colaborativo.

Considerações finais

Conclui-se o potencial crescente na prática pedagógica, onde há um delineamento correspondente ao trabalho colaborativo, com a mediação da gestão para

ISBN: 978-85-54997-33-5

com o planejamento colaborativo, assim possibilitando-se uma proximidade da consolidação ao olhar o sujeito de direito com pertencimento, sendo o engajamento um aspecto assegurado no contexto em estudo.

Abordar a temática por meio da fundamentação teórica foi o primeiro aspecto da intenção da pesquisa, sendo imprescindível a intervenção na prática, por meio de uma atuação de campo, efetivando-se a pesquisa-ação, assim intervindo na dinâmica sob a perspectiva da educação inclusiva com o direcionamento do planejamento colaborativo, advindo da interação do sujeito da pesquisa (a gestão) e a pesquisadora, trilhando um movimento na ótica do trabalho colaborativo, e assim potencializando-se a efetivação da garantia do direito do sujeito de direito.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por me possibilitar mais esta conquista em andamento. Depois, não menos importante, agradeço o apoio e compreensão da minha família (esposo e filha). E claro, agradeço de forma não menos importante à Professora Sandra Salete de Camargo Silva pelas orientações e direcionamentos, de modo a estar me ajudando e suscitando provocações que me instigam a realizar a pesquisa. Ainda agradeço à Capes pelo financiamento do PROFEI de modo geral.

Referências

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é o ensino colaborativo*. São Paulo, SP: Editora Educon.

Capellini, V. L. M. F. (Org.). (2008). *Práticas educativas: Ensino colaborativo*. São Paulo, SP: Bauru: MEC/FC/SEE.

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.* Curitiba, PR: Editora UFPR.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Heredero, E.S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education,* 32(2), 193-



208. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade (*21a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Oliveira, J. P. (2024). *Educação especial: Formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Thiollent, M. J. M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Patrícia Pereira Andrade Eto – UNESP – patricia.eto@unesp.br
Christiane de Souza de Oliveira Fernandes – UEM – christiane.fernandes.uem.turma4@gmail.com
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM – garalencar@uem.br
Eliane Giachetto Saravali – UNESP – eliane.g.saravali@unesp.br

Resumo

Esse ensaio teórico, tem por objetivo refletir sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), documento geralmente preenchido a partir do estudo de caso de estudantes público da educação especial, com intuito de orientar as práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e se propõe responder a seguinte questão: como o Plano Educacional Individualizado pode ser implementado, de forma eficaz, para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, considerando as diversas nuances que envolvem esse documento? Para isso, o estudo apoia-se nas definições apresentadas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), no Parecer CNE/CP nº 50/2023 e em autores que pesquisam o assunto. O trabalho, de cunho bibliográfico, estabelece uma análise comparativa entre os municípios de São Paulo (SP) e Maringá (PR), com o intuito de compreender como o PEI tem sido interpretado e aplicado nessas diferentes realidades. Os resultados preliminares indicam o PEI como uma estratégia inclusiva, obrigatória nacionalmente e necessária para a efetivação de práticas de ensino que valorizam a diversidade, contudo, há indicativos de que este muitas vezes é concebido apenas como um documento obrigatório a ser preenchido e não necessáriamente um recurso para atender as especificidades dos estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino colaborativo; Plano Educacional Individualizado

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destina-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, apesar de alguns estudantes

ISBN: 978-85-54997-33-5

apresentarem diagnósticos semelhantes, esse estudo fundamentou-se na premissa de que cada estudante é único e, portanto, a inclusão também precisa ser considerada na especificidade de cada estudante.

A concepção educação inclusiva demanda que a escola organize sua estrutura educacional para atender à diversidade de estudantes, para tanto, os profissionais da educação precisam buscar fundamentação teórica, compartilhar saberes e aprofundar os conhecimentos voltados às práticas pedagógicas inclusivas.

A esse respeito Santos (2015, p.22) nos chama a atenção para o uso da terminologia educação inclusiva nas instituições de ensino, pois

> Ao nos referirmos à expressão educação inclusiva, estamos inadivertidamente, adjetivando a educação como tal. Ao levarmos em conta as próprias definições encontradas na literatura que utiliza esse termo, trata-se de uma redundância, pois, se inclusão é direito, tal como a educação, toda educação deve ser, por natureza, inclusiva (mesmo sabendo que isso não corresponda, exatamente, à realidade, o argumento ainda se sustenta por sua lógica.

A partir dessas premissas, um dos grandes desafios vivenciado, no chão da escola atualmente, está correlacionado a elaboração de estratégias e recursos que contemplem, de fato, as especificidades dos estudantes.

Essa assertiva, associada às experiências acumuladas pelas pesquisadoras, ao longo de anos de docência, culminou com as seguintes indagações: O Plano Educacional Individualizado pode ser implementado, de forma eficaz, para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, considerando as diversas nuances que envolvem esse documento? As diferentes nomenclaturas, tais como: Plano de Atendimento Educacional Especializado; Plano de Desenvolvimento Individual; Plano Educacional Individualizado ou Plano Educacional Individualizado divergem na forma de conceber a organização das práticas pedagógicas?

Para tentar elucidar essas questões, esse ensaio teórico tem por objetivo refletir sobre Plano Educacional Individualizado (PEI), documento geralmente preenchido a partir de estudos de caso de estudantes público da educação especial, com intuito de orientar as práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O presente ensaio configura-se bibliográfico, respaldado nas políticas públicas vigentes que versam sobre o Plano Educacional Individualizado e de estudos levados a efeito por pesquisadoras como Glat (2024), Cenci e Bastos (2022) e Tannús-Valadão e Mendes (2018). Partem também de reflexões acerca de documentos considerando as cidades de São Paulo - SP e de Maringá – PR.

O que dizem as pesquisas e documentos orientadores sobre o PEI

Na busca por estratégias de ensino com potencial para promover avanços pedagógicos envolvendo estudantes público da educação especial, surge o Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse documento está respaldado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Decreto nº 7.611/2011, na Constituição Federal, na Nota Técnica nº 04/2021/MEC a qual reforça que a elaboração do PEI deve ocorrer sempre que for identificada a necessidade pedagógica, independentemente da existência de laudo médico ou diagnóstico clínico e, no parecer CNE/CP n. 50/2023.

Essas normativas asseguram que os sistemas de ensino se adequem para atender as condições e singularidades dos estudantes, e não o contrário. Estabelecem, assim, a obrigatoriedade do PEI de forma a garantir a educação inclusiva e atender estudantes com deficiências e necessidades específicas. O PEI, configura-se, portanto, uma estratégia que delimita metas, métodos, recursos de aprendizagem para um estudante, considerando suas particularidades e especificidades em relação aos conteúdos propostos, e como bem pontuado por Glat (2024, p. 13) “não é um currículo individualizado, mas um planejamento individualizado, a partir do currículo da classe”.

Neste contexto, o PEI emerge como um dispositivo que viabiliza práticas pedagógicas fundamentadas nas necessidades específicas do estudante, principalmente, daqueles com fragilidades no desenvolvimento cognitivo como os que apresentam deficiência intelectual, deficiências múltiplas, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação.

ISBN: 978-85-54997-33-5

> Trata-se de uma ferramenta que organiza as adequações necessárias e que sistematiza o planejamento para o estudante público da educação especial, tendo intencionalidade bem definida (Cenci e Bastos, 2022, p. 12).
> […] uma ferramenta que instrui e disponibiliza orientação para o ensino, de forma a atender às necessidades singulares dos estudantes com deficiência, de forma documentada (Alencar et al.,2025, p. 127).

Vale frisar que nos estados brasileiros, a LBI nº13.146/2015 regulamenta os documentos para o processo de escolarização de todo estudante público da Educação Especial, o que é reafirmado no Parecer CNE/CP 50/2023 onde se lê que o PEI deve conter:

> 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas. (Parecer CNE/CP 50/2023, p.14)

O Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, descreve ainda a respeito do estudo de caso a ser realizado com os estudantes que requerem atendimento diferenciado. Indica o uso de observações diretas, conversas com os membros da família do estudante, entrevistas, bem como análise de documentos e pareceres pedagógicos preexistentes. Associado a essa forma de coletar dados o contato com profissionais da assistencia social e saúde, de forma complementar, quando necessário. Nesse sentido o parecer descreve algumas categorias que contemplam o contexto educacional, suas habilidades, preferencias, desejos. Divide essas categorias de análise em 4 tipos de informações: Informações referentes ao estudante (idade, série, escolaridade, deficiência, outros); Informações coletadas do/sobre o estudante; Informações coletadas da/sobre a escola; e Informações coletadas da/sobre a família. A partir dessas informações, estabelece-se o instrumento de PEI.

Constatamos assim que a elaboração de um PEI é um processo intrincado, envolve fundamentalmente a colaboração entre os professores do ensino comum, do atendimento educacional especializado, da gestão e instituição escolar como um todo, da família. Tal complexidade, por vezes, incorre na construção de um planejamento genérico, que não abarca satisfatoriamente as potencialidades e fragilidades do sujeito.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A este respeito, Glat (2024), indica que o PEI descontextualizado das necessidades educacionais inviabiliza a aprendizagem dos estudantes, pois

> Elaborar um Plano Educacional Individualizado é um processo complexo, que depende, inclusive, de apoio institucional para que haja parceria efetiva entre o professor regente e o professor de suporte da Educação. Entretanto, a experiência tem mostrado que colocar estudantes com deficiências, sobretudo os que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, no contexto de uma turma comum, ou mesmo em uma classe especial, sem uma proposta pedagógica individualizada inevitavelmente, terá como consequência um fraco desempenho acadêmico e pouco avanço no seu percurso de escolarização (Glat, 2024, p. 14).

Portanto, ao vislumbrar que todos os estudantes acessem condições equitativas de apropriação do conhecimento, elencamos o PEI como um dos desdobramentos flexíveis que valoriza a diversidade e orienta a intervenção de práticas pedagógicas inclusivas, contudo, não obstante, acreditamos que há diferentes interpretações sobre a elaboração, sobre o uso adequado do PEI, sobre a própria terminologia, sobre as pessoas que de fato devem participar da construção deste documento, entre outras.

Em São Paulo, por exemplo, a rede municipal de ensino adotou em suas práticas pedagógicas inclusivas o documento intitulado Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), o qual é registrado em uma plataforma digital, em que todos os envolvidos acessam as informações sempre que necessário (SME nº 14/2025).

A elaboração e o preenchimento, do referido documento, por meio de estudos de caso, constituem parte primordial do processo escolar, sendo realizado em conformidade com o Anexo III da Instrução Normativa SME nº 14/2025. Esse documento orientador estabelece diretrizes específicas para o preenchimento dos itens, que devem ser realizados de forma colaborativa, com a participação ativa dos professores da sala de aula comum, do responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela coordenação pedagógica, os quais contribuem simultaneamente com as informações sobre os estudantes com vistas à organização e orientação de práticas pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Já na rede municipal de Maringá, no Estado do Paraná, por sua vez, não há uma normativa municipal específica sobre o PEI, porém é possível encontrar referências a respeito deste documento na página da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), no setor intitulado Apoio Pedagógico Interdisciplinar, órgão responsável por articular os profissionais que atuam para legitimar uma educação inclusiva e de qualidade, em consonância com a LBI nº13.146/2015 e o parecer CNE/CP 50/2023.

Para atender às necessidades educacionais o referido setor, junto ao processo de ensino, a SEDUC articula em seu site orientações educacionais contemplando: acompanhamento pedagógico; assessoria pedagógica da educação especial e inclusão educacional; acompanhamento psicológico; acompanhamento fonoaudiológico; estimulação essencial e atendimento psicopedagógico.

Dentre as temáticas destinadas às formações pedagógicas estão a elaboração e acompanhamento de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a elaboração e acompanhamento de Plano Educacional Individualizado (PEI).

Contudo, os professores, tanto na sala de aula comum quanto os especialistas, recebem o documento da SEDUC e preenchem, de forma solitária, seus campos, de acordo com as especificidades dos estudantes e relatam que o fazem enquanto documento para atender a uma solicitação da secretaria.

Essas formas de ler e conceber a LBI, e os demais documentos aqui citados, no que diz respeito ao PEI, evidencia uma variedade de nomenclaturas plausíveis de serem encontradas em legislações, diretrizes e documentos institucionais que revelam diferentes vertentes e concepções sobre o que se espera desse plano. A falta de uniformidade terminológica, longe de ser apenas uma questão semântica, aponta para divergências teóricas e práticas no campo da Educação Especial, o que pode comprometer a clareza e a execução do trabalho pedagógico voltado à inclusão.

A partir das interlocuções realizadas, entre as vivências das autoras na cidade de São Paulo/SP e das autoras na cidade de Maringá/PR, constata-se que as incertezas em relação ao PEI podem estar relacionadas a diversos fatores que englobam dúvidas quanto ao preenchimento adequado do documento, à definição dos elementos essenciais, até dificuldades de alguns docentes em lidar com a diversidade e, em certos

ISBN: 978-85-54997-33-5

casos, à isenção ou transferência de responsabilidade no processo de aprendizagem do estudante com deficiência.

Considerações finais

As pesquisas indicam que o PEI é um instrumento indispensável para que os estudantes considerados público da Educação Especial se apropriem dos conhecimentos científicos transmitidos no âmbito escolar. Dessa forma, caracteriza-se como uma possibilidade de flexibilização do currículo alinhado com práticas pedagógicas inclusivas e recursos metodológicos que personalizam as estratégias, o tempo e os critérios avaliativos.

Apontamos, que, para além das diferenças relacionadas à nomenclatura, prevalece a relevância do PEI para o ensino inclusivo, considerando que de acordo com a legislação nacional, trata-se de um documento obrigatório. O PEI representa, portanto, um instrumento pedagógico que valoriza a individualidade dos processos de aprendizagem e contribui para a garantia do acesso à educação de qualidade em ambientes escolares inclusivos.

Diante do exposto, concluímos que apesar de haver convergências e divergências sobre os aspectos orientadores pedagógicos urge investigarmos, de forma mais longínqua, as diferentes definições atribuídas ao PEI no contexto brasileiro para superarmos práticas discriminatórias e criarmos alternativas para o ensino inclusivo em que todos os estudantes possam ser atendidos em suas especificidades.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo incentivo à pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Alencar, G. A. R. de, Souza, L. N. de P., Qualio, N. M., & Yaegashi, S. F. R. (2025). Acessibilidade curricular: Rompendo com as barreiras atitudinais e pedagógicas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 11 (2), 123–139. https://doi.org/10.12957/riae.2025.87544

Brasil. (2015). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Cenci, A., & Bastos, A. R. B. (2022). Escola para todos e cada um: Proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. *Roteiro, 47*, e27402. https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402/17389

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023*: *Orientações específicas para o público da educação especial – atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).* Diário Oficial da União, Seção 1, p. 67. https://www.gov.br/mec

Glat, R. (2025). Ressignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva. *Apae Ciência*, *22*(2), 9–16. https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/465

Marin, M., & Braun, P. (2013). Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In R. Glat & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para estudantes com necessidades especiais* (pp. 49–64). EdUERJ. https://drive.google.com/file/d/1BDrFh4K9xKfVeqb7iW1mphiV107saEHr/view

Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF. https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Prefeitura Municipal de Maringá. (2025). *Lei nº 10.024, de 24 de junho de 2015: Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências*. Diário Oficial do Município de Maringá. https://www.maringa.pr.gov.br

Presidência da República. (2015). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Santos, M. P. dos. (2015). Desenho universal para a aprendizagem. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (Vol. IV, pp. 17–27). WAK.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2025). *Instrução normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025: Regulamenta o decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva*. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br

Tannús-Valadão, G. & Mendes, E. G. (2018). *Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.* Revista Brasileira de Educação, v. 23 e230076. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt

ISBN: 978-85-54997-33-5



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Vittoria Alyne Alebrandt Schuster – UEM – vittoria.schuster.uem.turma5@gmail.com
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM - garalencar@uem.br

Resumo

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que faz parte do dia-a-dia das escolas brasileiras, com vistas a implementar adaptações, além de traçar metas de evolução para os alunos público da educação especial. Embora não possua legislação específica voltada a ele, o PEI demonstra ser uma ferramenta de estímulo a aquisição de habilidades intelectuais, sociais, comunicacionais e motoras, assim como também é uma forma de avaliação contínua do desenvolvimento de alunos ao longo de sua caminhada educacional. Assim, a pesquisa, em andamento, tem por objetivo, nesse texto, conceituar o PEI e apresentar um levantamento bibliográfico para dar sequência a pesquisa de campo, com intuito de melhor conhecer o tema a fim de analisa-lo posteriormente visando a otimização de um trabalho inclusivo, especificamente na primeira etapa da educação básica, que compete a Educação Infantil, dando enfoque principal na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, concentrando a pesquisa em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizados no Oeste do estado do Paraná. Com isso, busca-se chegar a conclusões sobre a aplicabilidade do PEI para crianças da Educação Infantil, bem como elaborar um modelo especifico para a Educação Infantil, que contemple elementos relacionados e descritos pelas professoras participantes e as necessidades especificas do processo de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão em Educação; Plano Educacional Individualizado; Práticas pedagógicas.

Introdução

O Plano Educacional Individualizado, conhecido por sua sigla PEI, se trata de um instrumento para o trabalho pedagógico, que busca garantir o direito de ensino de alunos público da Educação Inclusiva. Este tem como intuito propor um planejamento voltado a especificidade do educando, visando personaliza-lo conforme sua

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessidade, utilizando estratégias educacionais focadas em criar adaptações que permitam o acesso ao seu desenvolvimento e aprendizagem por meio de diversas metodologias, traçando um roteiro que une professores, familiares, equipe multidisciplinar, entre outros sujeitos relacionados ao tratamento e cuidado do discente. É considerado um trabalho colaborativo, unindo fontes de grande relevância para o contexto do estudante, buscando oportunizar um trabalho conjunto para garantir a efetividade de seu desenvolvimento.

Essa discussão, sobre o uso do PEI, tem perpassado pela educação básica chegando inclusive na etapa da educação infantil. É notório que essa etapa atende crianças de zero a cinco anos de idade, contudo, não podemos negligenciar que as mesmas estão em fase inicial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do desenvolvimento da linguagem, da significação do mundo que a rodeia.

Sabe-se que o PEI já faz parte das demandas rotineiras das instituições de ensino, contudo ainda pode ser considerado um documento recente para alguns docentes. Voltando a atenção para essa problemática, destacamos alguns questionamentos a serem sanados e/ou minimizados, sobretudo em relação ao seu uso na educação infantil, a saber: O modelo de Plano Educacional Individualizado, utilizado em um município de pequeno porte, situado no oeste do estado do Paraná, atende as necessidades das crianças da educação infantil? Um único modelo de PEI, subsidiado sobretudo pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e pelo Parecer nº 50/2023 atende as necessidades específicas das crianças da educação infantil?

Tendo em vista este contexto, a presente pesquisa, em fase inicial, refere-se a parte bibliográfica de um estudo de caso, no âmbito do Profei/UEM e tem por objetivo nesse texto conceituar o PEI e apresentar um levantamento bibliográfico para dar sequência a pesquisa de campo, com intuito de melhor conhecer o tema a fim de analisa-lo posteriormente visando a otimização de um trabalho inclusivo, especificamente na primeira etapa da educação básica, que compete a Educação Infantil, dando enfoque principal na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, concentrando a pesquisa em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizados no Oeste do estado do Paraná.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Plano Educacional Individualizado: primeiras leituras

A origem do PEI se dá na legislação educacional dos Estados Unidos da América, com a lei *Education for All Handicapped Children Act*, em 1975. Tal lei, ganhou nova nomenclatura, tornando-se *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* no ano de 1990, com o acréscimo de uma emenda a esta legislação. Segundo Silva et al. (2022, p.5) “Nesta emenda a obrigatoriedade do PEI é reafirmada, bem como torna-se obrigatória a elaboração e aplicação de planos de transição do estudante com deficiência para a vida adulta e trabalho, com a designação dos responsáveis por desenvolver este plano.”

Ao voltarmos nosso olhar para o contexto brasileiro, embora haja legislações que tratem do direito a Educação Inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao pleno acesso à educação pública, ainda não foi instituída nenhuma lei que seja voltada especificamente para o PEI, regulamentando-o e especificando detalhadamente de que forma o mesmo deve ser produzido.

Mais recentemente, de acordo com Valadão e Mendes (2018) legislações federais com dispositivos referentes ao PEI, recomendam que o planejamento deixe de ser centrado na instituição e passe a ser centrado no indivíduo. Essa forma de conceber o PEI rompe com o modelo padrão de currículo e possibilita identificarmos qual apoio profissional o estudante necessita, sem que haja prejuízos, em termos acadêmicos. Configura-se, portanto, como uma ferramenta capaz de auxiliar a prática pedagógica do professor e o processo de aprendizagem do estudante. Nesse sentido, sua estruturação poderá perpassar por adaptações curriculares específicas diversas, tais como nos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações.

O conceito do PEI tem sido incorporado de forma gradual, através de políticas públicas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e o parecer nº 50/2023.

A PNEEPEI, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), explicita que:

> A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a

ISBN: 978-85-54997-33-5

> formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (Brasil, 2008 p.09).

De forma mais direcionada o Parecer nº 50/2023, no item específico sobre aprendizagem, destaca que tanto o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) quanto o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, devem compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares e serem implementados a partir da proposição de estudo de caso dos estudantes que deles necessitam e define que o PEI deve contemplar

> 1) um plano de acessibilização curricular, considernado as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas.

Frisa ainda a não obrigatoriedade de laudo médico, devido o seu caráter educacional, e o foco na garantia legitimada pela legislação de acesso, permanência, participação e aprendizagem, como apresentados na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Através do exposto, é possível ter a compreensão de que o PEI pode ser considerado como um instrumento, com potencial de suprir a necessidade de ações para atender a especificidades de educandos, de mesma forma que é uma prática colaborativa, indo ao encontro do que consta na legislação.

Na visão de Ribeiro et al. (2021) o plano pode ser visto como uma forma de elaborar as documentações em vista de promover a aprendizagem e estímulo adequado dos discentes, uma vez que:

> [...] a proposição do PEI pode ser traduzida como um meio de se elaborar documentação ou apontamentos com a intenção de se promover, bem como garantir, como em um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE, através da ação compartilhada pelos indivíduos responsáveis ou que ficarão encarregados em trabalhar com esses alunos especiais (Ribeiro et al. 2021, p.7). [...] o PEI se constitui em uma ferramenta preciosa para auxiliar nessa longa trajetória a ser percorrida (Bernades & Redig, 2020, apud Ribeiro et al., 2021, p. 7).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerando que a pesquisa ainda se encontra em andamento, torna-se necessário, em um segundo momento, aprofundar a análise dos dados para, posteriormente, alcançar resultados que possam ser discutidos à luz das informações coletadas. Assim sendo, apresentamos no quadro 1 a seleção de textos científicos selecionados que comporão o corpus teórico da pesquisa final.

Quadro 01: Obras voltadas ao PEI, por ano de publicação.

Título	Ano	Autores
Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.	2013	Glat, R., & Pletsch, M. D. (Orgs.)
O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico na elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual.	2015	Campos, É. C. V. Z., & Corrêa, R. P.
Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão.	2015	Santiago, M. C., & Santos, M. P. dos
Inclusão escolar e o Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.	2018	Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G.
O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio.	2018	Magalhães, T. F. de A., Corrêa, R. P., & Campos, É. C. V. Z.
Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI.	2019	Barbosa, V. B., & Carvalho, M. P. de
Plano Educacional Individualizado (PEI): Proposta de um método de pesquisa para a promoção da inclusão escolar da rede pública estadual de ensino.	2021	Ribeiro, A. S., Tavares, C. P., Januário, F. S., & Martinhuk, K. C.
Planejamento Educacional Individualizado I – Elaboração e Avaliação.	2022	Santos, J. R., Piccolo, G. M., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G.
Planejamento Educacional Individualizado II – Intervenções.	2022	Piccolo, G. M., Santos, J. R., Mendonça, T. J. B. de, Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G.
A construção do Plano Educacional Individualizado intermediado pelo NAPNE: caminhos para a inclusão.	2022	Soares, A. L. de M., & Medeiros, P. I. S. de
Plano Educacional Individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil.	2022	Oliveira, M. A. de, Silva, R. M. M. da, & Zilly, A.
Historical and political context for a purposeful organization and operation of the Individualized Educational Plan for students	2022	da Silva, G. L., Camargo, S. P. H., Mello, M. P., & Costa, D. da S.
Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo.	2023	Costa, D. da S., Schmidt, C., & Camargo, S. P. H.
Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar.	2023	Silva, A. W. da, Magalhães, R. de C. B. P., Santos, R. A. dos, & Gueudeville, R. S.
Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.	2023	Victoria Gimenez Silveira; Beatriz Ruiz Rosa; Priscila

ISBN: 978-85-54997-33-5

		Benitez; Gabriela Tannús-Valadão.
Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfaletramento: primeiros passos.	2024	Mascaro, C. A. A. de C., & Redig, A. G.
Formação docente no cenário contemporâneo pelo viés da pesquisa-ação: relato de experiências sobre práticas emergentes.	2025	Mascaro, C. A. de C., Estef, S., & Burock, N. (Orgs.)
Práticas pedagógicas sob a lente da acessibilidade: caminhos para equidade no ensino de estudantes com deficiência intelectual e/ou necessidade educacional específica.	2025	Mascaro, C. A. de C., Estef, S., & Burock, N. (Orgs.)

Fonte: Catalogação elaborada pelas autoras (2025).

É de suma importância destacar que, ao longo da pesquisa, poderão surgir novas referências pertinentes ao estudo da temática. Entretanto, o trabalho não se esgota aqui e nem se limitará a artigos e livros, abrangendo também a análise documental do município em que a pesquisa será realizada, associada a entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, visando analisar como concebem a aplicação do PEI na educação infantil. Através desta, será possível a reflexão da análise realizada, com intuito de identificar de qual forma o PEI impacta a prática docente no atendimento a educação inclusiva. Ou seja, esta pesquisa será realizada por etapas, que nortearam o processo de estudo do PEI.

Considerações finais

Essas primeiras leituras e aproximações com o PEI nos revelou que o mesmo tem por objetivo favorecer uma compreensão mais ampla de sua relevância e de seu potencial no contexto inclusivo, bem como possibilitar aos participantes uma ampliação de suas perspectivas acerca do PEI na Educação Infantil.

Desta forma, buscaremos compreender a maneira como está sendo elaborado, até o presente momento, se possui uma estrutura adequada conforme a faixa etária do estudante, ou se é necessário a produção de modelos condizentes com cada etapa do ensino básico, compreendendo as especificidades, aqui mais especificamente da criança de zero a 3 anos de idade.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Por meio desse estudo almejamos elaborar um modelo de PEI para a Educação Infantil, que contemple elementos relacionados e descritos pelas professoras participantes e as necessidades especificas do processo de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária sem desconsiderar os demais documentos norteadores como o referencial curricular nacional da educação infantil RCNEI e a Base Nacional comum Curricular (BNCC).

Diante do exposto, acreditamos que o PEI apresenta um potencial significativo para a qualificação do processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como para a efetivação da inclusão no contexto educacional. Trata-se de uma ferramenta que, quando elaborada e aplicada de forma consistente, pode gerar impactos positivos no desenvolvimento integral do estudante que dela se beneficia. Por meio das avaliações contínuas e do trabalho colaborativo que fundamentam sua construção, o PEI poderá possibilitar uma constante reinvenção pedagógica, orientada pela busca das melhores estratégias e metodologias de ensino. Finalizamos afirmando que urge a necessidade de maior compreensão e valorização do PEI, de modo que seja legitimado como política pública e se consolide oficialmente em nosso país, fortalecendo as práticas inclusivas e garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Referências

Brasil, Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.* Brasília. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/.

Conselho Nacional de Educação. (2023). Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023: Orientações específicas para o público da educação especial – atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diário Oficial da União, Seção 1, p. 67. https://www.gov.br/mec

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Ribeiro, A. S., Tavares, C. P., Januário, F. S., Martinhuk, K. C. (2021). Plano Educacional Individualizado (PEI): Proposta de um método de pesquisa para a promoção da inclusão escolar da rede pública estadual de ensino. *Faculdade Sant'Ana em Revista*, 5(2), 144-160. Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2139.

Valadão, G. T. & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar no Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1). https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS COLABORATIVAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Érica Etiene dos Santos Silva – UPE – erica.etieness@upe.br
Izabelly Correa dos Santos Brayner – UPE – izabelly.brayner@upe.br

Resumo

Este relato de experiência aborda a inclusão de um estudante de seis anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 e deficiência intelectual, em uma escola pública municipal. A proposta foi desenvolvida por meio de práticas colaborativas entre a professora da Sala de Recursos Multifuncional e a docente da sala regular, evidenciando a importância do ensino colaborativo como estratégia inclusiva. O planejamento conjunto, a corresponsabilidade e a adoção de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) foram fundamentais para a construção de intervenções eficazes, com destaque para o uso de apoios visuais. Esses recursos facilitaram a organização da rotina, o desenvolvimento comunicativo e a participação do estudante nas atividades escolares, beneficiando também os demais colegas da turma. Os resultados apontaram avanços significativos na adaptação do aluno, incluindo maior compreensão da rotina, ampliação do vocabulário e estabelecimento de formas alternativas de comunicação. A experiência reforça que a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas depende de ações planejadas, cooperação entre profissionais e utilização de estratégias acessíveis. O estudo conclui que o ensino colaborativo constitui um caminho viável e necessário para efetivar a inclusão escolar de alunos com TEA, especialmente aqueles que necessitam de maior suporte. Além disso, destaca a importância da continuidade de práticas formativas, planejamento institucional e políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Apoios Visuais; Educação Inclusiva; Ensino Colaborativo; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

Com base na perspectiva da educação inclusiva, compreende-se que o objetivo da inclusão de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) não se limita ao acesso ao espaço escolar, mas se estende à garantia de oportunidades equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, a educação especial passa a compor a proposta

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum para orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, como indicam as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15).

Partindo desse pressuposto, destaca-se a urgência em difundir práticas pedagógicas que contemplem as múltiplas dimensões da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa compreensão está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que define como pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo e que, em interação com barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva obstruída (Brasil, 2015, art. 2º).

A experiência aqui descrita justifica-se pela necessidade de compartilhar práticas do cotidiano escolar que ampliem a compreensão sobre o ensino colaborativo como estratégia efetiva de inclusão. Essa abordagem, segundo Ferreira et al. (2007, citado por Marin & Braun, 2013), consiste em uma parceria entre professores da educação regular e da educação especial, na qual ambos compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação das práticas pedagógicas junto a um grupo heterogêneo de estudantes. Ao evidenciar essa corresponsabilidade entre os profissionais, o ensino colaborativo mostra-se uma alternativa potente para responder às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles do público-alvo da educação especial.

No contexto dessa proposta pedagógica colaborativa, destaca-se a experiência de inclusão de um estudante de seis anos, protagonista deste relato, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, associado à deficiência intelectual, com severo déficit comunicativo e ausência de linguagem vocal funcional. Essas condições impuseram desafios significativos à sua interação social e à sua participação nas atividades escolares, exigindo uma abordagem educacional cuidadosamente planejada, centrada nas suas necessidades específicas.

A complexidade do seu perfil demandou a articulação de estratégias personalizadas e o engajamento constante da equipe escolar, reafirmando a importância

ISBN: 978-85-54997-33-5

de práticas colaborativas para a construção de um ambiente de aprendizagem acessível e responsivo.

Diante desse contexto, este relato tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada em uma escola pública, destacando como o ensino colaborativo, entendido como a atuação conjunta entre professores da educação especial e do ensino comum no planejamento, na implementação das ações pedagógicas e na gestão da sala de aula (Capellini (2008, citado por Capellini, 2015, p. 10), contribuiu para a adaptação e a inclusão significativa de um estudante com autismo em seu primeiro ano de escolarização.

Ao evidenciar a corresponsabilidade dos profissionais envolvidos e as estratégias adotadas ao longo do processo, pretende-se lançar luz sobre práticas inclusivas possíveis e eficazes no cotidiano escolar, especialmente quando sustentadas por ações colaborativas intencionais e planejadas.

Metodologia

A experiência aqui relatada foi vivenciada em uma escola municipal de ensino fundamental, com a parceria entre a professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e a docente da sala regular visando à inclusão de um estudante com TEA em seu primeiro ano de escolarização. O processo foi conduzido por meio de ações planejadas coletivamente, com destaque para o ensino colaborativo como metodologia de apoio à construção de práticas inclusivas. Nessa perspectiva, o ensino colaborativo é compreendido como uma proposta intencional de organização do trabalho pedagógico, pautada na corresponsabilidade entre os profissionais da educação comum e da educação especial, com vistas à promoção da aprendizagem e da participação de todos os estudantes no ambiente escolar (Marin; Braun, 2013).

Todo o trabalho, articulado entre os professores da sala regular e da SRM teve como foco principal a adaptação do aluno à rotina escolar e sua efetiva participação no processo de aprendizagem, promovendo o aumento de seu repertório comunicativo e a participação nas atividades escolares. Neste processo, as barreiras físicas e simbólicas

ISBN: 978-85-54997-33-5

que mantinham cada profissional isolado em seu respectivo ambiente de trabalho foram superadas pela necessidade de adoção de uma abordagem colaborativa.

Como apontam Marin e Braun (2013), o ensino colaborativo visa justamente à articulação entre ensino comum e especial, combinando as competências de ambos os profissionais: o professor regente, com seus saberes disciplinares e domínio do currículo, e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com propostas de adequações curriculares e recursos pedagógicos voltados à promoção da aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas. Assim, o planejamento conjunto e a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem favoreceram a construção de intervenções mais eficazes.

A prática do coensino favoreceu a articulação dos saberes entre os professores. Enquanto o docente da turma trouxe sua experiência com os conteúdos curriculares e os desafios enfrentados para atender à diversidade da sala, a professora da educação especial contribuiu com adaptações pedagógicas e estratégias condizentes com as necessidades do estudante, selecionadas com base em princípios das Práticas Baseadas em Evidências (PBE)[221].

A avaliação das habilidades desenvolvidas pelo aluno foi o passo inicial à construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), com o objetivo de atender às suas necessidades específicas de aprendizagem, comunicação e comportamento. Essa ação encontra respaldo na política educacional inclusiva, que preconiza a adaptação das instituições escolares às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Como afirmam Rambo *et al.* (2023, p. 6):

> Na política atual, as escolas devem se adaptar para receber os alunos e proporcionar-lhes condições de aprendizagem, em vez de exigir que eles se adaptem à escola. Isso porque somente com condições de aprendizagem, recursos de ensino e serviços adequados fornecidos pela escola o estudante com deficiência poderá aprender.

Elencar as necessidades específicas apresentadas pelo estudante foi fundamental para a seleção dos recursos que seriam incorporados à sua rotina escolar.

[21] As **Práticas Baseadas em Evidências (PBEs)** são métodos de intervenção validados por estudos científicos rigorosos, garantindo que as estratégias aplicadas sejam eficazes e seguras.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Partindo do pressuposto das PBEs, estratégias com eficácia comprovada por agências como o National Autism Center (NAC), o National Professional Development Center (NPDC) e o National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), identificou-se que o uso de apoio visual atendia diretamente às demandas previstas no PEI. Segundo Sam e Afirm (2016c, citado por Schmidt et al., 2022):

> Apoio visual é a utilização de sinais concretos usados para fornecer ao educando informações sobre rotinas, atividades, expectativas de comportamento, ou demonstração de habilidades. Estes sinais são emparelhados ou utilizados no lugar de uma sugestão verbal. Os apoios visuais podem incluir objetos, fotos, palavras escritas, arranjos no ambiente ou do material, limites visuais, etiquetas, e sistemas de organização.

Dentre as estratégias adotadas, destacou-se o uso de apoios visuais, implementados a partir das orientações da professora do AEE. Esses recursos foram incorporados não apenas à rotina do estudante com TEA, mas à dinâmica da sala como um todo, promovendo benefícios para todos os alunos. A heterogeneidade da turma tornou-se, assim, um fator que potencializou a efetividade da estratégia, uma vez que os apoios visuais contribuíram para a organização do tempo, das atividades e das expectativas, favorecendo a compreensão e a autonomia de diferentes perfis de estudantes.

Resultados e Discussão

A construção de uma prática pedagógica colaborativa entre os professores contribuiu para estruturar a rotina do estudante, minimizar comportamentos interferentes e ampliar seu repertório acadêmico e social. O apoio individualizado, aliado ao envolvimento dos colegas da turma, mostrou-se essencial para a efetivação de uma inclusão significativa. Nesse contexto, a convivência escolar passou a ser compreendida como parte fundamental do processo educativo, alinhando-se à concepção de Educação Inclusiva que, conforme destaca Marquezan (2012, como citado em Santos et al., 2021, p. 47) assegura a igualdade de oportunidades, valoriza a diversidade e reconhece a heterogeneidade como parte constitutiva da escola para todos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Pensar na inclusão escolar de um sujeito específico dentro de um contexto coletivo é um desafio e que a individualização do ensino passa a ser pensada. Porém, percebemos a individualização deste ensino como uma estratégia pedagógica e não como um meio de isolar o aluno ou a forma como este aprende. Ao contrário, “o objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva”. (Marin & Braun, 2013, p. 57)

Ao final do semestre, foi possível observar resultados significativos no processo de adaptação do estudante. Ele passou a compreender a rotina escolar, ampliou seu vocabulário, estabeleceu formas de comunicação com alguns colegas, ainda que restrita e não convencional, e passou a realizar as atividades previstas em sua agenda visual diária. Tais avanços, potencializados pelo uso de apoios visuais, inicialmente pensados para atender suas necessidades específicas, beneficiaram outros alunos da turma ao tornar o ensino mais acessível a todos.

Essa experiência reafirma a importância de ações colaborativas entre os profissionais da escola e da utilização de estratégias pedagógicas acessíveis, como o uso de materiais estruturados, recursos visuais e rotinas organizadas, para garantir o direito à educação de qualidade para todos. O ensino colaborativo, nesse contexto, mostrou-se não apenas possível, mas necessário.

Considerações Finais

A construção de uma prática pedagógica colaborativa entre os professores contribuiu para estruturar a rotina do estudante, minimizar comportamentos interferentes e ampliar seu repertório acadêmico e social. O apoio individualizado, aliado ao envolvimento dos colegas da turma, mostrou-se essencial para a efetivação de uma inclusão significativa. Nesse contexto, a convivência escolar passou a ser compreendida como parte fundamental do processo educativo, alinhando-se à concepção de Educação Inclusiva que, conforme destaca Marquezan (2012, como citado em Santos et al., 2021,

ISBN: 978-85-54997-33-5

p. 47), assegura a igualdade de oportunidades, valoriza a diversidade e reconhece a heterogeneidade como parte constitutiva da escola para todos.

Pensar na inclusão escolar de um sujeito específico dentro de um contexto coletivo é um desafio, e a individualização do ensino passa a ser pensada. Porém, percebemos a individualização deste ensino como uma estratégia pedagógica e não como um meio de isolar o aluno ou a forma como este aprende. Ao contrário, "o objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva" (Marin; Braun, 2013, p. 57).

Ao final do semestre, foi possível observar resultados significativos no processo de adaptação do estudante. Ele passou a compreender a rotina escolar, ampliou seu vocabulário, estabeleceu formas de comunicação com alguns colegas, ainda que restrita e não convencional, e passou a realizar as atividades previstas em sua agenda visual diária. Tais avanços, potencializados pelo uso de apoios visuais, inicialmente pensados para atender suas necessidades específicas, beneficiaram outros alunos da turma ao tornar o ensino mais acessível a todos.

Essa experiência reafirma a importância de ações colaborativas entre os profissionais da escola e da utilização de estratégias pedagógicas acessíveis, como o uso de materiais estruturados, recursos visuais e rotinas organizadas, para garantir o direito à educação de qualidade para todos. O ensino colaborativo, nesse contexto, mostrou-se não apenas possível, mas necessário.

Agradecimentos

A autora agradece à CAPES pelo apoio, por meio da bolsa de estudos concedida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), a qual possibilitou a realização desta pesquisa.



Referências

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei

Brasil. (2015, 6 de julho). *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*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Fonseca, M. E. G., & Ciola, J. C. B. (2023). *Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH®*. Book Toy.

Marin, M., & Braun, P. (2013). Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In R. Glat & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (pp. 49–64). EdUERJ. https://www.academia.edu/10000696/Estratégias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais

Rambo, R. W., Almeida, L. R., & Martins, R. L. (2023). Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do plano educacional individualizado: Uma revisão sistemática da literatura. *Olhar de Professor, 26,* 1–17. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041

Schmidt, C., Finatto, M., & Ferreira, L. (2022). *Atendimento educacional especializado e autismo: Uma aproximação às práticas baseadas em evidências. SciELO Preprints.* https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORTALEZA-CE

Daiane Araujo de Sousa – IFCE – daiane.sousa.ifce.t5@gmail.com
Graciana Trajano do Nascimento – IFCE - gracianatapeba@gmail.com
Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto – IFCE- stephanie_ce@hotmail.com

Resumo

O presente estudo objetiva analisar o conhecimento dos professores de Educação Física da rede municipal de Fortaleza-CE sobre a Lei n.º 11.645/2008, com ênfase nas práticas corporais indígenas, e sua aplicação nas práticas pedagógicas. Metodologicamente, o trabalho será de natureza mista e descritivo. O instrumento para coleta de dados será um questionário semiestruturado online a ser disponibilizado via grupo do WhatsApp composto por professores da rede de ensino. A análise de dados se dará através da análise temática com o auxílio do software Iramuteq. Mediante uma revisão bibliográfica, os principais achado mostraram escassez na formação inicial e continuada dos professores sobre a temática étnico-racial, bem como o desconhecimento de alguns docentes sobre a lei 11.645/08 e sua relação com os conteúdos da educação física, culminando em uma educação deficitária ou inexistente para com os alunos da educação básica. No âmbito da Prefeitura Municipal de Fortaleza foi identificado apenas um estudo realizado no ano de 2019, no entanto com um número menor de pessoas. Espera-se com essa pesquisa revele o nível de conhecimento e aplicação da Lei nº 11.645/2008 pelos professores de Educação Física da rede pública de Fortaleza-CE, especialmente sobre as práticas corporais indígenas.

Palavras-chave: Educação Física; Educação inclusiva; Relações étnico-racial

Introdução

Com a colonização dos povos originários no Brasil, o estilo de vida desses povos sofreu uma drástica mudança. Escravização, catequização, genocídio, desapropriação de terras e tantas outras interferências culturais e identitária contribuíram para que, ao longo dos anos, a população indígena sofresse uma redução significativa (Pereira, 2021).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Perpetua-se uma visão estereotipada dos povos indígenas como apenas aqueles que vivem isolados na floresta, que moram em ocas, que se vestem de roupa de penas ou palha, remetendo à época da colonização, como se estivessem congelados no tempo (Pereira, 2021; Lima, 2024).

Quando não é problematizado e refletido essas questões na formação docente, o imaginário popular sobre a cultura indígena tende a ser reforçado e propagado no currículo escolar, culminando na caracterização dos alunos para eventos como o “dia do índio”, que remetem a uma ideia generalizada e estigmatizada desses povos (Mendonça, 2024).

Considerando a interculturalidade como promotora da diversidade cujo objetivo é combater o racismo epistêmico que desconsidera e inferioriza conhecimentos de determinados grupos não hegemônico (Cesar, 2021), uma educação baseada na interculturalidade poderá proporcionar diálogos entre os diversos grupos humanos e fomentar a construção de uma escola plural e diversa (Corsino; Conceição, 2016).

O estudo de Pereira et al. (2019), realizado na rede municipal de Fortaleza, investigou o conhecimento e a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física. Constatou-se que 69,1% dos docentes desconheciam as leis, 54,5% abordavam as relações étnico-raciais apenas em datas comemorativas e apenas 30,9% trabalhavam a temática ao longo de todo o ano letivo. O que mostra como a temática é posta de forma secundária no currículo escolar, hierarquizando saberes.

Esses achados são importantes no intuito de obter uma visão geral da situação do ensino voltado para essa perspectiva na cidade de Fortaleza–CE. No entanto, novas investigações são necessárias visando um panorama atualizado sobre o caso em investigação, considerando que o artigo aqui levantado foi realizado no ano de 2019. Posteriormente a esse estudo, um novo concurso público na cidade foi realizado em 2022, o que possibilitou o ingresso de novos professores para atuarem na rede de ensino.

Desse modo, com base na pesquisa anteriormente citada, a hipótese configurada é que a baixa valorização, por parte dos professores de Educação Física, do conteúdo das práticas corporais indígenas, provavelmente, se dê pela falta de

ISBN: 978-85-54997-33-5

disciplinas que abordem essa temática em sua formação inicial, bem como as ações de formação continuada ofertada pela Secretária Municipal de Educação (SME) de Fortaleza–CE são escassas ou não contemplam de maneira significativa a temática indígena para práticas pedagógicas da Educação Física.

Particularmente, o interesse em investigar a temática surgiu em 2021, durante um curso de extensão oferecido pelo IFCE-Paracuru sobre práticas corporais indígenas, que evidenciou lacunas na formação inicial e continuada dos professores e na efetivação da temática em sala de aula. Do ponto de vista científico, o trabalho fundamenta-se na Lei n.º 11.645/08, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, configurando-se como um marco para a valorização das identidades, saberes e práticas historicamente invisibilizados pelo currículo escolar. Sob a perspectiva pedagógica, a pesquisa se justifica pela necessidade de superar a estrutura eurocêntrica ainda predominante na Educação Física, que pouco contempla a representatividade dos estudantes, reproduz estereótipos e contribui para a manutenção do racismo estrutural (Silva; Filgueiras, 2024).

Apoiar a implementação de políticas públicas e legislações como a Lei n.º 11.645/08, que busca reafirmar e valorizar os saberes, histórias e culturas dos povos indígenas nas instituições escolares, é promover uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a reparação histórica. A partir do exposto, o presente estudo objetiva analisar o conhecimento dos professores de Educação Física sobre a Lei n.º 11.645/2008, com ênfase nas práticas corporais indígenas, e sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Metodologia

A pesquisa em questão será de abordagem mista, em que o pesquisador coletará dados quantitativos, medidos com números e qualitativos, mediante textos (Creswell, 2007). Quanto ao método, optou-se pelo descritivo que, conforme Gil (2008), visa primeiro “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p.28). Propõe-se a estudar aspectos

ISBN: 978-85-54997-33-5

de determinado grupo, bem como as relações existentes entre os dados encontrados (Gil, 2008).

Participarão da pesquisa os professores(as) efetivos de Educação Física pertencentes às escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. De acordo com Relatório de Informações de Servidores da prefeitura municipal de Fortaleza–CE (PMF), atualizado no dia 26 de agosto de 2025, a rede possui 11.755 professores ativos, do quais 2.283 são professores pedagogos, 2.081 professores de área específica, 2.544 professores, 1.392 professores níveis médio e 3.455 professores substitutos.

Conforme o site da SME, atualmente, em 2025, Fortaleza–CE conta com 624 escolas distribuídas por seis distritos de educação. No qual, 76 escolas no distrito 1, 67 no distrito 2, 101 no distrito 3, 122 no distrito 4, 152 no distrito 5 e 106 no distrito 6 de educação.

Para a obtenção dos dados, optou-se pela utilização de um questionário semiestruturado em formato online que será compartilhado em um grupo do *WhatsApp* [22] composto por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Conforme Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação que o pesquisador constrói um conjunto de questões para coletar informações do participante da pesquisa. Na maioria das vezes, ele é proposto por escrito, mas também poderá ser proposto de forma oral.

A análise de dados se dará através da análise temática proposta por Bogdan e Binken (1994), na qual divide a análise em três etapas: organização da leitura dos documentos, codificação dos materiais e a categorização.

Para auxiliar a análise dos dados, será utilizado o software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). O Iramuteq proporciona diferentes possibilidades de análise de dados textuais. Para essa pesquisa utilizar-se-á a classificação hierárquica descendente (CHD), que organiza as classes de segmentos textuais (ST) em grupos, mostrando a proximidade lexical entre

[22] Atualmente o grupo do WhatsApp dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza intitulado “Professores de Ed. Física” Contém 263 membros. Verificado em: 08 de agosto de 2025

ISBN: 978-85-54997-33-5

as palavras e sua classe semântica e a nuvem de palavras será outro recurso que auxiliará nesse processo, reunindo as palavras e as dispondo conforme a frequência com que aparecem (Camargo e Justos 2013; Faria, Impolcetto e Benites, 2020; Souza et al., 2018).

O presente projeto faz parte do projeto guarda-chuva "Educação Física e relações étnico-raciais: panorama do processo de implementação da Lei n.º 11.645/08 por professores da rede pública brasileira" liderado pela profa. Dr. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE com Seres Humanos, conforme as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A coleta de dados só será iniciada após a aprovação do projeto pelo CEP e a emissão do parecer consubstanciado favorável.

Será disponibilizado aos participantes da pesquisa, via grupo do WhatsApp, um link que conterá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual explicará todos os aspectos éticos e objetivos de estudo.

Referencial teórico

A formação inicial de professores de Educação Física e a Lei nº 11.645/08

A Educação Física é uma prática social desenvolvida no ambiente escolar, na qual a principal ferramenta de trabalho é a cultura corporal do movimento. Essa cultura, ao longo do tempo, acumula conhecimentos dessa diversidade de manifestações. No âmbito das relações étnico-raciais, a Educação Física possui um importante papel de desconstruir conceitos e imagens propagadas no imaginário da sociedade em que coloca diferentes grupos étnicos e raciais em uma posição de inferioridade e de invisibilidade, negando sua cultura e identidade (Corsino; Conceição, 2016; Louro, 2003).

No entanto, tem-se percebido que muitos professores entendem não haver relação entre a Educação Física e a aplicação da Lei n.º 11.645/08, o que demonstra uma certa fragilidade em sua formação inicial ao não oferecer subsídios teóricos e discussões sobre essa temática que estimule o pensamento crítico e a consciência da importância de trabalhar esses saberes (Pereira *et al.,* 2019).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Essa reflexão fica clara também no trabalho de Santos (2024), em que achados mostraram que entre os 13 participantes da pesquisa, três professores desconheciam sobre a Lei n.º 11.645/08 e outras seis afirmaram nunca terem trabalhado com a temática. No estudo Cruz (2023) realizado no município de Campo Grande-MS, verificou-se uma marca colonial tanto no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, quanto nas falas dos gestores, demonstrando fragilidades ao tratarem dos saberes indígenas. Porém, perceberam-se iniciativas em prol de um currículo decolonial com a inserção dessa temática em diversas disciplinas.

O estudo de Lima (2024), em Santa Catarina, mostrou que gestores, docentes e estudantes reconhecem a importância da Lei n.º 11.645/2008, mas muitos ainda a desconhecem ou sabem pouco sobre sua aplicação, evidenciando a necessidade de formação continuada para subsidiar o trabalho docente.

Os estudos indicam que a lacuna na formação inicial dos professores de Educação Física limita o contato dos alunos com as práticas corporais e a cultura dos povos originários, além de comprometer o desenvolvimento profissional docente e o pensamento crítico. Essa fragilidade se manifesta da educação básica ao ensino superior, evidenciando desafios na formação continuada e na valorização das relações étnico-raciais.

Outras pesquisas têm apontado dados diferenciados e elucidativos sobre o objeto de pesquisa. O primeiro é a pesquisa de Pereira et al. (2019), trabalho mais próximo da realidade objetivada nesta pesquisa, os quais realizaram um estudo com a participação de 55 professores da rede pública municipal de educação da cidade de Fortaleza-CE. Tal estudo concluiu que a maioria dos professores não tinha conhecimento sobre as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, mas que mesmo diante da situação alegavam que trabalhavam a temática em suas aulas. Porém, os resultados apontaram que a maioria implementava as leis apenas em datas comemorativas.

O estudo de Bins e Molina Neto (2016), realizado com o maior número de professores nesse âmbito, com um total de 131, ocorreu na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre-RS. Nessa pesquisa, os professores foram questionados se trabalhavam algum elemento da cultura corporal afro-brasileira ou indígena em suas aulas e por quê.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Dos quais "[...] 63 responderam que sim, 60 responderam que não, dois não sabem ou acham que trabalham de forma tangencial e 7 não responderam à questão" (p. 294). Os docentes que responderam não justificaram suas respostas afirmando não ter tido nenhum tipo de formação, seja ela inicial ou continuada.

Conforme apresentado anteriormente, os estudos de maneira geral têm apresentado resultados semelhantes, os professores não receberam formação inicial, continuada e nem incentivo, parte na rede de ensino em que trabalham, fato esse que tem dificultado ou impossibilitado o ensino baseado nas Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08.

Observa-se que um ciclo de invisibilidade da diversidade se perpetua, dificultando o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas, alcançando pouco alunos, professores e gestores. Apesar da promulgação da Lei n.º 11.645/08, a difusão do conhecimento ainda avança lentamente. Nesse contexto, a Educação Física se mostra essencial, pois possibilita refletir sobre as contribuições das manifestações da cultura corporal afro-brasileira e indígena, como capoeira, maculelê, samba, danças, jogos, brincadeiras e esportes, promovendo sua valorização e ressignificando suas práticas.

O produto Educacional será a criação de uma página no Instagram para compartilhamento aprendizagens com informações acessíveis e atualizadas de saberes, promovendo discussões que impulsionem a curiosidade por parte dos professores em estudar o assunto, além de oferecer subsídios teóricos com conhecimentos históricos, sociais e culturais sobre os povos indígenas, sugestões de atividades, desconstrução de estereótipos, legislação, o papel da escola no combate ao racismo étnico-racial.

Conclusão

Considerando que este estudo ainda está em andamento e que, no âmbito da Rede de Ensino de Fortaleza-CE, lócus da investigação, não foram identificados outros trabalhos nessa perspectiva, exceto um publicado em 2019 e já citado anteriormente, constata-se a escassez de pesquisas aprofundadas sobre a SME. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de novas investigações que possibilitem compreender a situação atual da rede municipal.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Nesse sentido, espera-se que o presente estudo revele o nível de conhecimento e aplicação da Lei n.º 11.645/2008 pelos professores de Educação Física da rede pública de Fortaleza-CE, sobretudo no que se refere as práticas corporais indígenas, bem como possíveis avanços e lacunas em relação ao estudo anterior, indicando a necessidade de maior investimento em formação inicial e continuada.

Referências

Bins, G. N., & Molina Neto, V. (2016). Caleidoscópio: O olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. *Motrivivência, 28*(48), 282–299.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Universidade Federal de Santa Catarina. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais

Cesar, L. J. T. (2021). *Educação intercultural*. Editora Dialética.

Corsino, L. N., & Conceição, W. L. (2016). *Educação Física escolar e relações étnico-raciais: Subsídios para a implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008*. CRV.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artmed.

Cruz, R. P. V. (2023). *Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande (MS): A educação intercultural na percepção das coordenações de curso* (Tese de doutorado). Universidade Católica Dom Bosco.

Farias, A. N., Impolcetto, F. M., & Benites, L. C. (2020). A análise de dados qualitativos em um estudo sobre Educação Física escolar: O processo de codificação e categorização. *Pensar a Prática, 23*. https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Lima, Z. (2024). *A aplicação da Lei nº 11.645/2008 no 4º e 5º ano do ensino fundamental em Santa Catarina* (Dissertação de mestrado). Universidade Regional de Blumenau.

Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (3ª ed.). Vozes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mendonça, M. (2025). Que "índio" é esse que pintam por aí? Imaginário e produção do olhar sobre povos indígenas na escola. *Anos Iniciais em Revista, 4*(1). https://doi.org/10.33025/anosiniciais.v4i1.4650

Pereira, A. S. M. (2021). *Práticas corporais indígenas: Jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Física escolar*. Aliás Editora.

Pereira, A. S. M., Gomes, D. P., Carmo, K. T., & Silva, E. V. M. (2019). Aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas aulas de Educação Física: Diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 41*(4), 412–418. https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/abstract/?lang=pt

Prefeitura de Fortaleza. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. (2025, 13 de setembro). *Relatório de informações de servidores da PMF*. https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/servidores

Santos, C. Á. L. (2024). *Lei nº 11.645/2008 e as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física na rede municipal de Caucaia (CE)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará.

Silva, L. H. L., & Filgueiras, I. P. (2024). Formação de professores de Educação Física escolar antirracistas: Revisão integrativa. *Revista África e Africanidades*, (49), 1–16. https://africaeafricanidades.com.br/documentos/ARTIGO010724.pdf

Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lower, I. M. V., & Peres, A. M. (2018). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 52*, 1–7. https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO E EJA: REVISÃO DE LITERATURA

Cleiton Dias de Paula – UNESPAR – cleitondipaula@gmail.com
Adriana Ligia Miskalo – UNESPAR – miskalo.adriana@gmail.com
Eliane da Silva Paganini – UNESPAR – eliane.paganini@ies.unespar.edu.br
Eromi Izabel Hummel – UNESPAR – eromi.hummel@unespar.edu.br

Resumo

Este relato apresenta uma revisão sistemática sobre educação inclusiva no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, com foco na implementação do Atendimento Educacional Especializado, nas demandas específicas das áreas curriculares e nas estratégias pedagógicas capazes de ampliar acesso, permanência e aprendizagem. O objetivo foi identificar evidências e propor subsídios práticos para docentes, articulando fundamentos teóricos, políticas públicas e recomendações metodológicas. Metodologicamente, trata-se de estudo descritivo e documental, desenvolvido em três etapas: levantamento bibliográfico e documental em bases consolidadas; análise crítica das produções selecionadas por componentes curriculares; e síntese aplicada dos achados em um *e-book* colaborativo de livre acesso. Os resultados indicam uma disparidade significativa na oferta do AEE entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assimetrias de produção entre componentes (maior densidade em Língua Portuguesa e Matemática; menor em Sociologia e Física) e a relevância de estratégias que integrem formação docente, uso intencional de TDICs e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem para flexibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliação. Como contribuições, destaca-se o *e-book* produzido, que organiza estratégias, recursos e sugestões avaliativas por área, apoiando o planejamento inclusivo no cotidiano escolar. Conclui-se pela necessidade de fortalecer a formação continuada, ampliar investigações em áreas menos exploradas e consolidar políticas e práticas institucionais que sustentem ambientes pedagógicos acessíveis, participativos e academicamente desafiadores no Ensino Médio e na EJA.

Palavras-chave: Atendimeto educacional especializado; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio; Desenho universal para a aprendizagem.

Introdução

A educação inclusiva, em todas as etapas de ensino, representa um compromisso com a equidade, a dignidade e o direito de aprendizagem de cada

ISBN: 978-85-54997-33-5

estudante. No percurso educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, sua efetivação demanda práticas, conteúdos e ambientes capazes de responder à diversidade humana, assegurando acessibilidade, participação efetiva e suporte pedagógico adequado. Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como um de seus objetivos centrais garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos do Público da Educação Especial (PEE) na rede regular de ensino.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, o ensino fundamental concentrou 26,1 milhões de estudantes, enquanto o ensino médio registrou 7,7 milhões de matrículas, representando uma queda de 2,4% em relação ao ano anterior (Brasil, 2024). Nesse recorte, observa-se um dado preocupante: apenas 12,6% dos alunos do ensino médio estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), frente aos 62,9% do ensino fundamental (Brasil, 2024). Essa disparidade evidencia barreiras que dificultam a permanência dos estudantes PEE no ensino médio, revelando um desafio central para a efetivação da inclusão nesta etapa.

O Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demandam, assim, abordagens inclusivas consistentes, que vão além do acesso e garantam continuidade formativa e aprendizagem significativa. Como argumenta Mantoan (2015), é imprescindível que os docentes assumam uma postura de constante aperfeiçoamento para responder às especificidades de seus alunos. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser guiada por intencionalidade, configurando-se como um processo reflexivo e colaborativo entre professores, que organizam espaços, materiais e práticas voltados à inclusão e à participação de todos os educandos (Müller; Luft, 2025).

Diante dessas demandas, foi conduzida uma revisão sistemática no âmbito da disciplina AEE no Ensino Médio e na EJA, ofertada no curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pelo Programa Parfor Equidade da Unespar - Campus Apucarana/PR. O objetivo foi compreender e aplicar a transversalidade da Educação Especial nessas etapas, identificando estratégias de ensino e recursos pedagógicos que contribuam para a efetivação do AEE e para a construção de práticas inclusivas que favoreçam o acesso equitativo ao conhecimento.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Essa investigação resultou em reflexões teóricas, análises de produções acadêmicas e na elaboração coletiva de um material digital em formato de *e-book*, voltado a apoiar docentes na implementação de práticas inclusivas. Assim, este trabalho busca relatar os resultados obtidos e discutir os desafios da inclusão no Ensino Médio e na EJA, destacando a importância da formação docente, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como eixos estruturantes da prática pedagógica contemporânea.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem descritiva e documental, seguindo os princípios indicados por Cervo, Bervian e Silva (2007), que definem a pesquisa descritiva como aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los, permitindo compreender o objeto estudado em sua realidade. A opção pela abordagem documental justifica-se pelo uso de materiais ainda não submetidos a tratamento analítico aprofundado, possibilitando novas interpretações e reelaborações (Gil, 1999).

O percurso metodológico foi organizado em três etapas complementares. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico e documental, no qual cada participante investigou dissertações, teses, artigos e demais produções relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio e na EJA, considerando os diferentes componentes curriculares. Foram utilizadas palavras-chave como “Inclusão”, “Ensino Médio”, “EJA”, associadas a termos específicos como “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “Metodologias Ativas”, “Tecnologia Assistiva”, denominações relacionadas ao Público da Educação Especial (TEA, deficiência intelectual, surdez, baixa visão, entre outros), bem como as disciplinas/componentes curriculares da rede estadual do Paraná, como por exemplo “Língua portuguesa”, “Biologia” entre outras.

As buscas foram realizadas em bases científicas consolidadas, incluindo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da

ISBN: 978-85-54997-33-5

Capes, o Google Acadêmico, a biblioteca eletrônica SciELO e a plataforma Connected Papers, assegurando abrangência na seleção de materiais.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise dos materiais coletados, identificando objetivos, metodologias e contribuições de cada produção para a compreensão da inclusão escolar no Ensino Médio e na EJA. Sempre que necessário, foram realizadas novas buscas a fim de suprir lacunas em componentes curriculares com menor disponibilidade de estudos.

A terceira etapa consistiu na elaboração de um *e-book* colaborativo, desenvolvido pelos discentes com apoio da ferramenta digital Canva. Esse material reuniu os achados da revisão sistemática, organizados por área de conhecimento, com sugestões de estratégias de ensino, recursos pedagógicos e processos avaliativos voltados à inclusão. O *e-book* foi estruturado como um recurso de livre acesso, de modo a subsidiar docentes e gestores escolares na implementação de práticas inclusivas.

Assim, a metodologia adotada buscou aliar o rigor de uma revisão sistemática à perspectiva formativa e colaborativa, favorecendo a produção de conhecimento aplicado à realidade da inclusão no Ensino Médio e na EJA.

Resultados e Discussão

A revisão sistemática possibilitou identificar avanços e lacunas na produção acadêmica voltada à educação inclusiva no Ensino Médio e na EJA. Um dos principais achados foi a disparidade entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Enquanto o primeiro apresenta maior cobertura, no segundo observa-se menor oferta e menor permanência dos estudantes do Público da Educação Especial (PEE), revelando um ponto crítico para a efetivação da inclusão (Brasil, 2024). Essa diferença indica que, à medida que avançam no percurso escolar, muitos estudantes enfrentam barreiras adicionais relacionadas ao acesso, à permanência e ao suporte pedagógico.

Os resultados também evidenciaram que as pesquisas sobre inclusão no Ensino Médio e na EJA abrangem diferentes áreas do conhecimento, ainda que de forma

ISBN: 978-85-54997-33-5

desigual. Enquanto Língua Portuguesa e Matemática concentram maior número de estudos, disciplinas como Sociologia e Física apresentam menor quantidade de produções, demandando maior investimento investigativo. Ainda assim, verificou-se a presença de experiências relevantes em todas as áreas, o que reforça a necessidade de socialização dos materiais para subsidiar práticas docentes mais inclusivas.

Outro aspecto relevante foi a produção do *e-book* coletivo “Em busca da Educação Inclusiva: Ensino Médio e EJA”, que reuniu estratégias de ensino, recursos pedagógicos e atividades adaptadas para diferentes componentes curriculares. Esse material, fruto do trabalho colaborativo entre os discentes, configurou-se como um recurso acessível e de alta aplicabilidade, alinhado às demandas cotidianas de professores que atuam com turmas diversas.

A análise dos textos selecionados e a construção coletiva do *e-book* reforçaram a centralidade da formação docente como condição indispensável à efetivação da inclusão. Como destaca Mantoan (2015), o professor inclusivo precisa cultivar altas expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes, buscando continuamente novos meios para superar obstáculos. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Pedro e Chacon (2018), ao apontarem que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são instrumentos estratégicos para ampliar a acessibilidade e potencializar aprendizagens.

Também emergiu com destaque o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta metodológica capaz de flexibilizar objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes (Heredero, Prais e Vitaliano 2022). Tal perspectiva desloca a inclusão da lógica de adaptações pontuais para o planejamento intencional de práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como princípio constitutivo do ensino.

Nesse sentido, a discussão dos resultados reafirma que a inclusão no Ensino Médio e na EJA não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de ambientes pedagógicos acessíveis, participativos e significativos, que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes. Os achados da revisão sistemática, associados

ISBN: 978-85-54997-33-5

à prática formativa de elaboração do *e-book*, demonstram que a articulação entre teoria, pesquisa e prática pode contribuir para fortalecer a cultura escolar inclusiva e sustentável.

Considerações finais

A revisão sistemática realizada evidenciou que a inclusão no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos permanece um desafio significativo, sobretudo diante da disparidade observada no Atendimento Educacional Especializado em comparação ao Ensino Fundamental. Os resultados indicaram a necessidade de políticas e práticas mais consistentes para assegurar a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes do Público da Educação Especial.

O percurso metodológico, aliado ao caráter colaborativo da pesquisa, resultou na produção de um *e-book* acessível que sintetiza estratégias, recursos e propostas pedagógicas aplicáveis a diferentes componentes curriculares. Essa produção, além de ampliar o acesso a informações e experiências, configura-se como um recurso formativo para docentes que atuam em contextos de diversidade.

As discussões reforçaram a centralidade da formação docente e o papel das tecnologias e do Desenho Universal para a Aprendizagem como eixos estruturantes para práticas pedagógicas inclusivas. Evidenciou-se que a inclusão exige não apenas adaptações pontuais, mas uma mudança de postura e de cultura escolar, baseada na valorização da diversidade e na intencionalidade do planejamento pedagógico.

Conclui-se que os ganhos alcançados, apesar das dificuldades encontradas, apontam caminhos promissores para a consolidação de práticas inclusivas sustentáveis no Ensino Médio e na EJA. A pesquisa destacou tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes, indicando que o fortalecimento da formação continuada de professores, a ampliação de estudos em componentes curriculares menos explorados e o compromisso institucional com políticas públicas inclusivas são elementos fundamentais para a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Agradecimentos

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação Geral e Colegiado do Programa de Mestrado Profissional Stricto Sensu em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, e também ao Colegiado e Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva da UNESPAR UNESPAR - Campus Apucarana-PR.

Referências

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Básica 2023: Notas estatísticas*. Inep.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. da. (2007). *Metodologia científica* (6ª ed.). Pearson Prentice Hall.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Heredero, E. S., Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Uma abordagem curricular inclusiva*. De Castro.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Müller, J. I., & Luft, F. (2025). Inclusão no ensino médio: Uma aula para todos(as)? *Revista Gestão e Conhecimento, 19*(1), 1–20. https://ojs.revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/437

Pedro, K. M., & Chacon, M. C. M. (2018). Educação inclusiva na cultura digital: Recursos e estratégias. In A. A. S. Oliveira, K. A. Fonseca, & R. R. Reis (Orgs.), *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas* (pp. 81–98). CRV.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CURAÇÁ-BA

Gidalva da Silva Santos – UNIVASF
gidalva.santos.univasf.t5@gmail.com

Uarison Rodrigues Barreto - UNIVASF
uarison.barreto@univasf.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI), intitulada “Práticas Pedagógicas Inclusivas: análise das perspectivas de professores com formação em Pedagogia, sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola de ensino fundamental no município de Curaçá- BA”. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as perspectivas desses professores acerca da avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com TEA em uma escola pública do ensino fundamental de Curaçá- Ba. A priori, nossa hipótese é que a falta de clareza dos professores sobre os modos de como se faz o processo de avaliação da aprendizagem e a ausência de uma formação continuada sobre práticas pedagógicas inclusivas pode dificultar o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar. Por outro lado, acreditamos que a diversificação de instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem inclusiva, quando bem elaborados, pode contribuir para qualificar a realidade da aprendizagem das crianças com TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter, exploratória, descritiva e compreensiva. A pesquisa será realizada com cinco professores formados em Pedagogia por meio de uma entrevista semiestruturada. Em seguida, serão realizadas observações sistemáticas e naturalísticas in loco, o intuito é descrever possíveis instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores. Para à análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, conforme a abordagem de Bardin. Acreditamos, portanto, que este estudo poderá apontar aspectos essenciais para a compreensão da avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Práticas e Processos Formativos.

Introdução

A Educação Inclusiva, enquanto paradigma educacional, valoriza, respeita e acolhe as diferenças, buscando garantir o direito à participação e à aprendizagem de

ISBN: 978-85-54997-33-5

todas as pessoas, sem distinção. Isso inclui o apoio especializado, a formação continuada dos professores e o diálogo com a Educação Especial, a Inclusão Escolar e a Inclusão Social (Camargo, 2017; Kassar; Rebelo, 2018). Para Nozu, Icasatti e Bruno (2018), quando entendida como um direito humano, a educação inclusiva torna-se uma referência para a equalização entre educação e sociedade.

Mas, dentro desse contexto, fazem-se necessárias algumas reflexões: Mas, dentro desse contexto, fazem-se necessárias algumas reflexões: (1) Será que o professor consegue identificar se sua prática pedagógica é, de fato, inclusiva? (2) Como é realizada a avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar? (3) Há intervenções, quando necessárias, para promover melhores resultados nas aprendizagens de crianças com TEA? (4) Os professores dialogam sobre as diferentes formas como as crianças aprendem? (5) O planejamento escolar atende efetivamente a todos? (6) Quais são os desafios enfrentados na implementação de uma prática pedagógica inclusiva e efetiva em sala de aula?

Para Lemos e Games (2023), a implementação de práticas inclusivas enfrenta obstáculos, entre eles a falta de formação específica dos educadores, que muitas vezes não estão adequadamente preparados para lidar com a diversidade. Essa constatação é corroborada por um estudo realizado em Caetité-BA, o qual revelou que 80% dos professores entrevistados que tiveram estudantes com TEA, em sala comum, 45% não receberam formação específica para lidar com essa temática (Ferreira, 2022). Esse resultado está em consonância com dados de 2023, que indicam que somente 6,1% dos professores regentes no Brasil possuem formação continuada na área de educação especial — destacando a necessidade dos 93,9% restantes dos docentes da Educação Básica na temática da Educação Inclusiva (Diversa, 2024).

Para Silva, Lopes e Quadros (2024), são consideradas práticas pedagógicas inclusivas: (1) o planejamento que contemple a todos os estudantes; (2) a avaliação que possibilite identificar a qualidade da aprendizagem; (3) a flexibilização curricular sem a infantilização dos conteúdos; e (4) o uso de diferentes estratégias que considerem as diversas formas e espaços de aprendizagem dos alunos, entre outras ações.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Acredita-se que, para a aprendizagem ser efetivamente alcançada, as práticas pedagógicas devem ser inclusivas, reconhecendo que todas as pessoas — com ou sem deficiência — têm direito ao acesso a um currículo dinâmico e flexível, capaz de considerar aspectos socioeconômicos e biopsicossociais. Nesse contexto, a escola deve centrar-se no estudante, utilizando o currículo como instrumento para promover seu desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens (Luckesi, 2011).

Para analisar a aprendizagem de crianças com TEA nas escolas investigadas, é necessário recorrer à prática de avaliação no contexto escolar. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem e pode ser utilizada como uma ferramenta que visa não somente diagnosticar, mas também intervir, quando necessário, no processo pedagógico, com o objetivo de promover melhores resultados para todos os estudantes (Luckesi, 2011). Para isso, é essencial traçar metas que orientem a elaboração do planejamento, o qual subsidiará a avaliação no acompanhamento da aprendizagem, permitindo ao professor realizar intervenções sempre que julgar necessário.

Para Hoffmann (2005), que defende a avaliação como mediadora, o processo avaliativo deve ter intencionalidade e ocorrer em três momentos: (1) observar o estudante; (2) analisar e compreender as estratégias de aprendizagem; e (3) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Para a autora, se realizarmos os dois primeiros momentos e negligenciarmos o terceiro, não é possível avaliar com qualidade, uma vez que as intervenções pedagógicas são essenciais para melhorar o desempenho dos estudantes.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar as perspectivas dos professores de pedagogia sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola pública do ensino fundamental em Curaçá-BA.

A escolha do tema da pesquisa fundamenta-se na crescente necessidade de promover maior efetividade à inclusão escolar de crianças com TEA nas escolas municipais de Curaçá-BA, contribuindo para que elas tenham acesso a uma educação

ISBN: 978-85-54997-33-5

de qualidade [23]. Logo, torna-se necessário realizar uma investigação no referido município, considerando dados relevantes apresentados no último censo em 2024: foram contabilizados 275 estudantes considerados público-alvo da Educação Especial em salas de aula comuns, concentrando-se a maioria nas escolas na cidade de Curaçá. Dentre esses, 73 estudantes, que representam 25% do total, foram diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Seduc, 2024).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Creswell (2007), esse tipo de investigação ocorre em um ambiente natural, no qual o pesquisador busca envolver todos os participantes na coleta de dados. Além disso, a pesquisa possui caráter exploratório, descritivo e compreensivo. Para Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, enquanto a pesquisa descritiva tem como principal finalidade a "descrição das características de determinada população ou fenômeno" (Gil, 2008, p. 28).

Dessa forma, pretende-se constituir uma amostra do tipo não-probabilística, composta por cinco professores com formação em Pedagogia que atuam com crianças com TEA em uma escola municipal dos anos inicias do Ensino Fundamental, na cidade de Curaçá-BA. A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, conforme apresentado no Quadro 1.

[23] O município de Curaçá, localizado na região Nordeste do país, no extremo norte da Bahia, na região do submédio São Francisco, situa-se a 592 km de Salvador-BA. Faz divisa com o estado de Pernambuco pela margem direita do rio São Francisco. A rede municipal de ensino é composta por 35 unidades escolares, sendo 9 localizadas na sede do município e 26 distribuídas pelos cinco distritos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1: Dimensões da entrevista semiestruturada para os professores participantes.

Experiência Profissional
1) Qual é a sua formação acadêmica?
2) Há quanto tempo você atua na área?
3) Você já teve experiência com crianças com TEA?
4) Possui Pós-graduação na área de educação inclusiva?
5) Qual série você leciona?
Dados para compreensão da avaliação da qualidade da aprendizagem e da inclusão de crianças no contexto do TEA
1) Qual é a sua concepção de avaliação da aprendizagem?
2) Como você compreende a avaliação da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da sala de aula comum?
3) Quais desafios você encontra ao avaliar a aprendizagem de crianças com TEA?
4) As avaliações são adaptadas para crianças com TEA? Se sim, como?
5) Quais instrumentos e critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
6) **Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola? Se sim, como você visualiza a inclusão de crianças com TEA nesse documento?**
7) A escola oferece formação continuada ou apoio de outros profissionais (como AEE, psicopedagogos,entre outros) no contexto da avaliação da aprendizagem e do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
8) Você considera importante a participação da família no processo de avaliação da aprendizagem? Por favor, exemplifique.
9) Quais sugestões você daria para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças com TEA?
Dados para compreensão das práticas pedagógicas inclusivas
1) Quais práticas pedagógicas você utiliza para planejar atividades e conteúdos que favoreçam o desempenho de crianças com TEA?
2) Quais sugestões você daria para melhorar a prática pedagógica do professor, tendo como foco a inclusão de crianças com TEA na escola?

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, serão realizadas observações sistemáticas e naturalísticas *in loco* dos professores envolvidos, com o intuito de descrever os possíveis instrumentos de avaliação da aprendizagem por eles utilizados.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e discussão

Neste estudo, apresentamos resultados parciais em dois momentos. O primeiro consiste em uma reflexão fundamentada nos referenciais teóricos. O segundo refere-se à abordagem que utilizaremos para a análise dos resultados desta pesquisa.

No campo da educação brasileira, observa-se um crescimento no número de matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas de Educação Básica, totalizando 2.076.825 estudantes, conforme dados do Censo Escolar de 2024. Entre esses, destaca-se o grupo de estudantes com TEA, que apresentou um aumento de 44,4% entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 matrículas (MEC; INEP, 2025). Esse crescimento reflete a ampliação das políticas de inclusão escolar no Brasil, decorrente, por exemplo, de: (1) maior visibilidade social; (2) aumento dos diagnósticos, possibilitando intervenções precoces; (3) famílias mais informadas sobre seus direitos; e (4) garantia, pelo aparato legal, de oportunidades para o pleno desenvolvimento escolar desses alunos[24]. No entanto, embora os dados sejam expressivos, eles não garantem que a inclusão escolar esteja ocorrendo com qualidade, pois ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Essa constatação reforça a importância de pesquisas aprofundadas sobre as práticas pedagógicas e os processos formativos em educação, particularmente no contexto da Educação Inclusiva.

Apesar da importância das pesquisas sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com TEA, verifica-se que ainda é limitado o número de pesquisas dedicadas a essa temática na literatura especializada. Para ilustrar a subjetividade do processo avaliativo, uma pesquisa realizada em 2019 em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, que contava com um estudante com TEA, evidenciou que as práticas avaliativas que contribuem para

[24] No Brasil, as pessoas autistas passaram a ser contempladas nas políticas públicas a partir da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), consolidada posteriormente pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essas legislações asseguram direitos fundamentais, como à vida, à moradia e à educação, além de outras garantias, como a Carteira de Identidade da Pessoa com TEA (CIPTEA) (Brasil, Lei nº 13.977/2020) e a regulamentação da nutrição e da terapia nutricional específicas para essa população (Brasil, Lei nº 15.131/2025).

ISBN: 978-85-54997-33-5

a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência são aquelas que reconhecem e valorizam as particularidades de cada aluno (Gonçalves; Coelho, 2021). Esse resultado evidencia a importância de o professor conhecer e considerar a subjetividade do estudante com TEA.

Outro estudo realizado por Santos (2024), na cidade de Cajazeiras-PB, sobre a avaliação de estudantes com TEA, apontou os seguintes resultados: (1) a necessidade de formação específica sobre o TEA; (2) a melhoria na organização das atividades avaliativas; e (3) a constatação de que a falta de recursos didáticos interfere no desenvolvimento do trabalho. Para a autora, embora as professoras tenham compreensão sobre o tema do TEA, elas buscam ampliar seus conhecimentos por meio de leituras e, a partir de sua própria compreensão, realizam adaptações possíveis nas atividades, considerando as especificidades de cada aluno.

Nessa mesma linha, Ladeira (2024) realizou uma pesquisa na rede municipal de ensino de Campinas-SP, com o objetivo de investigar se a avaliação da aprendizagem de estudantes com TEA é, de fato, inclusiva em sua essência. Para o autor, o estudo gerou uma série de reflexões, entre as quais se destacam: (1) a importância de uma abordagem inclusiva nas práticas avaliativas para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo; e (2) a constatação de que, para alguns estudantes autistas, os professores utilizam as mesmas atividades destinadas ao restante da turma, enquanto, para outros, recorre-se ao uso de atividades adaptadas[25].

O segundo momento está vinculado à abordagem teórico-metodológica, ou seja, à forma como os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada (Quadro 1) serão analisados. Nesse sentido, utilizaremos a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que seguirá três etapas: (1) a pré-análise, consistindo na seleção e sistematização do

[25] Este estudo também evidenciou a necessidade de apresentar os conteúdos de diversas formas, a fim de potencializar a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, a pesquisa demonstrou que, quando a avaliação da aprendizagem reconhece e valoriza as experiências e os conhecimentos de cada estudante, aumentam significativamente as possibilidades de construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Para Ladeira (2024), os resultados obtidos apontam novos caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

ISBN: 978-85-54997-33-5

material a ser analisado; (2) a exploração do material, com o objetivo de decodificar os dados da pesquisa; e (3) o tratamento dos resultados, envolvendo inferência e interpretação, que serão organizados em categorias temáticas, possibilitando um aprofundamento sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com TEA.

Considerações finais

Portanto, este trabalho buscou refletir sobre a importância de uma pesquisa (em andamento) voltada à análise da avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças com TEA em uma escola de ensino fundamental no município de Curaçá- BA. Nesse contexto, espera-se identificar práticas e percepções que contribuam para compreender como os professores participantes desenvolvem suas práticas pedagógicas e processos avaliativos, atendendo às necessidades de crianças com TEA na sala de aula comum.

A partir da análise parcial de referenciais teóricos, foi possível identificar que, embora haja avanços significativos na ampliação do acesso de estudantes com TEA à rede regular de ensino, a avaliação inclusiva ainda enfrenta desafios. Já a análise dos dados poderá revelar lacunas na formação docente e nas práticas pedagógicas, além de apontar caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem de crianças com TEA. Contudo, acreditamos que a análise pode oportunizar a elaboração de diretrizes para uma política pública municipal de avaliação da aprendizagem inclusiva, bem como enriquecer as discussões presentes na literatura sobre o tema.

Agradecimentos

Gratidão a Deus, nosso Pai maior; ao meu orientador, Professor Dr. Uarison Rodrigues Barreto, pela confiança e apoio incondicional ao longo desta caminhada. Ademais, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) pelo apoio na concretização deste trabalho.



Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1ª ed., 3ª impr.). Edições 70.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro e 1990. *Diário Oficial da União.*

Brasil. (2015). 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*.

Brasil. (2020). Lei nº 13.977, de 7 de fevereiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2025). Lei n° 15.131, de 19 de fevereiro de 2025. Especifica a nutrição adequada e a terapia nutricional a ser aplicada à pessoa com transtorno do espectro autista. *Diário Oficial da União*.

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces (Editorial). *Ciência & Educação (Bauru)*, *23* (1). https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (L. de O. da Rocha, Trad.; 2ª ed.). Artmed.

Diversa: Painel de Indicadores da Educação Especial do Instituto Rodrigues Mendes (IRM). (s.d.). *Painel de Indicadores da Educação Especial*.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gonçalves, B. da S. F., & Coelho, C. M. M. (2021). Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: A subjetividade em foco. *Revista Educação Especial*, *34*. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial

Hoffmann, J. (2005). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (11ª ed.). Mediação.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Kassar, M. de C. M., & Rebelo, A. S. (2018). Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *24* (Edição Especial), 51–68. https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/

Ladeira, T. A. (2024). *Avaliação da aprendizagem em contexto de pós-ensino remoto: Práticas acolhedoras do TEA na sala de aula inclusiva* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Lemos, B. C., & Games, L. (2023). Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios para sua efetivação. In *Educação inclusiva: Articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI*. Autografia.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico*. Cortez.

Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2017). Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, *11*(1), 21–34. file:///C:/Users/User/Downloads/grmb,+inc.soc.v11-n1-2017-artigo-01.pdf

Pisacco, N. M. T., Ferreira, D. N., & Emiliano, D. O. (2023). O aporte da pesquisa translacional frente às demandas de formação de professores para a educação inclusiva. In *Educação Inclusiva: Articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva*. Autografia. https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linh3.pdf

Santos, A. M. R. dos. (2024). *Avaliação da aprendizagem dos discentes com transtornos do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Cajazeiras – PB* [Monografia de Licenciatura não publicada]. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores.

Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA. (2024). *Núcleo de Ações Inclusivas*. Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial*, *37*.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA RURAL EM DOM PEDRITO-RS: DAS PERCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Danielle Costa da Silva, UEM
danielledp23@gmail.com
Sandra Regina d'Antonio Verrengia, UEM
srdantonio@uem.br

Resumo

O presente estudo investigará a percepção dos docentes sobre a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial em uma escola rural do município de Dom Pedrito-RS, analisando como essas percepções se relacionam com as políticas públicas de inclusão e influenciam as práticas pedagógicas adotadas. Nesse contexto, delimita-se como problema central a seguinte questão: quais são as percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial no contexto de uma escola rural e de que maneira essas percepções se relacionam com as políticas públicas de inclusão e com as práticas pedagógicas adotadas? Esta pesquisa segue os princípios qualitativos, na qual a análise dos dados obtidos proporcionará o conhecimento dos objetos investigados. A pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ancorando a análise dos dados na metodologia da Análise Temática do Conteúdo, conforme Minayo (2001, 2014) e Braun e Clarke (2006). Espera-se identificar as barreiras, necessidades formativas e boas práticas relacionadas ao processo inclusivo. Como produto, será elaborado um Guia Pedagógico Orientativo, voltado a subsidiar as práticas docentes em escolas rurais, com o intuito de fortalecer a efetivação da educação inclusiva e contribuir com formações continuadas na área.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Práticas pedagógicas.

Introdução

A inclusão escolar, compreendida como um direito fundamental, tem se consolidado como um desafio para as instituições de ensino de todo o País. Embora amparada por dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de

ISBN: 978-85-54997-33-5

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros marcos normativos, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

De acordo com Mantoan (2015), a efetivação da inclusão exige uma profunda revisão de práticas e concepções ainda excludentes, sobretudo em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Nessas realidades, alguns desafios podem reforçar barreiras que impedem, de fato, a efetivação de uma educação inclusiva.

No contexto rural, essas barreiras tendem acentuar-se, devido às especificidades próprias desse território, e as particularidades das escolas rurais que enfrentam desafios diários. Como destaca Arroyo (2007) as políticas educacionais no Brasil historicamente foram pensadas a partir de um paradigma urbano, desconsiderando as necessidades e as realidades concretas dos sujeitos do campo, o que contribui para a precarização das condições escolares em território rural.

Com base nessa realidade e nas reflexões teóricas de autores como Mantoan (2003, 2015), Arroyo (2007) e Caldart (2002, 2009) emerge nossa questão central: quais são as percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial no contexto de uma escola rural e como essas percepções se relacionam com as políticas públicas de inclusão e com as práticas pedagógicas adotadas?

A escolha por investigar a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial em uma escola rural, está diretamente ligada à minha vivência enquanto docente atuante nesse contexto. A atuação com os estudantes que necessitam de apoio da Educação Especial, evidenciou a necessidade de compreender as percepções dos docentes que compartilham comigo essa realidade, na tentativa de perceber como as políticas públicas de inclusão se efetivam nesse contexto e como elas impactam o trabalho pedagógico.

A temática proposta na pesquisa, torna-se significativa para minha atuação profissional, pois possibilitará uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e ao mesmo

ISBN: 978-85-54997-33-5

tempo contribuirá com subsídios teóricos e práticos para fortalecer a inclusão em contextos rurais.

Ao investigar as percepções e práticas docentes em uma escola rural específica, no município de Dom Pedrito, localizado na região da Campanha Gaúcha, busca-se identificar os facilitadores e as barreiras que influenciam a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial. Além disso, é necessário analisar como essas percepções se relacionam com as políticas públicas de inclusão e influenciam as práticas adotadas nesse contexto.

Dessa forma, espera-se que a presente pesquisa, possa colaborar com o debate acerca da educação inclusiva em contextos rurais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas com as especificidades desses contextos.

Metodologia

Esta pesquisa segue os princípios qualitativos, na qual a análise dos dados obtidos proporcionará o conhecimento dos objetos investigados. Considerando a natureza da pesquisa, a mesma se define como bibliográfica e documental, tendo em vista que se fundamenta no levantamento, análise e interpretação de materiais já publicados, como documentos legais, diretrizes educacionais e produções científicas que tratam das temáticas: Escola Rural e Inclusão, Escola Rural e Educação Inclusiva.

A proposta será estruturada em etapas que se complementam na construção de um estudo que contribua para a compreensão de como ocorre o processo inclusivo em uma escola rural.

Na primeira etapa, apresentar-se-á uma análise das Políticas públicas de inclusão, vigentes no Brasil, com principal atenção aos desafios enfrentados por escolas situadas em contextos rurais. O objetivo é analisar essas políticas e seus desdobramentos na realidade dessas escolas, com foco nas implicações para estudantes apoiados pela Educação especial.

Uma das etapas será dedicada a compreender o que a literatura acadêmica revela sobre a inclusão em escolas rurais. Para isso, propõe-se a realização de um

ISBN: 978-85-54997-33-5

mapeamento da produção acadêmica disponível, com foco em pesquisas que abordam a inclusão escolar em contextos rurais. A análise buscará identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes para o aprofundamento do debate sobre a temática.

Será conduzida inicialmente uma Revisão Sistemática da Literatura Científica com base em critérios de seleção, exclusão e análise de publicações acadêmicas relevantes, nas Bases de dados: CAPES Periódicos e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), om busca pelas palavras-chave: Escola Rural e Inclusão, Escola Rural e Educação Inclusiva.

Posterior a esse levantamento, será realizada a análise, sistematização e interpretação dos documentos oficiais e acadêmicos com foco na evolução histórica e política da inclusão escolar no Brasil visando perceber os sentidos atribuídos às políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Os textos selecionados serão fichados e organizados, em seguida, serão analisados com vistas a identificar lacunas na produção científica, tendências teóricas e estratégias concretas adotadas por professores, como forma de subsidiar os capítulos seguintes: a análise das percepções dos sujeitos e a elaboração do guia pedagógico.

As percepções e práticas docentes acerca da inclusão no contexto de uma escola rural serão abordadas na etapa posterior. Os participantes da pesquisa são professores da Educação Infantil (Pré-escola A e B) ao 9º ano que atuam na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes, localizada no 3º subdistrito Upacaray, no interior do Município de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul. A escola atende atualmente 60 alunos, dos quais cinco são estudantes apoiados pela Educação Especial.

Com o objetivo de compreender as percepções dos docentes atuantes na escola rural, lócus de pesquisa, sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial, será realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva.

Para a análise dos dados obtidos, será realizada a Análise Temática com base em Minayo (2001, 2014), Souza (2019), Braun e Clarke, (2006), a qual possibilitará identificar e organizar os padrões de significados expressos nas falas dos participantes,

ISBN: 978-85-54997-33-5

permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e práticas docentes no contexto investigado.

Para a coleta de dados, serão utilizados como instrumentos: entrevistas semi estruturadas e pelo menos um grupo focal com os participantes previamente entrevistados, com o objetivo de: Ampliar a escuta coletiva; Estimular o diálogo entre diferentes experiências; aprofundar categorias identificadas na análise preliminar das entrevistas. O enfoque dado nesta etapa da pesquisa será de cunho descritivo/qualitativo, onde visaremos analisar e descrever as ideias e opiniões (Gil, 2008).

O roteiro da entrevista semiestruturada será organizado com perguntas abertas e flexíveis que direcionam a conversa, mas permitem liberdade de aprofundamento e exploração de respostas. O roteiro do grupo focal, consiste em um documento-guia com questões disparadoras sugestões de mediação, destinado a conduzir a discussão entre os participantes. A função principal deste instrumento é promover um ambiente propício ao diálogo, estimulando a troca de experiências e o aprofundamento das ideias abordadas.

Os dados provenientes das entrevistas e do grupo focal serão organizados em corpus textual e analisados por meio da Análise Temática do Conteúdo, conforme proposta por Minayo (2001; 2014). A técnica consiste na leitura exaustiva e sistemática dos discursos, seguida da identificação de núcleos de sentido que se agrupam em categorias temáticas, as quais serão interpretadas à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Resultados e Discussão

A análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada permitirá uma compreensão abrangente acerca do processo inclusivo em uma escola no contexto rural, além de possibilitar a coleta de subsídios para o desenvolvimento de um material de apoio que esteja alinhado às reais necessidades e vivências desses docentes. Nesse sentido, Mantoan (2015) salienta que não basta garantir o acesso dos alunos à escola,

ISBN: 978-85-54997-33-5

é preciso transformar as práticas pedagógicas para que todos aprendam com qualidade e respeito às diferenças. A afirmação reforça a necessidade de escutar os docentes que vivenciam essa realidade diariamente, sobretudo diante da ausência de estudos que investiguem as práticas sob a perspectiva dos professores que atuam diretamente com a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial em escolas rurais.

A partir dos resultados da pesquisa, se dará a construção de um Guia Pedagógico Orientativo, elaborado com base nas análises anteriores, com o intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuirão para o fortalecimento das práticas inclusivas em escolas rurais. Esse guia visará ser um instrumento de apoio à atuação docente, proporcionando reflexões e orientações que favorecerão a construção de práticas escolares mais inclusivas nesses espaços. Nessa perspectiva, destaca-se que escola rural sempre esteve subordinada a uma lógica urbana de educação, desconsiderando as especificidades do campo como território social, cultural e econômico (Caldart, 2002).

A elaboração do produto educacional será subsidiada pela pesquisa a ser realizada, com base nos resultados da investigação de campo. O foco não será apenas compreender a realidade, mas também propor intervenções práticas que colaborarão com a melhoria do contexto educacional estudado.

O objetivo será mapear aspectos positivos e os fatores dificultadores relacionados à inclusão no contexto de uma escola rural, bem como identificar as necessidades formativas, e as sugestões apontadas pelos docentes. Além disso, busca-se-á reconhecer boas práticas e estratégias mencionadas pelos professores, com o intuito de valorizar as experiências vivenciadas nesse contexto.

Por fim, pretende-se indicar materiais de estudo e aprofundamento que poderão corroborar com a reflexão desses profissionais, subsidiando o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas mais inclusivas.

O guia pedagógico orientativo será estruturado de forma didática e prática, contemplando seções que orientem o leitor de maneira clara e objetiva. Inicialmente apresentar-se-á uma introdução com um breve panorama da pesquisa realizada e da

ISBN: 978-85-54997-33-5

proposta do material. Em seguida serão abordados os Fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar, contextualizando o tema.

O papel do professor, na efetivação da inclusão em escolas rurais, será destacado, seguido da discussão sobre os desafios recorrentes enfrentados nesse contexto e possíveis encaminhamentos.

O produto educacional também trará estratégias e sugestões práticas para apoiar a inclusão no ambiente de escolas rurais, além de indicar sugestões de leitura, legislações pertinentes e instrumentos que possam auxiliar o trabalho docente.

Após sua construção, o guia pedagógico será submetido à validação por meio de devolutivas junto aos docentes participantes da pesquisa, a fim de verificar sua relevância e aplicabilidade para a prática pedagógica. Espera-se que seu conteúdo seja utilizado em formações continuadas, promovendo reflexões e fortalecendo o compromisso com a inclusão em contextos rurais.

Considerações finais

Esperamos que esse trabalho possa contribuir com reflexões a respeito da efetividade da inclusão em escolas rurais, oferecendo subsídios para o aprimoramento de práticas pedagógicas mais inclusivas, bem como orientações na forma de um guia pedagógico ressaltando aspectos específicos dessa realidade, tendo-se em vista as percepções dos professores.

Referências

Arroyo, M. G. (2007). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens* (6ª ed.). Vozes.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Vozes.

Caldart, R. S. (2009). *Educação do campo*. Expressão Popular.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Mantoan, M. T. E. (2015). *O desafio das diferenças nas escolas*. Vozes.

Minayo, M. C. de S. (2001). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (10ª ed.). Hucitec.

Minayo, M. C. de S. (2014). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva, 19*(9), 2685–2696.

Souza, E. (2019). Análise temática de conteúdo: Fundamentos e aplicabilidades. *Revista de Pesquisa Qualitativa, 7*(12), 123–140.

ISBN: 978-85-54997-33-5



PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SIM! MESTRANDAS TAMBÉM: O PROFEI COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO ACADÊMICA

Camila Wilwert Valter – UDESC - camila.valter.udesc.t5@gmail.com
Eduardo Janicsek Jara - UDESC eduardo.jara@udesc.br
Lidiane Portella Mello – UDESC lidiane.mello.udesc.t5@gmail.com
Rayza Sielski – UDESC - rayza.sielski.udesc.t5@gmail.com

Resumo

O ingresso de professoras da Educação Básica na pós-graduação stricto sensu ainda enfrenta barreiras simbólicas estruturais que refletem a histórica elitização do espaço acadêmico. Este artigo, fundamentado em autores como Bourdieu, Freire e Irwin, analisa o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) como experiência de inclusão acadêmica, a partir do relato de vivências das autoras no primeiro semestre do curso. O estudo insere-se na abordagem qualitativa, adotando o estudo de caso e o relato de experiência como estratégia de reflexão sobre práticas e identidades docentes. Os resultados evidenciam que o PROFEI promove uma dupla inclusão: fortalece práticas pedagógicas inclusivas na escola e reconhece as professoras como legítimas produtoras de conhecimento na universidade. A perspectiva da a/r/tografia possibilita compreender as autoras como artistas-pesquisadoras-professoras, que habitam fronteiras entre teoria, prática e criação, ressignificando suas identidades. Conclui-se que o PROFEI representa não apenas um espaço de formação continuada, mas também de afirmação do lugar das professoras da Educação Básica no campo acadêmico, rompendo barreiras históricas de exclusão.

Palavras-chave: inclusão acadêmica; professoras da Educação Básica; PROFEI.

Introdução

O ingresso na pós-graduação stricto sensu, especialmente em programas de mestrado acadêmico, historicamente esteve restrito a grupos sociais com maior capital

ISBN: 978-85-54997-33-5

cultural e econômico, reproduzindo o que Bourdieu (2015) denominou de mecanismos de exclusão simbólica no campo educacional. As universidades, enquanto instituições socialmente reconhecidas como detentoras do saber legítimo, muitas vezes reforçam barreiras de acesso para sujeitos que, apesar de atuarem diariamente na prática pedagógica, não encontram condições objetivas para conciliar a vida acadêmica com a intensa jornada profissional.

Nesse cenário, professoras da Educação Básica representam um grupo particularmente vulnerável a esse processo de exclusão. Além de responderem pela maior parte da força de trabalho docente no Brasil, segundo o Censo Escolar 2023, 79,5% do corpo docente da Educação Básica é composto por mulheres (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023), essas profissionais lidam com duplas jornadas de trabalho, enfrentam limitações materiais e simbólicas para acessar espaços de formação considerados elitizados. Como observa Bourdieu (2011), os mecanismos de distinção reforçam desigualdades, classificando os sujeitos em posições hierárquicas distintas, onde a universidade é frequentemente vista como “a elite do saber” e os docentes da Educação Básica como “força bruta” do ensinar.

Este artigo também emerge de vivências concretas das autoras, como a experiência relatada por uma delas ao ouvir, de uma colega de profissão, a seguinte indagação: *“Você está no mestrado e mesmo assim escolheu continuar na educação infantil?*”. A frase, aparentemente simples, carrega marcas de uma visão hierarquizada dos campos educacionais, em que o ingresso no mestrado é concebido como possibilidade de “ascensão” e afastamento da Educação Básica. Esse tipo de percepção evidencia os mecanismos de distinção simbólica descritos por Bourdieu (2011), que naturalizam a ideia de que a universidade é o espaço legítimo de produção do saber, enquanto a Educação Básica permanece associada apenas à execução de prática pedagógica. Nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) assume a relevância ao democratizar o acesso ao conhecimento científico, reconhecendo e valorizando as experiências docentes como ponto de partida para a pesquisa acadêmica. Assim, o PROFEI não apenas promove

ISBN: 978-85-54997-33-5

práticas inclusivas na escola, mas também abre as portas da universidade para os sujeitos historicamente afastados dela.

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do PROFEI como espaço de inclusão acadêmica de professores da Educação Básica, problematizando como o programa contribui para romper a lógica de exclusão que marca a trajetória dessas profissionais no campo universitário.

Metodologia

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa, adotando como estratégia metodológica o estudo de caso, articulando à técnica de relato de experiência. O relato de experiência é compreendido como uma possibilidade de produção de conhecimento, reflexões e ações que emergem das narrativas de professoras pesquisadoras em processo de formação continuada, permitindo a valorização da subjetividade e das vivências no percurso investigativo.

De acordo com Stake (2006), o estudo de caso busca a compreensão profunda de um caso singular e complexo, considerando o contexto social e político em que está inserido. Essa perspectiva se destaca pela imersão experiencial do pesquisador no ambiente investigado, o que possibilita uma interpretação mais rica e contextualizada da realidade analisada.

Ao mesmo tempo, dialogamos com a perspectiva da a/r/tografia, proposto por Irwin (2008), que compreende a produção de conhecimento a partir da mestiçagem entre arte, pesquisa e docência. Para a autora, artistas-pesquisadores-professores vivem nas fronteiras, configurando suas identidades à medida que integram teoria, prática e criação, assumindo múltiplas formas de compreender e representar o mundo. Assim, ao narrarmos nossas experiências no PROFEI, não apenas descrevemos vivências docentes, mas nos colocamos nesse lugar de fronteira, em que o ato de ensinar, pesquisar e criar se entrelaçam como experiência estética e formativa.

O material discutido neste artigo resulta das vivências do primeiro semestre como mestrandas no PROFEI. A análise parte das experiências compartilhadas pelas autoras,

ISBN: 978-85-54997-33-5

que atuam como professoras da Educação Básica e, ao mesmo tempo, como mestrandas em processo de formação stricto sensu, configurando-se, assim, como protagonistas e sujeitas do processo investigativo.

Resultados e Discussão

A análise das experiências vivenciadas pelas autoras durante o primeiro semestre do PROFEI revela múltiplos níveis de transformação, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto na inclusão acadêmica. Primeiramente, o programa promoveu reflexões profundas sobre práticas inclusivas no cotidiano escolar, em consonância com os preceitos de Freire (1996) sobre educação dialógica e crítica. As professoras pesquisadoras puderam articular teoria e prática, questionando modelos tradicionais e experimentando abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade e o aprendizado coletivo, reforçando a ideia que a inclusão começa na escola, mas envolve mudanças na própria atuação docente.

Além disso, o PROFEI mostrou-se fundamental na inserção das professoras da Educação Básica no espaço acadêmico, historicamente elitizado. Como alerta Bourdieu (2015, 2011), a uniersidade funciona como campo de distinção, no qual apenas determinados capitais culturais são reconhecidos como legítimos. Nesse contexto, as docentes frequentemente experienciam a dupla marginalidade: por um lado, são percebidas como responsáveis pela execução prática do ensino, por outro, encontram barreiras para acessar o conhecimento científico formal. O PROFEI rompe com essa lógica ao reconhecer e valorizar a experiência docente, promovendo o reconhecimento das professoras como produtoras de conhecimento e reforçando que, a inclusão não é apenas para as escolas, mas também para as universidades.

A perspectiva da a/r/tografia, apresentada por Irwin (2008), enriquece a compreensão desse processo. As autoras atuam como artistas-pesquisadoras-professoras, habitando uma fronteira onde teoria, prática e criação se entrelaçam. Nesse espaço de mestiçagem de saberes, é possível reconfigurar identidades profissionais, repensando o papel da professora da Educação Básica enquanto agente de produção

ISBN: 978-85-54997-33-5

de conhecimento. Ao integrar ensino, pesquisa e prática, as docentes mestrandas do PROFEI experienciam um movimento de co-criação, no qual suas experiências de sala de aula se tornam objeto de análise crítica, de reflexão estética e de ação transformadora.

Os relatos indicam que essa integração promove mudanças na percepção sobre o ensino inclusivo e a própria condição da professora na universidade. A imersão em práticas colaborativas, em rede e apoiadas por orientação acadêmica permite que as professoras ressignifiquem sua atuação e construam novas formas de compreender e intervir na realidade educacional. Assim, o PROFEI cumpre um duplo papel, de capacitar docentes para práticas inclusivas e incluir essas professoras no espaço acadêmico, rompendo com a histórica elitização do saber e consolidando-as como sujeitos de pesquisa.

Em síntese, os resultados mostram que o PROFEI funciona como espaço de transformação de práticas e identidades, alinhando-se às perspectivas de Freire, Bourdieu e Irwin. A experiência indica que a formação continuada stricto sensu não apenas fortalece competências pedagógicas, mas também produz efeitos simbólicos e identitários, colocando as professoras em posição de protagonismo intelectual no campo educacional e acadêmico.

Considerações finais

O presente estudo evidencia que o PROFEI desempenha um papel estratégico na promoção da inclusão, não apenas dos estudantes da Educação Básica, mas também das próprias professoras no espaço acadêmico. Ao valorizar a experiência docente e articular teoria, prática e pesquisa, o programa proporciona às docentes a oportunidade de se reconhecer como produtoras de conhecimento, rompendo barreiras históricas de elitização da universidade e ampliando o conceito de inclusão para o próprio corpo docente.

A perspectiva da a/r/tografia (Irwin, 2008) permite compreender que as professoras mestrandas atuam como artistas-pesquisadoras-professoras, habitando

ISBN: 978-85-54997-33-5

fronteiras de conhecimento, identidade e prática. Nesse espaço de mestiçagem de saberes, elas reconstroem suas identidades, integrando intelecto, sentimento e ação, ao mesmo tempo em que transformam suas práticas pedagógicas e fortalecem o protagonismo feminino no campo educacional.

Por fim, os resultados apontam que programas como o PROFEI constituem instrumentos de democratização do saber, oferecendo caminhos para que docentes historicamente marginalizadas no meio acadêmico assumam posições de protagonismo intelectual. Essa experiência evidencia a importancia de politicas publicas de formação continuada stricto sensu que reconheçam a pluralidade dos saberes, promovam a inclusão real e contribuam para a construção de uma educação mais equitativa, colaborativa e socialmente justa.

Agradecimentos

Agradecemos aos nossos orientadores, Doutores Eduardo Janicsek Jara e Fábio Napoleão, pelo acompanhamento, orientação e incentivo constante durante todo o percurso acadêmico. Reconhecemos a importância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do Programa de Pós-Graduação PROFEI, voltado para o fortalecimento da formação continuada de professoras e professores da Educação Básica brasileira, e das amigas do grupo de orientandas pelas contribuições, trocas e apoio. Destacamos, ainda, que duas professoras pesquisadoras, autoras deste artigo são bolsistas do Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP/UDESC), o que proporciona apoio financeiro e estímulo à continuidade da trajetória no mestrado.

Referências

Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação* (M. A. Nogueira & A. Catani, Orgs.). Vozes.

Bourdieu, P. (2011). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023* — INEP (PDF): https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

Irwin, R. L. (2008). A/r/tografia: Uma mestiçagem metonímica. In A. M. Barbosa & L. Amaral (Orgs.), *Interterritorialidade: Mídias, contextos e educação* (pp. 89–103). Senac São Paulo.

Stake, Robert E. Investigação com estudo de casos. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

ISBN: 978-85-54997-33-5



RELATOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUSTENTABILIDADE: A DIVERSIDADE NA ESCOLA

André Luiz Montanheiro Rocha – UNESPAR/Curitiba II - prof15andremontanheiro@gmail.com
Rosemyriam Cunha – UNESPAR/ Curitiba II - rosemyriam.cunha@unespar.edu.br

Resumo

A educação inclusiva, um tema presente no cenário educacional há mais de trinta anos, se amplia para englobar o conceito de sustentabilidade. Este trabalho, um recorte de pesquisa de mestrado, descreve estratégias metodológicas para articular a sustentabilidade humana como uma dimensão da educação inclusiva. O estudo se baseia na visão de que a diversidade e a inclusão enriquecem o ambiente de convivência das pessoas. O objetivo deste trabalho foi de mostrar as estratégias criadas para realizar e analisar entrevistas narrativas feitas no decorrer da pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo que exemplifica a intervenção, a análise e resultados de entrevistas narrativas feitas com professores da educação básica e especialistas nas temáticas da educação especial na perspectiva inclusiva. Após a transcrição literal, as narrativas foram submetidas a um processo de leitura e análise crítica aplicado aos textos estudados. As ideias dos autores Ravagnoli, Jovchelovitch e Bauer estruturaram os procedimentos de análise de dados. As informações obtidas foram lidas e apreciadas com base nas estratégias da leitura e análise crítica, considerando as seguintes perguntas: 1) Quais os caminhos percorridos para o desenvolvimento do assunto tratado?; 2) Qual o contexto abordado no trabalho?; 3) Quais os argumentos dos autores?; 4) Quais as ressonâncias e dissonâncias entre as opiniões dos autores sobre as temáticas dessa pesquisa? Os resultados indicaram que a proposta da educação inclusiva se fundamenta na sustentabilidade humana e escolar, valorizando a dignidade, o acolhimento e os valores sociais nos ambientes educacionais.

Palavras-chave: Políticas inclusivas, práticas pedagógicas; entrevista narrativa.

Introdução

Quando se fala em Inclusão Escolar Mendes (2023), remete-se ao direito à educação para todos. Isso implica a organização da escola para responder à diversidade dos alunos. A inclusão escolar depende de dispositivos legais, de políticas públicas (financiamento), de transformações na organização escolar e de práticas pedagógicas adequadas. As escolas e os profissionais se colocam no espaço do acolhimento da

ISBN: 978-85-54997-33-5

diversidade presente nas escolas de forma que todos os envolvidos sejam beneficiados. Silva (2021) complementa que a Educação inclusiva prima pela horizontalidade das interações e pela defesa dos direitos humanos. Trata-se de uma abordagem centrada na democratização ao acesso de todos os alunos e nas adaptações de recursos materiais e humanos. Seu objetivo visa a permanência e o desenvolvimento das capacidades das pessoas, contemplando as diferentes expressões das habilidades práticas, competências, valores e conhecimentos das pessoas.

A necessidade de entender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como um aspecto a ser articulado com a sustentabilidade se mostrou como um desafio a ser enfrentado. A sustentabilidade, de acordo com Reis (2016), se constitui em uma expressão ampla e aplicável a todas as atividades humanas, que remete à capacidade de suporte da natureza em suprir as necessidades da geração atual, garantindo às futuras gerações. A sustentabilidade considera a dimensão do consumo dos recursos naturais, aspectos das relações sociais, econômicas e culturais. Os autores Lopes e Tenório (2011) reafirmam esse conceito ao indicarem que a educação se incorpora quase que naturalmente ao conceito de sustentabilidade. Numa sociedade inclusiva, para haver sustentabilidade para as novas gerações, o argumento desses autores colabora com a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva visando o aprendizado de todos. Os novos desafios que surgem nos horizontes da dinâmica social contemporânea competem à educação.

Uma questão que se coloca é se as leis, diretrizes e práticas pedagógicas da Educação Inclusiva ressoam perspectivas para a sustentabilidade escolar do século XXI. Esse questionamento orientou a pesquisa de mestrado da qual este trabalho se origina. Para melhor entender as premissas aqui indicadas, estão apresentados recortes da metodologia utilizada na dissertação que mostram aspectos ligados às estratégias utilizadas para a obtenção de dados em entrevistas narrativas, forma de análise e alguns resultados obtidos. A intenção foi a de a articular fundamentos da Educação Especial com princípios da Educação Inclusiva para construção de um entendimento da sustentabilidade como uma dimensão da Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

O estudo constitui-se do recorte da dissertação defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) intitulado: Educação Inclusiva e sustentabilidade: diversidade na escola. O Trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e foi aprovado sob o parecer nº 6.694.296.

O presente estudo se configura de natureza qualitativa e exploratória (Creswell, 2010), teve por objetivo mostrar as estratégias criadas para realizar e analisar entrevistas narrativas feitas no decorrer da pesquisa maior.

Na pesquisa de mestrado, a obtenção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas com dois professores (Pedro e Daniel) e duas professoras (Noemi e Márcia) que atuavam na educação inclusiva. A entrevista narrativa, segundo Muylaer et al. (2014), revela o entrelaçamento entre os relatos bibliográficos e fatos vivenciados tanto do sujeito entrevistado como do contexto inserido.

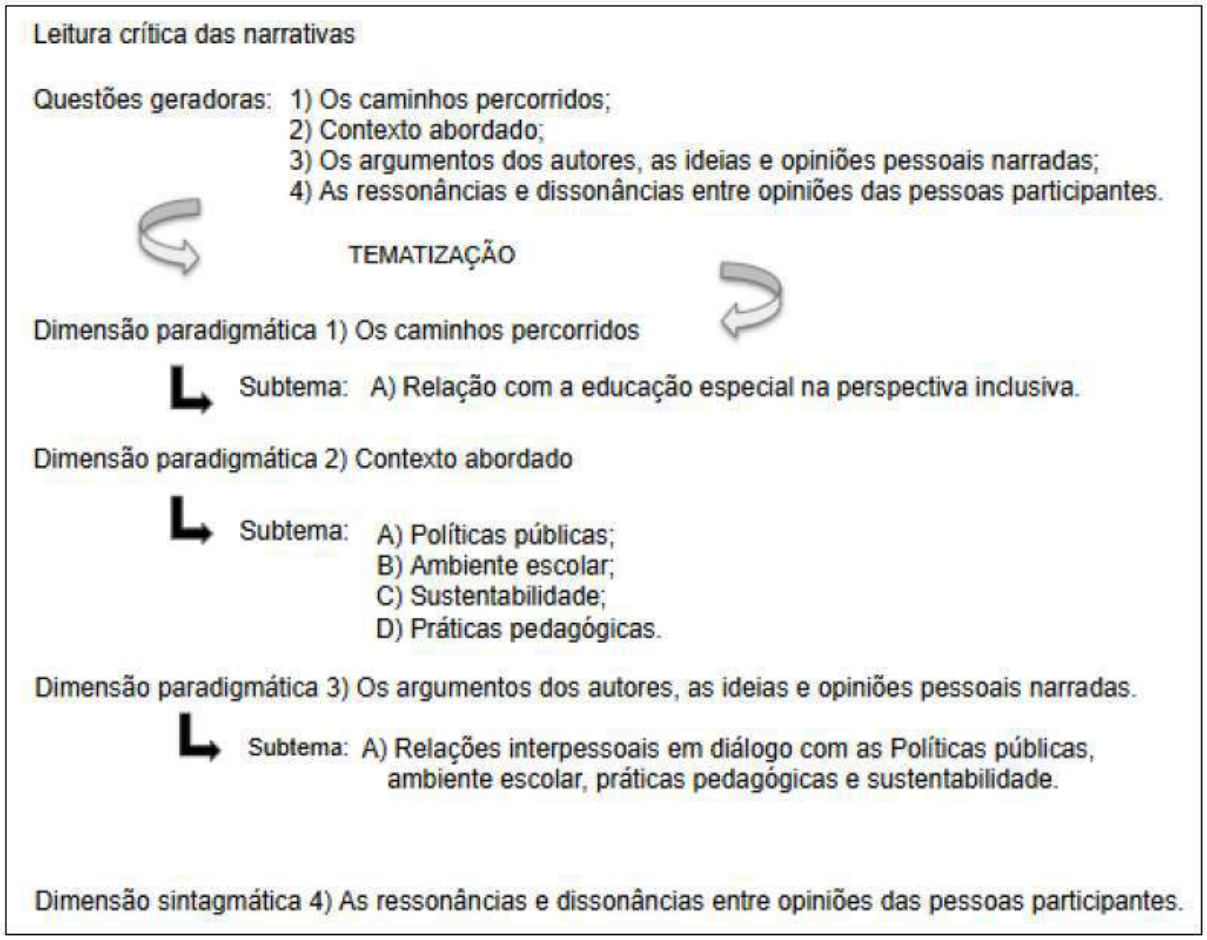
Os participantes receberam o tema central da entrevista com sete a quinze dias de antecedência. No dia agendado para a realização da entrevista narrativa, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecida (TCLE) e tiveram 10 minutos para narrar suas experiências no campo educacional. As falas foram gravadas e transcritas para análise posterior.

Após a leitura crítica, os conteúdos de cada narrativa foram submetidos à análise própria das entrevistas narrativas, indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2008); Ravagnoli (2018). Eles apresentaram três etapas para a análise: (i) transcrição; (ii) análise temática; e (iii) análise estrutural.

A Figura 1 mostra o processo trilhado para a análise das narrativas obtidas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Procedimentos metodológicos das entrevistas narrativas



Fonte: Rocha (2025)

A Figura 1 mostra que, após a transcrição, foi realizada a leitura criteriosa do texto, com os procedimentos da leitura crítica segundo Ripoll et al. (2020) e Bellani (2020). Nessa etapa, foram consideradas as seguintes perguntas: 1) Quais são os caminhos percorridos para o desenvolvimento do assunto tratado? 2) Qual o contexto abordado no trabalho? 3) Quais os argumentos dos autores? 4) Quais as ressonâncias e dissonâncias entre as opiniões dos autores sobre as temáticas desta pesquisa?

Após a leitura crítica, as narrativas passaram a ser analisadas conforme as estratégias indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2008); Ravagnoli (2018) que envolveram três etapas principais: 1) Tematização: marcação dos textos em diferentes cores identificando assuntos importantes que se repetem para encontrar os temas

ISBN: 978-85-54997-33-5

recorrentes; 2) Análise estrutural em duas dimensões: a) Paradigmática - considerando elementos como eventos, protagonismo, início e fim, crises e conclusões morais. b) Sintagmática - Organização dos elementos da narrativa em sequências para compará-los e relacioná-los. 3) Análise Cronológica e não cronológica: Análise das entrevistas considerando como os entrevistados usam o tempo (aspectos cronológicos) e as razões e explicações por trás dos acontecimentos (aspectos não cronológicos).

Resultados e Discussão

Ao analisar a temática referente à “Relação com a educação especial na perspectiva inclusiva”, percebeu-se que as leis e políticas públicas relacionadas à educação inclusiva foram mencionadas somente pela professora Noemi. As narrativas de Pedro, Márcia e Daniel se voltaram mais para a formação continuada. Embora eles conheçam as políticas públicas da educação inclusiva, estas não estavam incorporadas na narrativa desses participantes.

Na temática que abordou as “Políticas Públicas”, percebeu-se que estas foram mencionadas apenas pela professora Noemi. As narrativas de Pedro, Márcia e Daniel, não abordaram as políticas públicas da educação inclusiva.

Na temática “Ambientes Escolares” o relato dos entrevistados se deu de forma diferente: Daniel abordou questões físicas, Pedro focou nas interações e Márcia destacou os valores. Estes relatos se aproximaram dos pesquisadores referendados na fundamentação teórica sobre o tema ambiente escolar. Para Barroco et al. (2023) a educação inclusiva preconiza que os ambientes de aprendizagem sejam saudáveis, acolhedores, seguros e livres de violências. Dos Santos (2022) sugeriu que o desenvolvimento integral do ser humano depende da compreensão do espaço vivencial em que há direito à diferença. Gadotti (2000) acrescenta que os espaços inclusivos passam a ser boas propostas de qualidade ao alcance de todos.

Na temática “Sustentabilidade”, apenas Márcia e Daniel falaram a respeito. Daniel e Márcia referiram-se à sustentabilidade como uma dimensão das relações humanas. Assim como Gonçalves & Bonfim (2021), Pina et al. (2023) e Organização das Nações (ONU, 2023).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Na temática “Práticas Pedagógicas”, Márcia e Pedro se manifestaram a respeito. Márcia descreveu mudanças de suas práticas pedagógicas, que permitiram a derrubada de barreiras ao acesso e aprendizado dos alunos. Pedro destacou o respeito às especificidades dos alunos. O propósito e o alcance da educação passam a ser sustentáveis, pois ampliam oportunidades de inclusão humana, reestruturando a escola para atender à diversidade, promovendo a capacitação e a eliminação das barreiras ao aprendizado (Rocha, 2025).

Na temática “Argumentos dos autores, sobre relações interpessoais em diálogo com políticas públicas, ambiente escolar, práticas pedagógicas e sustentabilidade”, foi notório que cada entrevistado explorou áreas específicas das relações interpessoais. Noemi concentrou-se nas políticas públicas, ao passo que Pedro voltou-se às práticas pedagógicas; Daniel no ambiente escolar e Márcia nas práticas pedagógicas. A sustentabilidade foi abordada tanto por Daniel como por Márcia. No entanto, percebeu-se que os quatro participantes abordaram tópicos que contêm a essência da proposta da educação inclusiva fundamentada na sustentabilidade humana e escolar.

Na busca por ressonâncias e dissonâncias entre opiniões dos participantes, as narrativas revelaram pontos em comum que convergiram para a sustentabilidade e a ecologia humana. Como dito anteriormente, a cronologia não é uma exigência na construção e análise das narrativas, fato que aqui foi respeitado. No entanto, interessou perceber que, independentemente da época em que os fatos foram experienciados, os participantes já tendiam, em seus comentários, a entendimentos críticos voltados à modificação das filosofias existentes no dia a dia de suas vidas escolares. A educação inclusiva figurou em suas narrativas como uma visão diferenciada, que supriu iniciativas por posicionamentos e práticas inovadoras. Nas linhas e entrelinhas de suas histórias, a sustentabilidade entrou no cenário narrado talvez ainda de forma sutil, mas presente.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

As participações de pesquisadores e profissionais da educação, em entrevistas narrativas, foram essenciais para um estudo que revelou abordagens centrais da educação inclusiva e sustentabilidade humana escolar. Nas narrativas foram destacados temas como relações interpessoais, acolhimento, dignidade humana e os valores sociais. Os participantes ainda ressaltaram as mudanças que transformam as escolas em espaços humanizados pela empatia, escuta e acolhimento.

Cada entrevistado explorou áreas específicas das relações interpessoais. Noemi aprofundou-se na temática de políticas e normatizações sobre a educação inclusiva, permitindo a elaboração de paralelos com o histórico das leis apresentado na fundamentação teórica. Daniel e Pedro concentraram-se no ambiente físico escolar e na formação de professores como pontos a serem considerados para a efetivação da sustentabilidade escolar. Márcia sintetizou o espaço que a escola assume na atualidade: formar cidadãos capazes de enxergar a humanidade no outro e de proteger os recursos do planeta.

Essas perspectivas levaram ao entendimento de que o futuro do planeta depende de ações do nosso cotidiano, que envolvem a gestão dos recursos ambientais, a convivência com a diversidade humana, a valorização das iniciativas de solidariedade e o apoio às diferenças entre as pessoas. Temos, então, que a educação inclusiva se torna a educação do presente e do futuro.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em especial ao Campus de Curitiba II, pela iniciativa de trazer um curso de Mestrado Profissional em rede Nacional da magnitude que representa o PROFEI. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro e pelo incentivo com a bolsa de estudos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Barroco, S. M. S., Matos, N. da S. D., & Ferreira, G. M. (2023). Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: Inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. *Roteiro, 48*, e27403. https://doi.org/10.18593/r.v48.27403

Bellani, B. (2020). *O que é leitura crítica e como praticá-la*. Hotcourses Brasil. https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/once-you-arrive/o-que-e-leitura-critica/

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed. https://www.unirio.br/cla_novo/ppgcp/processo-seletivo/mestrado-edital-n-01-2023/bibliografia/creswell-john-w-projeto-de-pesquisa-metodos-qualitativo-quantitativo-e-misto-porto-alegre-armed-2010-capitulo-8/view

Dos Santos, M. C. D. (2022). Seis pilares da educação inclusiva. *Revista de Estudos Aplicados em Educação, 7*(13). https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8561

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Artes Médicas.

Gonçalves, M. E. S., & Bomfim, L. S. V. (2021). Pensamento/ação freiriano: Pistas para uma epistemologia descolonial que cimente uma ecologia humana contra-hegemônica. *Práxis Educativa, 16*, 1–15. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16594.021

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2008). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 85–113). Vozes. https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf

Lopes, U. M., & Tenório, R. M. (Orgs.). (2011). *Educação como fundamento da sustentabilidade*. EDUFBA. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5373/1/Educacao%20como%20fundamento%20da%20sustentabilidade.pdf

Mendes, R. H. (2023). *Educação inclusiva: Um direito inegociável*. Observatório de Educação – Instituto Unibanco. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-inegociavel

Muylaert, C. J., Sarubbi Jr., V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: Um recurso importante na pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 48*(spe2), 184–189. https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027

ISBN: 978-85-54997-33-5



Organização das Nações Unidas. (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. As Nações Unidas no Brasil. https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

Pina, M. de F. B., Azevedo, S. L. M. de, & Almeida, M. do S. P. de. (2023). Ecologia humana: Uma relação com ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. *Observatorio de la Economía Latinoamericana, 21*(11), 19313–19333. https://doi.org/10.55905/oelv21n11-039

Ravagnoli, N. C. da S. R. (2018). A entrevista narrativa como instrumento na investigação de especificidades sociais na Linguística Aplicada. *O ESPecialista, 39*(3). https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2

Reis, A. A. (2016). *Educação ambiental e educação inclusiva: Possíveis conexões* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe). https://ri.ufs.br/handle/riufs/4823

Ripoll, L., Matos, J. C., & Oliveira, W. F. (Orgs.). (2020). *Leitura crítica na contemporaneidade: Abordagens multidisciplinares*. Editora da UFSC. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/218566

Rocha, A. L. M. (2025). *Educação inclusiva e sustentabilidade: A diversidade na escola* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná). https://drive.google.com/file/d/15Fx6Aj8dJftk72dWnSzH5Mky0PnOE71v/view

Silvia de, M. P., Simão, V. L., Alves, A. G., & Steren, B. (2021). Design universal como possibilidade de inserção de tecnologias educacionais inclusivas. *Humanidades & Inovação, 8*(43), 270–283. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5522

ISBN: 978-85-54997-33-5



REPENSANDO A ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIAS E INOVAÇÕES PARA LIVROS DIDÁTICOS PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Ana Regina G. dos S. de Araújo - UPE - anaregina.gsaraujo@upe.br
Jonatas Nicacio Cardoso da Silva - UPE – jonatas.nicaciocs@upe.br
Luciana Rachel Coutinho Parente - UPE - luciana.coutinho@upe.br

Resumo

O presente artigo, em formato de relato de experiência, aborda as barreiras e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com baixa visão, tomando como eixo central a adaptação do livro didático enquanto recurso pedagógico fundamental para a aprendizagem. O objetivo consiste em compreender de que forma a adaptação de livros em tinta ampliada pode contribuir para a equidade educacional e favorecer a participação efetiva desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia caracteriza-se como relato de experiência de natureza descritiva e reflexiva, fundamentada em décadas de práticas docentes dos autores com alunos com deficiência visual, atendidos na sala do AEE, em instituições públicas e privadas, articulada e referenciada por teóricos, legislações vigentes, dados estatísticos recentes, e produções acadêmicas na área. Os resultados revelam que, apesar de avanços legais e institucionais, a oferta de livros didáticos ampliados em tinta permanece são insuficientes e não há distribuição, o que compromete a autonomia e a aprendizagem desses estudantes. Evidencia-se ainda, a relevância de estratégias pedagógicas diversificadas, que considerem a heterogeneidade das condições visuais e possibilitem diferentes formas de acesso ao conhecimento, incluindo recursos como plano inclinado, tiposcópio, materiais de contraste ampliado, e iluminação adequada. Conclui-se que a consolidação da inclusão escolar de alunos com baixa visão depende da implementação de políticas públicas consistentes, capazes de garantir a produção e a distribuição sistemática de livros ampliados em tinta, aliadas à formação continuada de professores braillistas, de modo a assegurar não apenas o direito de aprender, mas também a dignidade e a equidade educacional.

Palavras-chave: Acessibilidade educacional; Baixa visão; Políticas públicas.

Introdução

Este artigo, em formato de relato de experiência, analisa as barreiras e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com baixa visão, enfatizando a

ISBN: 978-85-54997-33-5

importância da adaptação do livro didático como recurso pedagógico essencial para a aprendizagem. A investigação baseia-se na prática docente da autora ao longo de 20 anos no ensino de alunos com deficiência visual e articulada com referenciais teóricos, de especialistas da área como Bruno e Mota (2001), Lima (2018), Pletsch (2009), Sá; Campos e Silva (2007) bem como legislações, dados estatísticos atualizados.

Os resultados evidenciam que, embora existam iniciativas voltadas à acessibilidade, a oferta de livros didáticos ampliados em tinta ainda é insuficiente e não existe por parte do poder público, o que compromete a equidade no processo de escolarização. Constatou-se, ainda, a relevância de estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem a heterogeneidade das condições visuais dos estudantes, favorecendo sua autonomia e participação.

Deste modo, podemos afirmar que a consolidação da inclusão escolar de alunos com baixa visão requer a implementação de políticas públicas educacionais sistemáticas para a produção e distribuição de livros ampliados em tinta, aliada à formação continuada de professores braillistas, de modo a assegurar condições efetivas de aprendizagem e equidade educacional.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e reflexiva. O estudo fundamenta-se na vivência profissional dos autores, acumulada ao longo de décadas de atuação docente com estudantes com deficiência visual, atendidos na sala do AEE, em instituições públicas e privadas do estado de Pernambuco. Essa trajetória foi utilizada como recurso metodológico, permitindo analisar de maneira concreta os desafios enfrentados quando o livro didático, recurso central no processo de ensino-aprendizagem, não contempla as especificidades dos alunos com baixa visão.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais: (I) sistematização das situações vivenciadas em sala de aula, (II) identificação das barreiras pedagógicas observadas, e (III) reflexão crítica das práticas desenvolvidas em diálogo com a literatura especializada.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Para sustentar a análise, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, mobilizando legislações nacionais vigentes, dados estatísticos recentes acerca da deficiência visual no Brasil, bem como produções acadêmicas de especialistas da área, como como Bruno e Mota (2001), Lima (2018), Pletsch (2009), Sá; Campos e Silva (2007). Dessa forma, o estudo integra a experiência docente à produção acadêmica, buscando compreender e problematizar as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar de alunos com baixa visão.

Resultados e Discussão

Apesar dos avanços legais e conceituais no campo da educação inclusiva, a escolarização de alunos com baixa visão ainda enfrenta desafios significativos. Observa-se que tanto na formação docente quanto na produção acadêmica, a ênfase recai predominantemente sobre a educação de pessoas cegas, com foco em recursos como o sistema braille, a orientação e mobilidade e o uso de tecnologias assistivas. Em contrapartida, os estudantes com baixa visão permanecem em grande parte invisibilizados nas práticas pedagógicas, sendo frequentemente tratados como cegos e tendo suas especificidades desconsideradas.

Tal cenário gera incompreensões acerca do funcionamento do resíduo visual, do uso de recursos como ampliações, bengalas ou contrastes, além de levar a interpretações equivocadas de suas dificuldades, muitas vezes associadas, de forma indevida, à preguiça, ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou a outras deficiências. Essa invisibilização histórica explica, em parte, os impasses observados na prática docente. Apesar dos avanços legais, como a criação do cargo de professor braillista em Pernambuco pela Lei nº 12.757/2005, observa-se uma contradição: os alunos com baixa visão têm acesso a profissionais especializados, mas continuam sem materiais didáticos adequados.

Nas escolas privadas, por exemplo, os livros ampliados em tamanho A3 seguem padrões definidos pelas editoras, sem considerar a avaliação funcional da visão dos estudantes. Esse formato, além de causar constrangimento, dificulta a visibilidade do quadro, compromete o contato visual com o professor e inviabiliza o transporte diário.

ISBN: 978-85-54997-33-5

No âmbito das escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponibiliza obras em braille e no formato digital EPUB. Embora este último ofereça recursos como ajuste de fonte, contraste e leitura em áudio, sua utilização depende de tablets, notebooks ou smartphones, tecnologias inacessíveis a muitos alunos devido a limitações socioeconômicas ou pela insegurança dos territórios em que vivem. Ademais, enquanto os estudantes cegos podem escolher entre o braille e o digital, os alunos com baixa visão têm como única alternativa o EPUB, revelando um cenário de desigualdade.

Ademais, enquanto os estudantes cegos podem escolher entre o braille e o digital, os alunos com baixa visão têm como única alternativa o EPUB, revelando um cenário de desigualdade. A experiência docente, somada à literatura, evidencia que a adaptação do livro didático deve integrar um conjunto amplo de ações como o uso de plano inclinado para leitura e escrita para prevenir problemas posturais no futuro, uso de caderno com pauta ampliada, uso do lápis 6B ou 4B, canetas de hidrográficas, o uso do tiposcópio (guia para leitura, confeccionado em EVA, papelão ou plástico preto sem brilho) para auxiliar na leitura, a iluminação adequada do ambiente, sem reflexos ou ofuscamentos e a disponibilização de materiais ampliados que devem seguir algumas orientações, Lima (2018, p. 32), aponta:

> O material ampliado com contraste: ampliar o material observando aspectos como fonte (Arial ou Verdana) e tamanho de letras (tente individualizar, mas o tamanho 24 atende a grande maioria dos estudantes com baixa visão). O tamanho não deve exceder a necessidade visual do estudante. É importante favorecer o acesso do estudante ao livro, provas, texto didático e paradidático em tipos ampliados.

Uma alternativa viável seria que o PNLD passasse a disponibilizar também livros impressos ampliados em formato A4, com fonte ampliada (por exemplo, tamanho 24 em negrito) e distribuídos em volumes menores, como já ocorre no caso do braille.

Essa medida poderia favorecer a autonomia e a equidade, possibilitando que os alunos com baixa visão tivessem acesso a materiais compatíveis com suas necessidades, sem constrangimento e sem depender exclusivamente de tecnologias.

Os dados oficiais reforçam a relevância dessa discussão. O Censo Escolar 2023 contabilizou 4.321 estudantes cegos e 86.867 estudantes com baixa visão matriculados na educação básica, evidenciando que este último grupo representa a maioria dos alunos

ISBN: 978-85-54997-33-5

com deficiência visual. Em Pernambuco, o Painel de Indicadores da Educação Especial registrou 2.770 alunos com deficiência visual, sendo 2.551 com baixa visão e apenas 219 cegos, uma proporção de sete para um. Esses números confirmam que a ausência de materiais adequados impacta diretamente o grupo mais numeroso e atestam a urgência da questão.

Bruno e Mota (2001), apontam que, até pouco tempo atrás, pessoas com baixa visão eram classificadas como cegas. Entretanto, os estudos de Eleonora Faye e Natalie C. Barraga evidenciaram que crianças com o mesmo grau de acuidade visual (capacidade de ver detalhes) podem apresentar desempenhos distintos em tarefas visuais.

As autoras diferenciam dois grupos: os alunos com baixa visão, que utilizam predominantemente a visão no processo educativo, ainda que com apoio de recursos específicos; e os alunos cegos, cuja aprendizagem ocorre pelos sentidos remanescentes, com destaque para o Braille como meio principal de comunicação escrita. Essa compreensão foi consolidada em 1992, quando a OMS e o ICEVI[26] propuseram uma definição clínico-funcional, reconhecendo o desempenho visual como um processo dinâmico, que ultrapassa a mera medida numérica da acuidade.

Nesse sentido, a prática docente confirma que não existe um padrão único de necessidades: alguns estudantes com baixa visão beneficiam-se de livros ampliados, outros utilizam o braille, e há aqueles que acompanham materiais em formato convencional.

Partindo desse contexto, Bruno e Mota (2001) e outros autores reforçam a necessidade da avaliação funcional da visão como instrumento essencial no processo educacional do estudante com baixa visão.

> A avaliação funcional supõe determinar, da maneira mais completa possível, como o sujeito utiliza sua visão residual. Assim como avalia os aspectos sociais, emocionais, cognitivos, etc., e as implicações que estes possam ter junto ao déficit visual no desenvolvimento acadêmico (estilo de aprendizagem, método

[26] ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairment) é uma organização internacional não-governamental que promove o acesso equitativo à educação e reabilitação para pessoas com deficiência visual.

ISBN: 978-85-54997-33-5

> de ensino, material didático, meios técnicos, adaptações curriculares, etc.). (Ruiz et al.. 2003, p.45).

Essa avaliação deve ser realizada pelo professor braillista devidamente capacitado, em articulação com o laudo médico do oftalmologista. No entanto, muitos professores braillistas não possuem formação específica em avaliação funcional da visão, restringindo-se, em alguns casos, ao ensino do sistema braille sem considerar a funcionalidade visual dos estudantes.

Tal cenário, em vez de promover autonomia, pode gerar dependência, como já observado na prática escolar e na literatura:

> Essa alternativa não é recomendável porque pode criar uma situação de discriminação, de inibição e de constrangimento para o aluno. Além disso, podendo causar uma confusão de papéis, criar um vínculo de dependência ao invés de estimular a emancipação, a autonomia e a cooperação entre os alunos (Sá, Campos, Silva, 2007, p.34).

Na prática, entretanto, verificou-se que boa parte dos professores braillistas não possui formação específica para realizar a avaliação funcional da visão. Esse achado explica, em parte, a dificuldade em definir práticas pedagógicas adequadas, limitando o atendimento à reprodução de atividades em Braille ou à ampliação improvisada de materiais.

Tal constatação corrobora a análise “No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação ainda segue um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da Educação Inclusiva” (Pletsch, 2009, p.150).

Mesmo os profissionais que dominam técnicas de intervenção adequadas relatam dificuldades diante da falta de materiais oficiais acessíveis, sendo obrigados a ampliar manualmente parte dos livros, o que exige priorização de conteúdos e compromete a equidade do atendimento.

Portanto, os resultados desta experiência revelam que, embora haja avanços legais e esforços individuais de professores, persistem lacunas estruturais significativas na acessibilidade de materiais para estudantes com baixa visão.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A literatura respalda a constatação de que a avaliação funcional da visão e a adaptação criteriosa dos materiais são fundamentais, mas a realidade vivida mostra que tais medidas ainda dependem quase exclusivamente do esforço do professor braillista, e não de políticas públicas consistentes.

A experiência relatada, somada à literatura, evidencia que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas também aponta possibilidades de transformação a partir de medidas simples e acessíveis, como a disponibilização de livros ampliados em formato A4, a capacitação em avaliação funcional da visão para professores braillistas e a incorporação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades do estudante com baixa visão.

Considerações finais

O relato de experiência demonstra que a inclusão de alunos com baixa visão vai além da presença de professores braillistas. A adaptação adequada do livro didático é condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Houve avanços legais e institucionais, mas a prática confirma que persistem dificuldades no acesso ao livro em tinta ampliado. O livro ampliado, em formato funcional e de uso cotidiano, é indispensável para garantir equidade no ambiente escolar.

Os achados da experiência revelam que a inclusão escolar de alunos com baixa visão ainda é permeada por contradições entre avanços legais e a realidade cotidiana das práticas pedagógicas. Apesar de haver políticas públicas que assegurem profissionais especializados, como o professor braillista, a ausência de materiais didáticos acessíveis e diversificados permanece como um dos principais obstáculos à aprendizagem e à participação plena desses estudantes.

A análise dos dados oficiais reforça a magnitude dessa demanda, visto que o número de alunos com baixa visão supera em larga escala o de alunos cegos, mas continua a receber menor atenção em termos de recursos e estratégias pedagógicas.

É urgente que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponibilize exemplares em tinta, fonte ampliada, no formato A4 e divididos em volumes, à

ISBN: 978-85-54997-33-5

semelhança do Braille. Essa medida assegura maior autonomia, segurança e igualdade de oportunidades, permitindo que o estudante com baixa visão participe plenamente das experiências escolares.

Sem a garantia de livro em tinta ampliado e de políticas públicas consistentes, a inclusão de alunos com baixa visão permanecerá restrita ao campo das intenções. Nessa condição, continuará sendo uma promessa distante, e não o direito concreto de aprender com dignidade.

Referências

Brasil. (2005, January 24). *Lei nº 12.757, de 24 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a criação do cargo de professor braillista no Estado de Pernambuco.*

Brasil. (2009, October 2). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

Bruno, M. M. G., & Mota, M. G. B. da (Coords.). (2001). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Deficiência visual* (Vol. 2, Fascículo IV, pp. 62–74). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Instituto Benjamin Constant.

Instituto Rodrigo Mendes. (2024). *Painel de Indicadores da Educação Especial: Dados do Censo Escolar 2023*. https://diversa.org.br/indicadores/

Lima, E. C. (2018). *O aluno com deficiência visual*. Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Ministério da Educação. (2024). *Censo Escolar 2023*. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao

Pletsch, M. D. (2009). Formação de professores e inclusão para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista, 33*, 143–156.

Ruiz, M. C. P., Molina, D. R., Bueno, M. C. T., & Lara, R. T. Diagnóstico e avaliação do funcionamento visual. In M. Bueno Martín & S. Toro Bueno (Coords.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos*. Aljibe.

Sá, E. D. de, Campos, I. M. de, & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado: Deficiência visual*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5



RODA DE CONVERSA: INTEGRAÇÃO E PRÁTICAS NO TRABALHO COLABORATIVO

Debora Andreia Pereira Mendes – UNESPAR – debora.mendes.unespar.t4@gmail.com
Elizabeth Regina Streisky de Farias – UNESPAR – elizabeth.farias@unespar.edu.br

Resumo

Esse artigo é um relato de experiência por meio de roda de conversa, emergiu da prática pedagógica realizada no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Campo no município de Araucária, Paraná, que contou com o envolvimento da equipe gestora, equipe pedagógica, responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), profissionais da área clínica e familiares/responsáveis legais. Destaca-se como principal objetivo promover o entendimento e a colaboração entre os envolvidos com o desenvolvimento integral das crianças Público da Educação Especial (PEE), partindo dos conceitos do Trabalho Colaborativo. Durante os encontros, foram apresentados os fundamentos teóricos dessas abordagens, ao mesmo tempo em que os pais/responsáveis legais e demais participantes compartilharam percepções, dúvidas e sugestões. Observou-se que esse espaço de diálogo favoreceu a construção conjunta de estratégias inclusivas futuras, ampliando o olhar dos participantes sobre adaptações, flexibilização de métodos e formas de participar ativamente do processo educativo das crianças, tendo claro que é responsabilidade de todos. Como resultado, registraram-se relatos de maior engajamento, compreensão e disposição dos participantes em compreender como as práticas colaborativas são essenciais no ambiente escolar. Conclui-se que a roda de conversa se mostrou um instrumento potente de parceria e reflexão, estimulando o protagonismo dos participantes no fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva e deixando claro que esses momentos são de extrema importância e devem continuar acontecendo. Ressalta-se que essa prática está em andamento.

Palavras-chave: Colaboração; Escola-família; Inclusão Escolar.

Introdução

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que é responsabilidade do Estado, da família e da comunidade escolar assegurar uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

educação de qualidade e inclusiva para pessoas com deficiência. Essa diretriz reforça também o papel das famílias como parceiras das escolas, contribuindo para o sucesso escolar e social desses estudantes. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca que todos — Estado, escola e família — têm o dever de promover a educação com qualidade, fortalecendo o princípio da inclusão.

Nesse sentido, as rodas de conversa se configuram como espaços oportunos de diálogo reflexivo, nos quais educação, atendimentos clínicos e convivência familiar são construídos de forma coletiva. Este artigo se propõe a analisar como esse formato promoveu e ainda promove a integração entre o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a Saúde e a família por meio dos conceitos do trabalho em colaboração.

A experiência teve início com a participação da autora em uma roda de conversa após o convite pelo Departamento de Educação Especial do munícipio de Araucária na qual foram relatadas experiências de estratégias, ensino e práticas inclusivas que vinham acontecendo no CMEI onde era presente o envolvimento de toda a comunidade escolar para que de fato o trabalho colaborativo acontecesse dentro da instituição. Uma das práticas foi a possibilidade de contribuir com os planejamentos dos professores da sala comum e planejar de forma colaborativa, por meio do drive compartilhado e momentos de hora de atividade, partindo dos conceitos do Trabalho Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Pontuamos que as estratégias e práticas estão em desenvolvimento. Partindo dessa prática, as rodas de conversas continuam acontecendo, trazendo bons resultados.

O Trabalho Colaborativo surge como uma proposta central de que a colaboração entre profissionais e familiares pode enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas existentes e melhorar o processo de aprendizagem das crianças, o que tem sido amplamente discutido por diversos autores. Nessa proposta, Capellini e Zerbato (2019) defendem a ideia de que a escola precisa ser modificada para atender às necessidades das crianças e não o contrário; ou seja, não devemos adaptar as crianças ao modelo de ensino tradicional, mas, de fato, promover mudanças significativas na unidade escolar para que esse espaço se torne acessível e inclusivo para todos, independentemente de suas especificidades. O trabalho colaborativo propõe a construção de um ambiente

ISBN: 978-85-54997-33-5

pedagógico pautado na atuação conjunta entre professores, possibilitando um atendimento mais individualizado e sensível às necessidades específicas de cada estudante, com ou sem deficiência, ao mesmo tempo em que as estratégias são pensadas para toda turma.

O objetivo deste artigo como relato de experiência é descrever a estrutura e a dinâmica dos encontros com os participantes das rodas de conversa, apresentar os resultados e reflexões emergidas, e discutir como uma atividade de diálogo pode potencializar a coparticipação no processo escolar das crianças e fomentar a cultura inclusiva em uma comunidade escolar como um todo, atribuindo a responsabilidade do desenvolvimento das crianças a todos os envolvidos.

Segundo Souza (2018), para que a parceria entre escola e família seja efetiva, é fundamental construir uma relação baseada na confiança mútua, na comunicação contínua e na percepção das particularidades de cada criança. A autora destaca que o papel da família é crucial ao oferecer ao estudante uma rotina estruturada e experiências enriquecedoras, além de facilitar a transição entre os ambientes escolar e familiar, assegurando suporte integral para a criança com deficiência. Por meio das rodas de conversa, os responsáveis puderam tirar dúvidas existentes.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, em que a roda de conversa foi utilizada como instrumento de intervenção e reflexão compartilhada para promover mudanças nas práticas educativas e maior compreensão dos envolvidos sobre as práticas pedagógicas inclusivas realizadas no CMEI por meio dos conceitos de Trabalho Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Estiveram presentes pais/responsáveis legais e mediador (professor de AEE-SRM e representantes da SMED), equipe pedagógica e profissionais da área clínica. Os encontros foram presenciais, o primeiro foi em um espaço cedido pela SMED, atendendo a uma demanda expressa pelas próprias famílias e os demais no CMEI.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A roda de conversa, segundo Oliveira, Gama (2024), é uma técnica qualitativa potente para dar voz aos participantes, incentivar a escuta ativa e promover a construção coletiva de saberes.

As etapas seguidas foram: Primeiro encontro, uma mediadora fez a explicação inicial e introdutória, com explicação acessível dos princípios do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Logo após, a professora da SRM apresentou os princípios e fotos, como vem desenvolvendo essas práticas dentro do CMEI, no decorrer das apresentações, os envolvidos na roda de conversa já fizeram seus questionamentos e contribuições. Essas questões guiaram a conversa, favorecendo as expressões diversas, como indicado por Moura e Lima (2014): “as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, em um processo mediado pela troca”. Os demais encontros estão sendo realizados no mesmo modelo.

Destaca-se também o uso do *drive* compartilhado que é um grande aliado ao trabalho colaborativo e nessa realidade está organizado em pastas, todos os professores da Sala Comum, pedagoga, professora do AEE-SRM e equipe gestora têm acesso aos planejamentos, Plano Educacional Individualizado (PEI) e Estudo de Caso, os quais orienta-se que os professores acessem o documento para consulta ou construção colaborativa partindo dos conceitos do Trabalho Colaborativo.

Resultados e Discussão

Como já mencionado, estas estratégias e práticas estão em desenvolvimento e precisam ser constantes no CMEI, porém já observamos resultados positivos.

Os resultados mostram que as rodas de conversa favoreceram o conhecimento prático sobre as adaptações e flexibilizações pedagógicas que são construídas pelos profissionais do CMEI e demais em colaboração.

As discussões despertaram o pertencimento dos participantes da família/CMEI, o que é reforçado por Souza (2018), segundo a qual a cooperação entre os ambientes doméstico e escolar é essencial para o suporte integral do aluno.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A necessidade de formação docente para práticas inclusivas foi um tema recorrente. Zerbato e Mendes (2021) destacam que, para a inclusão efetiva, é necessário investir na preparação inicial e continuada dos profissionais. Os familiares evidenciaram essa percepção, o que sustenta a relevância de espaços de diálogo.

As rodas de conversa atuam de forma eficaz em familiarizar os participantes com o Trabalho Colaborativo e o DUA, fomentam o protagonismo familiar e evidenciam a necessidade de formação docente, bem como destacam a necessidade de aumentar o corpo docente para atender às demandas do CMEI, para que seja possível a aplicação desses conceitos com maiores resultados.



Considerando a dinâmica da unidade, o *drive* compartilhado é um grande aliado nas construções coletivas, nem sempre é possível participar de forma física de todos os momentos de horas atividades e dessa forma é possível promover o trabalho colaborativo na escrita dos documentos pertencentes às crianças.

Considerações finais

É possível considerar que os resultados desse relato de experiência mostram que a realização de rodas de conversa com familiares /CMEI, Terapeuta Ocupacional e outros, embasados nos fundamentos do Trabalho Colaborativo traz um papel significativo no fortalecimento da cultura inclusiva e na participação da família no desenvolvimento acadêmico das crianças.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Os momentos propiciaram que os participantes, por mais que de forma sucinta, tivessem acesso às atividades que são realizadas no CMEI por meio do Trabalho Colaborativo. Além disso, a interação entre família e CMEI foi destacada como fator essencial, refletindo o que apontam Souza (2018) e estudos que enfatizam a parceria como elemento central para a sustentação da inclusão escolar.

A percepção dos familiares acerca da relevância da formação docente contínua, especialmente para o atendimento de estudantes com deficiência, reforça a necessidade de investimento em capacitações específicas — como também destacam Zerbato,Mendes (2021) e Silva, Oliveira (2019). A roda de conversa mostrou-se não apenas como um espaço de troca e aprendizagem, mas também um momento de questionamentos sobre como cada um pode fazer sua parte e ser essencial no desenvolvimento integral das crianças, em especial as PEE.

De forma geral, esta experiência mostra que o diálogo pode trazer mudanças de perspectiva entre familiares, potencializar a apropriação dos conceitos e fomentar a mobilização para práticas inclusivas com os envolvidos no CMEI. Já o CMEI, atuando em parceria com as famílias, tem a possibilidade de construir ambientes educativos mais acolhedores desde os primeiros anos da Educação Infantil, que são essenciais para uma educação transformadora e verdadeiramente inclusiva.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar),e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por me conceder o auxílio da Bolsa, sem o qual parte do desenvolvimento desse trabalho não seria possível.

Referências

Brasil. (1996, December 20). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Brasil. (2015, July 6). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Diário Oficial da União.

Bettio, C. D. B., Miranda, A. C. A., & Schmidt, A. (2021). *Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil*. Universidade de São Paulo. https://doi.org/10.11606/9786588082034

Souza, M. F. (2018). O papel da família na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 76–89.

Oliveira, P. B. R., & Gama, R. P. Roda de conversa: Um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*. https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa, 47*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* Edicon.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos). https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/9896

ISBN: 978-85-54997-33-5



SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUPORTE PEDAGÓGICO: INTERFACES NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Marciele Bueno do Prado – UNESPAR – marciele.bueno.unespar.t4@gmail.com
Adriana Inocência Gonçalves – SMED/Araucária/Pr – SEED/Pr – adriinocencia@gmail.com
Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR – roseneide.cirino@unespar.edu.br

Resumo

Este relato de experiência emergiu no contexto de uma escola do campo, anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Araucária/PR, e tem como objetivo apresentar uma prática inclusiva desenvolvida de forma colaborativa entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Suporte Pedagógico (SP)**.** A proposta fundamentou-se no trabalho colaborativo entre esses serviços e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**,** compreendidos como referenciais capazes de ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem. Fundamenta-se em autores que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social da deficiência**.** Participaram da experiência dez estudantes. A metodologia adotada consistiu na proposição de uma sequência de atividades planejadas e desenvolvidas coletivamente, de modo a favorecer o engajamento, a interação e a aprendizagem significativa, contemplando diferentes modos de representação, ação e expressão, ou seja, o Desenho Universal para a Aprendizagem. Os resultados evidenciaram o envolvimento dos estudantes em todas as etapas, revelando interesse, satisfação e apropriação dos conceitos trabalhados. Conclui-se que a articulação entre a SRM e o SP constitui uma prática potente para a efetivação da inclusão escolar, ao favorecer a construção de estratégias colaborativas que valorizam a diversidade e fortalecem o direito de todos à educação.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão; Suporte Pedagógico

Introdução

Este trabalho relata uma experiência realizada em agosto de 2025 em uma escola do campo de Araucária/PR, integrando a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Suporte Pedagógico (SP) no contraturno. Participaram quatro estudantes do AEE (um com deficiência intelectual e três com TEA) e seis do SP (cinco com dificuldades de

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprendizagem e um com dislexia), todos matriculados no 4º e 5º ano da própria instituição, o que favoreceu o planejamento conjunto.

A educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação do Campo, enfrenta desafios decorrentes de práticas fragmentadas que limitam a participação de estudantes público da Educação Especial e daqueles com dificuldades de aprendizagem. Superar modelos excludentes exige estratégias colaborativas e inclusivas, baseadas em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na valorização dos saberes locais.

O estudo apoia-se em autores como Rose & Meyer (2002), Mendes, Vilalonga e Zerbato (2014), Valle e Connor (2014), Capellini e Zerbato (2019), Zerbato e Mendes (2021), Heredero, Prais e Vitaliano (2022), Mantoan (2015) e Caldart (2011). Os resultados indicaram engajamento, satisfação e avanços pedagógicos e sociais, evidenciando que a articulação entre SRM e SP é uma prática potente para efetivar a inclusão e promover aprendizagens significativas.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, fundamentado em uma abordagem qualitativa (Souza, 2019), realizado em agosto de 2025 em uma escola do campo do município de Araucária/PR, no contraturno escolar. Nesse contexto, compreende-se a importância de valorizar os saberes locais e a realidade vivida pelos sujeitos do campo, perspectiva defendida por Caldart (2011), que entende a escola como espaço de articulação entre a cultura e conhecimento. Participaram da prática quatro estudantes vinculados à SRM (um com DI e três com TEA) e seis estudantes do SP (cinco com dificuldades de aprendizagem e um com dislexia). O processo da experiência foi organizado de forma colaborativa entre a professora da SRM e a professora do SP, que planejaram conjuntamente uma atividade interdisciplinar voltada à promoção da inclusão escolar.

Os procedimentos envolveram sondagem dos conhecimentos prévios, planejamento conjunto, execução da atividade com participação ativa e socialização dos

ISBN: 978-85-54997-33-5

resultados. O trabalho ocorreu em quatro etapas: (1) levantamento inicial e organização dos grupos; (2) planejamento integrado entre SRM e SP; (3) atividades interdisciplinares com materiais concretos, jogos e registros escritos; e (4) socialização final. Essa organização aproxima-se da pesquisa colaborativa, que, segundo Ferreira e Ibiapina (2005), integra investigação e formação ao valorizar a participação consciente dos envolvidos.

As ações foram registradas por meio de observações diretas, anotações, fotografias e produções coletivas, possibilitando acompanhar a evolução dos estudantes

Resultados e Discussão

A experiência pedagógica desenvolvida na SRM e no SP consistiu na organização de uma atividade interdisciplinar intitulada “Dia da Pizza”, planejada com o objetivo de articular conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática a uma vivência prática e coletiva. A ideia da atividade surgiu a partir da observação do interesse de uma das estudantes com TEA, que tem a pizza como sua comida favorita, o que se tornou um ponto de partida para motivar os estudantes e favorecer a participação. As atividades apresentadas na Figura 1 correspondem às propostas das quais os estudantes participaram.

Figura 1: Atividades realizadas



Fonte: Autoras, 2025

ISBN: 978-85-54997-33-5

A atividade iniciou com a elaboração colaborativa da lista de ingredientes, em Língua Portuguesa, estimulando escrita e organização textual. Em seguida, na pesquisa de preços, as professoras apresentaram imagens com valores, permitindo comparar opções, avaliar custo-benefício e exercitar leitura de números e interpretação de rótulos e tabelas. Depois, os ingredientes foram comprados e os gastos discutidos em sala, favorecendo a compreensão de questões financeiras, da relação entre quantidade e preço e a aproximação da aprendizagem a situações reais. Conforme Rose e Meyer (2002), experiências com múltiplos meios de representação e ação ampliam a participação e as oportunidades de aprendizagem.

No segundo momento, os estudantes prepararam e organizaram os ingredientes e montaram a pizza, participando de tarefas como picar, identificar e experimentar itens para explorar texturas e trabalhar a seletividade alimentar. Conforme Heredero, Prais e Vitaliano (2022), práticas inclusivas devem prever múltiplas formas de apresentação, expressão e participação, garantindo o envolvimento de todos.

No terceiro momento, as pizzas foram levadas à cozinha e os próprios alunos orientaram as cozinheiras, exercitando a linguagem em situações reais. Esse protagonismo fortaleceu o pertencimento e a autoestima, em consonância com Mendes e Zerbato (2021), que destacam que práticas colaborativas ampliam a corresponsabilidade e reconhecem a diversidade como ponto de partida para o ensino.

No quarto momento, as pizzas foram servidas em rodízio, com descrição dos sabores para continuar o trabalho sobre seletividade alimentar. Um episódio de desregulação ocorreu quando um estudante com TEA percebeu coco em sua pizza, mas, após manejo sensível, aceitou prová-lo, representando avanço. Tais situações exigem do professor um olhar atento e intervenções cuidadosas, como lembra a metáfora de Valle e Connor (2014), que compara a professora à capitã de um navio que conduz sua turma com equilíbrio entre o que controla e os imprevistos da travessia.

O quinto momento correspondeu à exploração da experiência, quando os estudantes participaram de jogos matemáticos voltados ao estudo de frações, entre eles o jogo da pizza, que possibilitou a compreensão de partes e do todo de forma concreta e lúdica, além da escrita coletiva de um relato de experiência.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Quadro 1: Relação dos momentos da experiência e princípios do DUA

Momentos	Descrição	Princípios do DUA
1º Momento	Elaboração da lista de ingredientes e planejamento inicial.	Engajamento; Representação
2º Momento	Pesquisa de preços com imagens e valores; compras e cálculos de quantidades.	Representação; Ação/Expressão
3º Momento	Preparação e organização dos ingredientes, exploração sensorial e seletividade alimentar.	Engajamento; Representação; Ação/Expressão
4º Momento	Cozimento das pizzas, interação com cozinheiras e rodízio dos sabores, enfrentamento da seletividade alimentar.	Engajamento; Representação; Ação/Expressão
5º Momento	Exploração da experiência com jogos matemáticos sobre frações e escrita coletiva do relato.	Engajamento; Representação; Ação/Expressão

Fonte: Elaboração própria, com base em Rose e Meyer (2002).

Conforme sintetizado no Quadro 1, cada etapa da experiência dialoga com os princípios do DUA, os quais, segundo Rose e Meyer (2002), orientam o planejamento pedagógico a partir de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão e, como analisa Mantoan (2015) a escola inclusiva deve valorizar a diversidade de experiências e atividades, assegurando a todos os estudantes oportunidades de aprender e participar.

Considerações finais

A experiência demonstrou que o planejamento colaborativo entre a SRM e o SP favoreceu a inclusão dos estudantes. As atividades interdisciplinares possibilitaram maior engajamento e participação nas diferentes etapas da proposta. Observou-se avanço na socialização, especialmente entre os estudantes com TEA e dificuldades de aprendizagem. O envolvimento com situações reais de vida aproximou os conteúdos escolares da prática cotidiana. Houve ganhos na autonomia, na autoestima e no enfrentamento de barreiras relacionadas à seletividade alimentar.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Entre os desafios, destacam-se a resistência de alguns estudantes em experimentar novos alimentos e participar de determinadas etapas. Apesar dos desafios, a vivência mostrou-se significativa para todos, consolidando-se como uma prática que amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece a construção de uma escola inclusiva. A inclusão, porém, não se encerra em uma experiência pontual: trata-se de um caminho permanente, que deve ser continuamente construído no cotidiano escolar. No contexto da escola do campo, essa construção ganha ainda mais sentido, pois valoriza as vivências locais e reafirma o direito de todos os estudantes de aprender e participar das práticas educativas.

Referências

Caldart, R. S. (2011). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (5ª ed., pp. 147–160). Petrópolis, RJ: Vozes.

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* São Paulo, SP: Edicon.

Ibiapina, I. M. L. M., & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (12), 26–38.

Sebastián-Heredero, E., Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Uma abordagem curricular inclusiva*. São Carlos, SP: Editora de Castro.

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

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2018). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. (1ª ed., 2ª reimp.). São Carlos, SP: EdUFSCar.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (28ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

ISBN: 978-85-54997-33-5



Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 71*(2), 51–67. https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67

Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola* (F. de S. Rodrigues, Trad.; E. G. Mendes & M. A. Almeida, Rev. téc.). Porto Alegre, RS: AMGH.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa, 47*, e233730. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730

ISBN: 978-85-54997-33-5



SERVIÇO ITINERANTE: UMA PROPOSTA DE INSTRUÇÃO NORMATIVA

Magda dos Anjos Silva Giarolo - UNESPAR – magda.giarolo@gmail.com
Rosemyriam Cunha – UNESPAR – rosemyriam.cunha@unespar.edu.br.

Resumo

Este trabalho apresenta a proposta de um recurso educacional, parte integrante da Dissertação de mestrado “O SERVIÇO ITINERANTE: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES”. vinculada à linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Essa linha de pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. A pesquisa foi realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. O objetivo do recurso educacional foi apresentar uma proposta normativa que pudesse auxiliar na orientação das professoras do centro, contribuindo para estruturação de seu trabalho no serviço itinerante. A realidade pesquisada, evidenciou a necessidade de um documento orientador para fortalecer as práticas desenvolvidas pelo Serviço Itinerante nas escolas e para a valorização deste trabalho como um suporte importante para a educação especial inclusiva.

Palavras-chave: Docência; Recurso educacional; Valorização; Inclusão.

Introdução

A pesquisa que originou o recurso educacional foi desenvolvida em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) de um município situado na área metropolitana sul do Estado do Paraná. No decorrer da pesquisa, ao entrar em contato com as professoras participantes e no processo de análise do conteúdo obtido em campo, foi perceptível que haviam entraves, incertezas e dificuldades estruturais para que o serviço itinerante fosse viabilizado nesse CMAEE. Diante dessa realidade, esta pesquisa se voltou para aprofundar os conhecimentos sobre o Serviço Itinerante (SI) no CMAEE desse município.

ISBN: 978-85-54997-33-5



O ensino itinerante era citado em muitas publicações do Ministério da Educação (MEC) desde a década de 90. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, conceituava o SI como um trabalho educativo realizado em diferentes escolas por professor especializado, os quais atendiam os alunos com deficiência e realizavam orientação ao professor.

Participaram do processo de construção de informações sete professoras, todas atuantes no CMAEE. A obtenção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais. O objetivo foi estudar o Serviço Itinerante realizado por professoras de um CMAEE de um município do estado do Paraná e suas articulações com a educação inclusiva.

Considerando a coleta de dados realizada durante a pesquisa, verificou-se que as professoras iniciaram sua atuação, no serviço itinerante, sem uma orientação específica sobre o trabalho. As respostas obtidas nas entrevistas, mostraram entendimentos variados e, às vezes, díspares, sobre o SI.

A instituição também não possuía um documento normativo que orientasse sobre como o SI deveria ser realizado. Desta maneira, no cotidiano da instituição, cada profissional passou a desenvolver o trabalho à sua maneira, mas com incertezas sobre a sua estruturação.

Ao constatar esta realidade e por sugestão das professoras que deram apoio ao desenvolvimento da pesquisa, foi criado este recurso educacional. O objetivo deste recurso educacional foi apresentar a proposta de elaboração de uma instrução normativa, que pudesse auxiliar na orientação das professoras do CMAEE, contribuindo para estruturação de seu trabalho no SI.

Metodologia

Neste trabalho apresentamos as etapas da elaboração do recurso educacional, estruturado a partir dos resultados encontrados na dissertação intitulada: O serviço itinerante: diálogos e possibilidades, do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Para a efetivação dos procedimentos de investigação, adotou-se a abordagem qualitativa. Nessa abordagem o pesquisador procura entender aspectos das informações obtidas na observação com os participantes (Lima, 2010).

Os procedimentos para obtenção das informações sobre a temática aqui estudada incorporaram a entrevista individualizada (Ludke e André, 2013). Esse processo é indicado pelos autores para ocasiões em que o contato direto com participantes agiliza a obtenção de informações, mas uma reflexão mais aprofundada sobre elas se mostra necessária. Neste aspecto, Sampiere, Collado e Lúcio (2013) ressaltam a importância das entrevistas, as quais tornam o processo de coleta de dados flexível, possibilitando reconstruir o contexto no mesmo viés que é observado pelos participantes. Os dados coletados foram obtidos na interação com professoras que atuavam com o SI no CMAEE.

A elaboração do recurso educacional aconteceu em quatro etapas. A primeira etapa pautou-se nas informações obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras que participaram da pesquisa, que deu origem a esse recurso educacional.

A segunda etapa da elaboração do recurso, foi formada pela leitura de documentos e instruções que serviram de modelo para a construção da propositiva aqui concretizada. A terceira etapa da estruturação do recurso educacional foi a elaboração da proposta da instrução normativa. A quarta etapa referente ao recurso educacional, consistiu na apresentação da proposta de instrução normativa criada como recurso educacional, para as professoras e direção do CMAEE. A proposta foi apresentada na Reunião Pedagógica, realizada nas dependências do CMAEE, no dia cinco de agosto de 2024, no período noturno. Participaram todas as professoras do CMAEE que estavam presentes neste dia. A apresentação do recurso educacional foi realizada em multimídia para leitura, análise e sugestões coletivas do conteúdo disposto no texto da instrução. Durante o processo de apresentação, cada item do texto foi lido e discutido

ISBN: 978-85-54997-33-5

Resultados e Discussão

Situada no centro da discussão, a instituição estudada também não possuía um documento normativo com orientações que indicassem como o SI deveria ser realizado. Nos estudos de Cavalcanti (2007), a autora destacou a importância do resgate do SI, da ressignificação do trabalho e da revisão das atribuições dos professores que desempenham esta função.

Essas ausências, lacunas e interrogações, vivenciadas pelas professoras, provocavam no cotidiano da instituição práticas individualizadas em que, cada profissional desenvolvia o trabalho à sua maneira, mas com incertezas sobre a sua estruturação. A fim de esclarecer as atribuições do SI, destaca-se Pletsch (2005) que descreveu o SI como uma modalidade de atendimento na educação especial. Para ela, o professor itinerante, era o profissional que atendia diretamente o(a) aluno(a) em sala de aula. Já Cavalcanti (2007) diferenciou-se de Pletsch, ao citar que o SI seria realizado por um professor especializado.

As professoras relataram a importância da definição do perfil do SI para assegurar uma qualidade de trabalho ao considerar a dimensão da rede de instituições que são atendidas pelo CMAEE. Nestas narrativas as professoras evidenciaram ter enumeras tarefas na realização do SI. Neste aspecto, Severo (2012), destacou que o professor itinerante teria várias atribuições, como o acompanhamento, a orientação, identificação e propositiva de estratégias que auxiliassem nas soluções para possíveis necessidades ou dificuldades em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as) público da educação especial. Corrobora nestas reflexões Souza (2022), ao destacar que entre as demandas do professor no SI estaria as visitas de observação e orientação, com o intuito de dar assistência e auxiliar o professor da classe comum.

Outro aspecto elencado pelas professoras durante a apresentação do recurso, foi o suporte que a normativa poderia dar ao contribuir para a organização do trabalho e na descrição detalhada do SI no Projeto Político Pedagógico do CMAEE. No processo de elaboração do recurso, observou-se que entre os teóricos que embasaram a pesquisa, uma das questões recorrentes citada foi a carência de uma normativa para a

ISBN: 978-85-54997-33-5

estruturação do SI, questão constatada por Cavalcanti (2007), Rocha e Almeida (2008). Estas autoras sinalizaram que a falta de um documento orientador colabora para muitos entendimentos e diferentes organizações do SI.

Considerações finais

O cenário de atuação das professoras no CMAEE revela uma intensa dinâmica de trabalho. A constante necessidade de atender às demandas dos alunos, ao mesmo tempo em que se dedicam à implementação do SI, destaca a importância de investir e regulamentar os serviços de apoio voltados à educação especial.

Nesse contexto, marcado por preocupações contínuas sobre a falta de políticas públicas mais direcionadas ao CMAEE e seus serviços de suporte, espera-se que este recurso possa contribuir para a estruturação do SI na instituição. Dessa forma, busca-se através do recurso educacional proposto, colaborar na organização do trabalho, oferecendo suporte e subsídios às professoras no desenvolvimento de suas práticas tanto no CMAEE, quanto nas escolas.

A perspectiva contida nessa proposta está alicerçada na expectativa de que, por meio de um documento orientador, o SI seja reconhecido como um recurso essencial para a educação especial. Tal reconhecimento pode facilitar a articulação de práticas pedagógicas estruturadas em rede, promovendo o apoio necessário para a concretização de uma educação inclusiva nos diferentes contextos educacionais.

Agradecimentos

Agradeço as professoras e diretora do CMAEE que foram essenciais na elaboração deste recurso educacional.

Referências

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*.



Cavalcanti, N. C. P. S. (2007). *O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: Significando e ressignificando a itinerância* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). https://catalogodeteses.capes.gov.br

Souza, D. L. A. (2022). *O serviço de itinerância no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (EPAEE)* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6dbfe726-09c5-407d-85e9-e3cd53af59e6/content

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Rocha, M. M., & Almeida, M. A. (2008). Ensino itinerante para deficientes visuais: Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(2), 201–216.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso.

Severo, M. C. S. (2012). *Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na escola regular, em Natal/RN (1971–2011)* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27559/1/EstudoTrajetoriaProfessores_Severo_2012.pdf

Pletsch, M. D. (2005). *O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10727/1/Marcia%20Denise%20Pletsch.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



TABUADA DE MULTIPLICAÇÃO VISUAL PITAGÓRICA: UM RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MATEMÁTICO PARA ESTUDANTES SURDOS

Luciana Horst - UNESPAR – lucianahorst.unespar.t5@gmail.com
Rosemyriam Cunha – UNESPAR – rosemyriam.cunha@unespar.edu.br

Resumo

Esta pesquisa de caráter qualitativo tem por objetivo geral investigar a efetividade da aplicação de uma tabuada de multiplicação visual pitagórica como recurso pedagógico de ensino matemático para estudantes surdos em sala de Atendimento Educacional Especializado. O pressuposto que orienta a pesquisa considera que a inserção desse esquema lógico matemático fomenta a possibilidade de compreensão do processo de multiplicação pelos estudantes surdos. Os objetivos específicos traçados para alcançar esses propósitos foram: mapear os materiais multiplicativos utilizados nas salas de Atendimento Educacional Especializado, descrever os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas salas de Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos, verificar a aplicabilidade e os resultados do sistema multiplicativo tabuada visual pitagórica para estudantes surdos. Esse modelo de tabuada tem por base a tabela multiplicativa de Pitágoras de Samos. A ideia desta estratégia de ensino, como recurso pedagógico, baseou-se nos estudos do psicólogo David Paul Ausubel e outros teóricos como Fabiane Carvalho Böhm, Gérard Vergnaud, Flávia Viana Roldan e Marianne Rossi Stumpf. Participarão da pesquisa professores de sala do Atendimento Educacional Especializado que trabalham com alunos surdos nas escolas públicas de uma cidade do Planalto Norte Catarinense. Será oferecida formação para os professores participantes sobre o uso da tabuada visual para que esse material seja aplicado em atividades com os estudantes surdos. Antes da formação será enviado questionário online e após serão realizadas entrevistas para averiguação da efetividade dos resultados. Para finalizar o trabalho será apresentado como recurso pedagógico a tabuada visual pitagórica por meio de um caderno orientador. Espera-se que a tabuada visual pitagórica se revele como um recurso de utilidade no ensino da multiplicação em salas de Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Ensino de multiplicação, estudantes surdos, sala de Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

As pesquisas relativas ao trabalho com a Matemática com alunos surdos vêm tomando impulso na última década. Os rumos traçados nesse desenvolvimento buscam superar uma ideia presente no final do século passado em que os professores estavam voltados para o ensino do conteúdo, sem ponderar as características dessa clientela. O ensino da multiplicação para estudantes surdos, vem sendo explorado por pesquisadores como Böhm (2016) que indica a importância dos professores se dedicarem ao ensino da multiplicação dos estudantes surdos.

A autora descreve em seus estudos as lacunas encontradas no contexto do ensino e aprendizagem do estudante surdo. Outros autores (Ausubel (1982), Bohm (2016), Stumpf (2017), Viana (2011) e Vergnaud (1988), se referem ao fato de que há dificuldades percebidas por professores em relação aos processos de aprendizagem da tabuada pelos estudantes surdos.

A temática desta pesquisa, a utilização da tabuada visual pitagórica, se coloca como um recurso alternativo para o ensino da matemática. A tabuada está organizada em forma de tabela e pode auxiliar o estudante surdo no seu raciocínio lógico e na capacidade de resolução de problemas. Para tanto, criou-se um esquema matemático que utiliza o campo conceitual da adição como subsunção para o entendimento do campo da multiplicação sem que para isso se excluam os elementos básicos da tabela como fatores e produtos, no caso da tabuada visual, o produto também será dado em Libras. Outros elementos estarão presentes como as cores e os pontos dentro dos números de contagem, denominado como número visual.

Viana (2011) mostrou, com base na Pedagogia Visual, que alguns dos estudantes surdos apresentaram dificuldades durante a contagem dos algarismos. De acordo com Viana (2011, p.4) as práticas docentes para o uso de imagens visuais que privilegiam a experiência visual da pessoa surda no processo de ensino e aprendizagem.

Bohm (2016) observou que o processo da multiplicação é difícil de ser assimilado por alunos surdos pois, para eles, a memorização não acontece pela audição e sim pela visão. Este fato, consequentemente acaba levando o estudante surdo a uma aprendizagem mecânica que memoriza, decora, mas não aprende.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Vergnaud (1988) contribuiu com estudo sobre os campos conceituais: “quando confrontamos os estudantes com novas situações, eles buscam utilizar os conhecimentos adquiridos em suas experiências passadas, quando em situações mais simples e mais familiares, e tentam adaptá-las a essas novas” (Vergnaud, 1988, p. 141).

A respeito das formas de aprendizagem, a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (1982) chama a atenção para a aprendizagem mecânica, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos anteriormente adquiridos. Segundo Ausubel, nesse processo a nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico, que Ausubel chama de conceito “subsunçor”. (Pelizzari *et al*., p. 38). A aprendizagem significativa consegue fazer essas conexões, por trabalhar conteúdo dos mais simples para os mais complexos. A tabuada visual apoia esse tipo de dinâmica por sair da classe repetitiva e ir para a classe proposicional. Ela oportuniza uma aprendizagem que fixa os cálculos matemáticos multiplicativos por meio da prática. Ao se dirigir ao estudante surdo, Stumpf e Martins (2017) indicaram que a escrita de sinais pode apoiar o desenvolvimento do pensamento metalinguístico da cognição e o processo cognitivo de aquisição da escrita no sentido da alfabetização e do letramento (Stumpf & Martins, 2017). A Libras irá aparecer em algum dos campos da tabuada visual, como já acontece em algumas versões da tabuada em Libras; colaborando, assim, com o processo cognitivo de aquisição da leitura, e da escrita, no sentido da alfabetização matemática do estudante surdo.

Elaborar recursos pedagógicos que eliminem barreiras e promovam a participação plena desses alunos no processo de ensino e aprendizagem, conforme as especificidades de cada estudante, faz parte da função do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O objetivo geral deste estudo é investigar a efetividade da aplicação de uma tabuada de multiplicação visual o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram elencados: a) mapear os materiais multiplicativos utilizados nas salas de AEE. b) descrever os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas salas de AEE com estudantes surdos, c) verificar a aplicabilidade e os resultados do sistema multiplicativo:

ISBN: 978-85-54997-33-5

tabuada visual pitagórica para estudantes surdos, d) desenvolver recurso educacional contendo as instruções para a aplicação da tabuada visual pitagórica.

As técnicas metodológicas que serão utilizadas no desenvolvimento da tabuada visual serão: o uso das imagens dos algarismos, números, símbolos matemáticos e a distribuição dos campos conceituais da adição e da multiplicação. A tabuada visual deve iniciar pelo primeiro campo conceitual da adição e depois evoluir para o campo conceitual da multiplicação com o uso de cores e do número visual no campo da adição.

Espera-se, que por meio dos recursos visuais aplicados à tabela multiplicativa, ocorra a construção da representação visual e também mental do cálculo, enriquecendo desta forma os conceitos matemáticos nos processos do ensino e da aprendizagem do estudante surdo.

Metodologia

Esta pesquisa, em andamento, tem abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. O objetivo é investigar a efetividade da aplicação de uma tabuada de multiplicação visual pitagórica como recurso pedagógico de ensino matemático para estudantes surdos em sala de AEE. A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2001).

De acordo com Lakatos (1991), o caráter exploratório nas pesquisas de campo refere-se às investigações empíricas, com objetivos de aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fatos ou fenômenos para permitir a realização de pesquisas futuras mais precisas ou modificar e clarificar conceitos.

Trata-se de uma pesquisa de campo que irá oferecer, a professores de AEE participantes, uma formação prévia para que possam, depois, aplicar a tabuada a seus alunos. Antes da formação os participantes responderão a um questionário sobre suas práticas atuais de ensino da tabuada com as temáticas a) utilização de material de apoio para ensinar a tabuada, b) compreensão dos surdos sobre o funcionamento da tabuada, c) interesse em utilizar um novo modelo de tabuada com seus alunos durante o atendimento nas salas de AEE.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A formação contemplará o seguinte passo a passo: a) apresentação da pesquisa, b) mostrar o material, sua utilização e o escopo ao qual se destina. Terminada a formação, os professores terão um período de dois meses para a aplicação do material em sala. Após esse tempo, serão realizadas entrevistas

Os participantes que aceitarem, farão a aplicação da tabuada nas salas de AEE em que atuam. Por fim, os participantes serão convidados a responder uma entrevista individual para que sejam relatadas as impressões e resultados obtidos. Essa entrevista constará das seguintes questões: a) como avaliam o resultado da utilização da tabuada visual, b) se observaram desenvolvimentos na aprendizagem do estudante surdo em relação à tabuada, c) se há interesse em continuar utilizando esse material.

Participarão da pesquisa professores de AEE que atendem estudantes surdos do ensino fundamental e médio de escolas públicas de uma cidade do Planalto Norte Catarinense.

Os dados obtidos nas entrevistas serão analisados nos princípios da análise temática. A Análise Temática é uma técnica útil por não requer do pesquisador conhecimento teórico-metodológico mais denso, podendo ser uma forma mais acessível de análise, especialmente para pesquisadores envolvidos em abordagens qualitativas em início de investigação (Braun; Clarke, 2006).

Resultados e Discussão

Por ser a matemática uma ciência abstrata, e para o aluno surdo a construção do conhecimento acontece prioritariamente por meio do sentido da visão, fazer com que estudantes surdos compreendam visualmente o funcionamento do cálculo multiplicativo por meio da tabela pitagórica contribuirá na sua aprendizagem de forma significativa.

Discutir sobre a aprendizagem matemática de estudantes surdos e ouvintes se torna importante por ser um processo que acontece de maneira distinta: para o estudante ouvinte a memorização e compreensão da tabuada se dá por meio da escuta, da fala, da visão e da memória. Enquanto que para o estudante surdo, esse registro se dá pela

ISBN: 978-85-54997-33-5

visão e memória, o que acaba tornando a estratégia da utilização dos recursos visuais adequados para o aluno surdo imprescindíveis.

Os ganhos do estudante surdo durante a utilização desse novo recurso matemático será de deixar a aprendizagem mecânica e ir ao encontro de uma aprendizagem significativa, de acordo com o que propõe o psicólogo David Ausubel. O processo de assimilação do estudante surdo diante desse novo recurso poderá auxiliar na construção do seu conhecimento matemático, organizando significados na estrutura cognitiva de modo visual. Com a apresentação visual dos campos conceituais da adição e da multiplicação dentro da tabuada, busca-se primeiramente o entendimento do reconhecimento dos números representados pelos fatores, depois disso a contagem das quantidades no campo da adição e por fim, o agrupamento dos números que somados trarão o produto da multiplicação, esses campos e elementos farão parte do esquema matemático denominado tabuada visual.

O recurso educacional que se desdobrará desta pesquisa, mostrará um esquema matemático que será descrito em um caderno como material de apoio, e algumas folhas desse caderno serão destacáveis para que os professores de AEE possam aplicar a tabuada visual. Esse esquema terá movimentos de alguns elementos: fazendo alusão a Libras que não é uma língua estática, mas dinâmica; envolvendo a participação ativa do estudante surdo, promovendo assim sua aprendizagem. Os algarismos estarão no formato de número de visual, ou número de contagem, dentro do campo das parcelas da adição. O cartão resposta trará na frente o produto da multiplicação na simbologia da Libras e em seu verso a escrita de sinais ou *Signwriting.* O uso da Libras dentro da tabuada visual trará a identificação da tabuada como material de uso do estudante surdo e poderá auxiliar na ampliação do vocabulário matemático do estudante surdo.

O recurso oferece uma proposta diferenciada em que todo o esquema da tabuada é apresentado numa visão holística, permitindo a partir dessa subsunção matemática que o estudante surdo consiga entender futuramente como se dá a tabela de Pitágoras de Samos.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Considerações Finais

O interesse pelo tema da tabuada, partiu da percepção de desconexão visual que alguns alunos surdos demonstraram ao manusear a tabuada original mesmo que em Libras. As dúvidas dos alunos surdos matriculados em salas de AEE em relação a tabuada e como isto é percebido pelos seus professores pode ocorrer através de uma fácil percepção onde entende-se que a multiplicação se origina de uma soma por meio do agrupamento dos algarismos, e se, o aluno surdo, durante o manuseio da tabuada, está calculando ou somando números de mesma quantidade, e se existe essa percepção. É visto que a separação das quantidades dos seus respectivos algarismos, no início da alfabetização numérica, pode gerar lacunas de aprendizagem. Para evitar esse tipo de situação, criou-se então esse esquema matemático, que engloba os campos conceituais aditivos e multiplicativos.

A incompreensão que se dá sobre a realização dos cálculos e mesmo antes de chegar às pesquisas o tema da tabuada, já pôde ser observado durante a prática em sala de aula, por alguns professores. Devido a esse comprometimento visual da tabuada pitagórica original, que contrai informações e não deixa clara e nem explícita a soma das parcelas, neste contexto o desenho padrão da tabuada, pode tornar-se um meio ou recurso desconexo, comprometendo a informação visual. Por esse motivo, acredita-se que a tabuada visual pitagórica poderá servir de apoio visual, como meio de subsunção para a própria tabuada de Pitágoras. A ideia da tabuada visual de nenhuma forma, foi pensada para substituir o modelo frequentemente utilizado por gerações, desde sua criação nos tempos antigos. A tabuada visual foi desenvolvida como um modelo adaptado para alunos surdos que estão em processo de alfabetização matemática, para que assim, entendam visualmente como o cálculo dentro da tabuada acontece.

Referências

Ausubel, D.P. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes, São Paulo, Brasil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Bohm, F.C. (2016). *Aprendizagem da matemática pelo aluno surdo uma proposta bilíngue*, Curitiba, Brasil.

Gitirana, V., Campos, T. M. M., Magina, S. & Spinillo, A. (2014). *Repensando Multiplicação e divisão: contribuições da teoria dos campos conceituais*. Editora, São Paulo, Brasil.

Lakatos, Eva Maria. (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. Atlas, São Paulo, Brasil.

Pelizzari, A.Kriegl, M de L.Baron, M.P. Finck, N. T. L. Dorocinski, S.I. (2002). *Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, v.2, n.1, p.37-42,* Curitiba, Brasil.

Stumpf, M, Martins, F.C. (2017). *Escrita de sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1. Glossário em Libras: desafio contemporâneo na educação de surdos. Letramento visual e surdez. WAK editora, 182 -199.* Rio de Janeiro, Brasil.

Vergnaud, G. (1988) *Multiplicative structures. In. Hielbert, H. and Behr, M. (Ed.). Research Agenda in Mathematics Education Number Concepts and Operations in the Middle Grades.* Lawrence Erlbaum, *p. 141–161*, Hillsdale, New Jersey, United States of America (EUA).

Viana, F.R., Barreto, M.C (2011). A construção dos conceitos matemáticos na educação de alunos surdos: o papel dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. *Periódico Horizontes. Volume 29 - nº1, p. 19-25*, Itatiba, São Paulo, Brasil.

ISBN: 978-85-54997-33-5



TEATRO INFANTIL E O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: PROPOSTA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caio César Braun Trevizan – UNESPAR/UV – caio.trevizan.unespar.t5@gmail.com
Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR/UV – sandra.salete@unespar.edu.br

Resumo

A educação inclusiva no Brasil, embora assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e à efetiva implementação de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Este estudo em andamento investiga como o teatro infantil, articulado ao planejamento colaborativo, pode se constituir como prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais da Educação Básica. O objetivo geral é compreender o teatro infantil por meio do planejamento colaborativo e da mediação pedagógica, como recurso para processos inclusivos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e de pesquisa-ação, com aplicação de questionários e realização de oficinas colaborativas envolvendo professores da sala comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipes pedagógicas da rede municipal de Porto União (SC). A análise dos dados será conduzida com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), buscando triangulação entre informações teóricas, empíricas e formativas. O recurso educacional previsto é a Caixa-Cena Inclusiva, composta por jogos teatrais, cenas dramatizadas e propostas pedagógicas desenvolvidas em parceria com professores, alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os resultados parciais indicam interesse dos docentes e apontam potencial do teatro como linguagem acessível, criativa e sensível, capaz de favorecer a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes.

Palavras-chave: Teatralização; Arte e educação; Inclusão escolar; Planejamento colaborativo.

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio fundamental para a democratização do ensino no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) estabelece que o direito à educação deve ser garantido em todos os níveis de ensino, com oportunidades que respeitem e valorizem a diversidade. Tal perspectiva compreende a inclusão não apenas como

ISBN: 978-85-54997-33-5

acesso físico à escola, mas como efetiva participação, permanência e aprendizagem dos estudantes em contextos que acolham suas singularidades.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a realidade das escolas brasileiras ainda revela obstáculos persistentes. Entre eles, destacam-se a carência de formação docente específica, a resistência à quebra de práticas homogêneas e a ausência de metodologias capazes de atender, de forma colaborativa, às necessidades dos estudantes. Nesse cenário, o teatro infantil se apresenta como recurso potente para a construção de experiências pedagógicas inclusivas, por articular expressão, simbolização, coletividade e criatividade.

Autores, como Mantoan (2003), defendem que a escola inclusiva é aquela que se organiza em razão da diversidade, rejeitando a homogeneização e assumindo a diferença como valor. Nóvoa (1992) ressalta a relevância do trabalho coletivo para a identidade docente, reforçando o papel do planejamento colaborativo, “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Esse entendimento dialoga diretamente com o foco desta pesquisa. Se a identidade docente é dinâmica e construída no coletivo, práticas, como o planejamento colaborativo ganham centralidade para o fortalecimento da profissão. No caso específico desta investigação, a articulação entre teatro infantil e planejamento compartilhado pode favorecer tanto a constituição de identidade dos professores quanto a construção de práticas inclusivas mais democráticas.

Já Vygotsky (1993, 2022) fundamenta a importância das mediações culturais para o desenvolvimento humano, apontando que a deficiência deve ser compreendida como construção social e não apenas biológica. Nesse sentido, a arte e, em especial, o teatro, constitui espaço de mediação simbólica e social que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Esse aporte vygotskiano é essencial para compreender o papel da arte como mediadora. Em vez de ser apenas atividade estética, o teatro assume função pedagógica e inclusiva, uma vez que possibilita a criação de ambientes que superam as barreiras

ISBN: 978-85-54997-33-5

impostas historicamente e permitem novas formas de participação. É nessa perspectiva que este trabalho se insere, buscando compreender como a linguagem teatral, aliada ao planejamento colaborativo, pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas.

A presente pesquisa nasce da trajetória do autor como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, marcada pela percepção da potência das artes na promoção da inclusão e pelas dificuldades em concretizar o planejamento coletivo entre professores. O problema que orienta este estudo é: como o teatro infantil, articulado ao planejamento colaborativo, pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais da Educação Básica?

Metodologia

A investigação adota abordagem qualitativa, por reconhecer que fenômenos educativos envolvem valores, crenças e significados não redutíveis a dados numéricos. Segundo Gil (2019), esse tipo de pesquisa privilegia a compreensão dos fenômenos em seus contextos, já que “A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente estudado e pelo enfoque na compreensão e interpretação dos fenômenos, em vez da sua mensuração” (Gil, 2019, p. 30).

A citação destaca o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa, reforçando sua pertinência para este estudo. No caso da inclusão escolar, compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às práticas de teatro infantil exige uma postura investigativa que vá além da mensuração de dados, valorizando narrativas, experiências e contextos.

Trata-se também de uma pesquisa exploratória, uma vez que o tema carece de maior consolidação no campo acadêmico brasileiro. Como destaca Gil (2002), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema e delinear hipóteses e categorias para estudos futuros.

Esse caráter exploratório se mostra adequado, pois a articulação entre teatro infantil, inclusão e planejamento colaborativo ainda é pouco sistematizada na literatura nacional. Assim, este estudo busca não apenas compreender experiências existentes, mas propor caminhos que possam inspirar novas práticas pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-85-54997-33-5

O estudo será desenvolvido com aproximadamente 80 profissionais da rede municipal de Porto União (SC), entre docentes da sala comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe pedagógica. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas: (1) aplicação de questionários semiestruturados *on-line*, com questões abertas e fechadas; e (2) oficinas colaborativas presenciais com grupos de professores voluntários.

A análise dos dados seguirá a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), organizada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os registros das oficinas incluirão diários de campo, gravações audiovisuais e relatos reflexivos escritos pelos docentes. A pesquisa também assume caráter de pesquisa-ação, conforme Severino (2013, p. 121):

> A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa social de base empírica que se associa a uma ação ou a uma resolução de problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa concepção reforça a intencionalidade transformadora deste estudo, que não se limita à análise da realidade escolar, mas busca intervir nela de maneira colaborativa. Ao propor oficinas teatrais com planejamento compartilhado, pretende-se articular teoria e prática em um processo contínuo de ação/reflexão/ação, possibilitando que os professores se tornem coautores da investigação e protagonistas da transformação de suas próprias práticas.

Resultados e Discussão

O levantamento teórico evidencia que o planejamento colaborativo amplia a capacidade de professores responderem à diversidade escolar, ao favorecer corresponsabilidade e partilha de práticas. Nóvoa (1992) já apontava que a formação docente se fortalece na coletividade e no trabalho cooperativo.

No campo da arte, Bossi (2001) e Santana (2004) reforçam o potencial transformador do teatro, promovendo empatia, criticidade e expressão. Para Vygotsky

ISBN: 978-85-54997-33-5

(1993, 2022), tais experiências artísticas funcionam como instrumentos de mediação que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, ao articular planejamento colaborativo e teatro, cria-se um espaço de aprendizagem mais humano, democrático e acessível, capaz de atender às necessidades de estudantes com ou sem deficiência.

Os resultados parciais indicam que o recurso educacional em construção, a Caixa-Cena Inclusiva, poderá ser um recurso pedagógico inovador, útil tanto em sala comum quanto no AEE e em formações docentes, fortalecendo práticas inclusivas na rede municipal.

Considerações finais

A pesquisa, ainda em andamento, reafirma a potência do teatro infantil como recurso inclusivo quando articulado ao planejamento colaborativo. Os estudos teóricos e os primeiros movimentos investigativos indicam que tais práticas podem favorecer a participação, o pertencimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O próximo passo será a implementação das oficinas colaborativas e a elaboração do recurso educacional Caixa-Cena Inclusiva, construído coletivamente com professores da rede municipal de Porto União. Espera-se que o recurso se torne material de apoio tanto às práticas pedagógicas quanto à formação continuada, contribuindo para consolidar uma cultura escolar inclusiva.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bossi, A. (2001). *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* [4a. ed.]. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* [7a. ed.]. São Paulo: Atlas.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Lei n. 13.146 (julho 2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Martins, P. I. S. R. (2008). *A inclusão pela arte: museus e públicos com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Santana, C. G. (2004). *A arte e a educação inclusiva: uma possibilidade real*. Curitiba: IESDE.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [23a. ed.]. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L. S. (1993). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Vygotsky, L. S. (2022). *Fundamentos de defectologia*. Cascavel: Edunioeste.

ISBN: 978-85-54997-33-5



TRABALHO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS

Telma Alves Teixeira – UEPG – telmateixeirauepg@gmail.com
Carmen Frantz Kliemann – UEPG – carmenkliemannuepg@gmail.com
Sandra Aparecida Machado – UEPG – samachado@unicentro.br

Resumo

Este trabalho apresenta a importância das experiências e práticas desenvolvidas no ambiente escolar, a partir do trabalho colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e docentes de Matemática do ensino comum, em uma escola de Ensino Fundamental II da rede estadual do Paraná, com turmas do sexto ano. O objetivo consiste em relatar o processo de colaboração docente voltado à adaptação de práticas pedagógicas para todos os estudantes, com atenção especial ao público-alvo da Educação Especial. As ações, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilitaram a participação ativa dos estudantes e foram registradas por meio de observações, roteiros escritos e imagens fotográficas. Esses registros evidenciam tanto os desafios quanto as possibilidades do trabalho colaborativo e da implementação das práticas planejadas, permitindo vislumbrar caminhos para a consolidação de uma educação inclusiva. Os resultados destacam a relevância da colaboração entre os professores, refletida nos avanços observados, bem como na participação e na aprendizagem dos estudantes, por meio de respostas que respeitam as necessidades de cada indivíduo. A discussão apoia-se em autores como Mendes, Vilaronga e Mendes (2014), Capellini (2004) e Zerbato Mendes (2018), que abordam a prática coletiva como fundamento do processo inclusivo e da construção de estratégias pedagógicas significativas.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Práticas pedagógicas, Trabalho colaborativo

Introdução

A inclusão escolar constitui um tema recorrente no ambiente educacional, sobretudo em razão do crescimento das matrículas de estudantes da Educação Especial

ISBN: 978-85-54997-33-5

no ensino comum. Contudo, observa-se a carência de indicadores pedagógicos capazes de orientar e fortalecer práticas voltadas à efetivação de um ensino plenamente inclusivo, que promova a aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), cabe à escola garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, considerando as singularidades de cada estudante. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum devem atuar de forma conjunta, complementando ou suplementando a formação dos alunos, conforme orienta a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009).

Ao AEE compete, por meio de sua expertise, promover o acesso a recursos e estratégias que possibilitem a eliminação de barreiras à aprendizagem. Já ao ensino comum cabe o planejamento de ações pedagógicas que aprimorem a aprendizagem de todos, de maneira equitativa (LDB nº 9.394/96, art. 59). Esses objetivos podem ser alcançados por meio do fortalecimento de práticas de trabalho colaborativo entre professores, as quais se estendem desde o planejamento até a elaboração e implementação de propostas pedagógicas. Além disso, a articulação com abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) assegura múltiplas formas de representação, engajamento, ação e expressão aos estudantes.

Destaca-se que o trabalho colaborativo entre docentes favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais assertivas e, quando associado ao DUA, resulta em benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem, entre os quais se sobressaem a participação e o avanço acadêmico dos estudantes, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Leite e Pinto (2016, p. 5) ressaltam que “a experimentação destes processos, em muitas situações, tem levado à adesão a esta forma de trabalho, justificada pelos benefícios por eles propiciados”.

Nessa perspectiva, este trabalho relata o processo de planejamento conjunto voltado à adaptação de práticas pedagógicas para todos os estudantes, com especial atenção ao público-alvo da Educação Especial.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem colaborativa e participativa, na qual os professores se reuniram, durante as horas-atividade, para dialogar e planejar conjuntamente ações a serem implementadas em sala de aula, tomando como referência a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O planejamento consistiu na organização de atividades e estratégias que favorecessem o reconhecimento dos conteúdos, o engajamento e a expressão do conhecimento por meio de diferentes formas, contemplando os três princípios do DUA: Representação, Engajamento e Ação e Expressão.

Todo o processo de planejamento foi elaborado de forma específica para a turma, considerando suas necessidades e potencialidades, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Sequência do planejamento e práticas pedagógicas

Etapa	Ação	Responsáveis	Estratégias utilizadas	Resultados
Planejamento	Reuniões em horas/atividade intervalos dos docentes	Professor especialista e professor de matemática	Discussões coletivas, sobre conteúdos, objetivos e materiais pedagógicos	Planejamento integrado e alinhado ao perfil e necessidades da turma
Preparação	Confecção e organização de materiais	Professor especialista e do ensino comum	Recurso pedagógicos produzidos para a interação na prática da matemática	Materiais adequado e atrativos para os alunos.
Implementação na sala de aula	Desenvolvimento das estratégias na disciplina	Professor da disciplina	Organização do espaço, práticas interativas e diversificadas	Engajamento dos estudantes com participação.
Reflexão/avaliação	Observação e análise coletiva das aulas	Professores envolvidos	Encontros para discussão dos avanços e ajustes	Segurança docente, fortalecimento da colaboração e aprendizagem relevante.

Fonte: Autoras (2025)

ISBN: 978-85-54997-33-5

O planejamento conjunto entre os professores possibilitou a definição de recursos, estratégias e procedimentos a serem aplicados em sala de aula, como o uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, atividades em grupo e oficinas práticas. Tais ações favoreceram a organização do espaço, o desenvolvimento de práticas coletivas, o compartilhamento de saberes e a divisão de tarefas.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 154), “as práticas inclusivas podem ser compreendidas como a forma de ensinar que inclui desde os arranjos dos espaços físicos, a organização do tempo e o uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do coletivo ao mais individualizado”. Assim, as práticas pedagógicas não se restringem às necessidades específicas dos estudantes, mas abarcam todo o planejamento, assegurando o respeito à diversidade e sendo potencializadas pelo planejamento colaborativo.

Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentam-se os resultados da experiência realizada e discutem-se as relações com os referenciais teóricos que evidenciam a importância do trabalho colaborativo no contexto educacional. Buscou-se analisar de que maneira a articulação entre o professor especialista e o professor do ensino comum impacta o planejamento e a implementação de práticas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como a participação dos alunos, com ênfase naqueles com necessidades educacionais especiais.

Os dados obtidos por meio de observações, registros escritos e fotografias permitem refletir sobre os desafios enfrentados, as soluções adotadas e as possibilidades de fortalecimento da prática colaborativa para promover inclusão, equidade e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

A implementação das estratégias planejadas de forma colaborativa entre os professores contemplou a adaptação de atividades com situações-problema do cotidiano, o uso de materiais concretos para representar operações matemáticas, a organização de jogos pedagógicos e a promoção de trabalhos em grupo. Esse conjunto

ISBN: 978-85-54997-33-5

de ações revelou transformações tanto na participação docente durante o processo de planejamento quanto no engajamento dos estudantes em atividades alinhadas aos princípios do DUA.

A experiência possibilitou aos professores atuar coletivamente, compartilhar saberes, estimular a criatividade e dividir responsabilidades, estruturando atividades baseadas no currículo e nos princípios do DUA, de modo a valorizar a diversidade em sala de aula. Segundo Alves (2006, p. 17), “o professor da classe comum e o especialista precisam atuar de forma colaborativa para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno público-alvo da Educação Especial ao currículo e à sua interação no grupo”.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018), o ensino colaborativo caracteriza-se pela divisão de responsabilidades entre o professor da classe comum e o professor especializado no planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem em um grupo heterogêneo de estudantes.

O processo colaborativo proporcionou maior segurança aos professores ao evitar o trabalho isolado e favoreceu uma dinâmica de aula compartilhada e significativa, que ampliou a participação dos estudantes e tornou a prática mais prazerosa para os docentes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Representação dos resultados das práticas colaborativas



Fonte: Autoras (2025)

A valorização das habilidades dos estudantes, ao possibilitar múltiplas formas de ação e expressão, potencializou a consolidação da aprendizagem e evidenciou o desenvolvimento da autonomia na realização das atividades, da criatividade ao buscar diferentes soluções para as tarefas, da capacidade de trabalhar em grupo e da ampliação

ISBN: 978-85-54997-33-5

da comunicação oral e escrita. Da mesma forma, a representação dos conteúdos planejados oportunizou que cada estudante, de acordo com seu estilo de aprendizagem, reconhecesse e interagisse com os conceitos das quatro operações matemáticas.

Esse trabalho foi desenvolvido por meio da resolução de problemas, do uso de materiais concretos, de atividades que envolviam cálculo mental e raciocínio lógico, bem como de cálculos com o apoio de recursos manipulativos. Também incluiu o registro e a organização das produções em grupo, de maneira dinâmica, segura e autônoma.

Esse processo favoreceu a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e garantindo a abordagem dos conteúdos curriculares de forma integrada e colaborativa. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018) ressaltam que as práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que acolhem os alunos em sala de aula, com foco na pluralidade encontrada na escola, embora a inclusão escolar não aconteça somente na sala de aula.

No Quadro 2, destacam-se os avanços observados nas diferentes dimensões, os quais reforçam a necessidade de consolidar práticas fundamentadas nos princípios do DUA e planejadas de forma colaborativa entre os professores.

Quadro 2: Resultados da experiência

Dimensões observadas	Antes da experiência	Após a experiência	Evidências observadas
Desafios identificados	Pouca experiência em práticas colaborativas.	Necessidade de aprofundar e continuar com as ações de planejamento colaborativo.	Importância de continuar fortalecendo a prática em colaboração.
Colaboração entre professores	Trabalho e planejamento individualizado.	Trabalho e planejamento coletivo com divisão de responsabilidades.	Reuniões para planejamento, estratégias compartilhadas e implementação articulada.
Segurança dos professores	Insegurança para lidar sozinho com situações de aprendizagem.	Maior confiança por trabalhar em parceria.	Professores se sentiram-se apoiados e motivados.
Inclusão e diversidade	Dificuldade em aprender diversos estilos de aprendizagem.	Estratégias adaptadas que contemplam as necessidades dos alunos.	Todos os alunos participaram nos mais diferentes níveis.
Participação dos alunos	Limitações, alguns alunos pouco engajados.	Maior interesse, envolvimento e interação durante as aulas.	Interação dos alunos entre si e com os materiais, protagonismo coletivo.

Fonte: Autoras (2025)

ISBN: 978-85-54997-33-5

Os resultados evidenciam que a articulação entre o AEE e o ensino comum amplia as possibilidades de elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, demonstram que o trabalho colaborativo favorece o planejamento de atividades fundamentadas nos princípios do DUA, criando oportunidades para que todos os estudantes, com especial atenção ao público da Educação Especial, participem ativamente das práticas escolares.

Esse procedimento possibilitou aos professores desenvolver práticas mais significativas, com maior engajamento dos estudantes e abrangência no processo de aprendizagem. Sendo assim, torna-se necessário promover estratégias de formação processuais, colaborativas, interativas e contínuas. Refletir em conjunto com os demais docentes, compartilhar erros e acertos, verificar significados e discutir pontos de vista configura-se como prática estimuladora para uma pedagogia comprometida (Rausch e Schlindwein, 2001).

No âmbito do trabalho colaborativo, Capellini (2004, p. 91) ressalta que “nenhum profissional deverá considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno”. Nesse sentido, é fundamental que os profissionais atuem de maneira colaborativa, compartilhando saberes e experiências, a fim de efetivar um trabalho coletivo mais leve, consistente e abrangente no processo de ensino. O poder das equipes colaborativas reside na valorização das habilidades individuais dos professores, no apoio mútuo e na responsabilidade compartilhada no processo educativo (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p.84).

De acordo com Nono e Mizukami (2001), o compartilhamento de experiências entre professores favorece a análise crítica, a resolução de problemas e a tomada de decisões. O trabalho colaborativo entre docentes enriquece as práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de êxito no processo de ensino.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Considerações finais

O trabalho colaborativo entre professores e o planejamento de atividades fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constituem abordagens essenciais a serem desenvolvidas no ambiente escolar, pois demonstram eficácia desde o planejamento até a execução das aulas. Essas práticas revelam-se produtivas tanto para o compartilhamento de responsabilidades, saberes e estratégias durante o planejamento colaborativo dos docentes quanto para os estudantes, que apresentam maior engajamento, participação ativa e senso de responsabilidade nas atividades propostas.

Ainda persistem desafios a serem superados para a consolidação dessas práticas, como a escassez de tempo, a dificuldade de conciliar horários entre os docentes e a resistência de alguns professores a mudanças. No entanto, com uma organização adequada e uma perspectiva abrangente sobre diferentes práticas pedagógicas, torna-se possível fortalecer a cultura colaborativa e promover práticas inclusivas que atendam à diversidade dos estudantes, assegurando melhores condições de acesso ao currículo.

Referências

Alves, D. de O. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: Espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2009a, 5 de outubro). *Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 17.

Brasil. (2017). *Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Senado Federal.https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

ISBN: 978-85-54997-33-5



Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental* (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar).

Leite, C., & Pinto, C. L. . (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, *48*, 69-91. https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176

Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y.. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar Em Revista*, (41), 80–93. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006

Nono, M. A., & Mizukami, M. da G. N. (2001). Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1–16). ANPEd. CD-ROM.

Rausch, R. B., & Schlindwein, L. M. (2001). As ressignificacoes do pensar/fazer de um grupo de professoras das series iniciais. Contrapontos, 2, 109-123

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, *95*(239), 139–151.

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, 22*(2), 154. https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04

ISBN: 978-85-54997-33-5



TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Izadora Souza Aguiar Unespar – izadorasouza@gmail.com
Rosangela Trabuco Malvestio da Silva Unespar – rosetms2000@yahoo.com
Aline Roberta Tacon Dambros Unespar – aline_tacon@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma estudante com deficiência na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí, evidenciando os desafios enfrentados e as estratégias institucionais que favoreceram sua permanência acadêmica. A pesquisa fundamenta-se em relato de experiência, apoiado em referenciais teóricos e legais que sustentam a discussão sobre inclusão educacional no Ensino Superior. Destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI), como recurso essencial de apoio pedagógico e emocional, contribuindo significativamente para a trajetória acadêmica e pessoal da estudante. São discutidos aspectos como acessibilidade arquitetônica e atitudinal, adaptação curricular, superação do preconceito e necessidade de sensibilização permanente da comunidade acadêmica. O estudo evidencia que a inclusão efetiva no Ensino Superior depende de políticas públicas consistentes, ações institucionais contínuas, compromisso docente e suporte especializado, os quais se configuram como pilares para a garantia da permanência e do êxito de estudantes com deficiência. Por fim evidencia a importância do compromisso dos docentes na superação de barreiras educacionais e físicas, para permanência e sucesso no Ensino Superior, conclui-se que apesar de desafios, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é fortalecida por políticas públicas, ações institucionais e o AEE, que essenciais para garantir permanência e sucesso dos estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Ensino Superior; Inclusão.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Introdução

O presente artigo tem como tema a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, especificamente na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O objetivo é relatar a experiência vivenciada por uma estudante com deficiência (Pessoa com Deficiência - PCD) ao longo de sua trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. A partir de um relato de experiência, discute os desafios enfrentados no acesso e na permanência no curso de graduação, ressaltando a importância do AEE e das políticas públicas para promover a equidade e a inclusão no ambiente acadêmico.

O relato de experiência abrange o período de 2017 a 2024, incluindo a graduação em Pedagogia, segunda graduação em História e o ingresso no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ensino e Formação Docente (PPIFOR). Ao longo dessa trajetória, foram registrados desafios, superações e estratégias institucionais que contribuíram ou, em alguns momentos, dificultaram o processo de inclusão da autora enquanto pessoa com deficiência.

Pode-se destacar, a partir dos resultados, que o Ensino Superior ainda representa um grande desafio para alunos com deficiência, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, a inclusão desses acadêmicos, embora tenha avançado, ainda enfrenta uma série de obstáculos e desafios, ao mesmo tempo em que apresenta oportunidades significativas. Apesar dos progressos já alcançados, a instituição ainda carece de uma infraestrutura adequada que atenda às diferentes necessidades de acessibilidade. Além disso, observa-se a escassez de docentes devidamente capacitados para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Embora a universidade conte com o apoio de uma pedagoga e de uma psicopedagoga, a ausência de outros profissionais especializados compromete o processo de aprendizagem desses estudantes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Metodologia

A metodologia utilizada é o relato de experiência e está dividido da seguinte forma: Fundamentação Teórica sobre a Políticas Públicas Inclusivas, o relato de experiência da vivência da Inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior sendo embasado por autores, leis e documentos que amparam subsídios teóricos e conceituais da Educação Especial Inclusiva. Os dados que fundamentam o relato foram construídos a partir de memórias pessoais, registros acadêmicos, interações institucionais e análise documental. Está fundamentado na legislação nacional e internacional voltadas à educação inclusiva (LDB/1996, LBI/2015, Declaração de Salamanca/1994, entre outras). Além disso, o artigo se apoia em referenciais teóricos como Vygotsky (2021), Mantoan (2003), Glat; Pletsch (2004), entre outros autores que embasaram as reflexões sobre o AEE e os direitos das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Resultados e Discussão

O presente relato refere-se à trajetória acadêmica de uma estudante com paralisia cerebral traumática, associada a déficit cognitivo, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nos cursos de Pedagogia e História da UNESPAR – campus de Paranavaí, entre os anos de 2017 e 2024.

Em 2016, participei do vestibular e fui aprovada para o curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de Paranavaí – PR, turma de 2017, como acadêmica com necessidades especiais. Naquele período, pouco se discutia sobre inclusão e havia pouquíssimos alunos público-alvo da Educação Especial Inclusiva na universidade. No curso de Pedagogia, eu era uma das estudantes com paralisia cerebral traumática (deficiência física neuromotora), além das demais condições já citadas, e havia também apenas mais um aluno com deficiência auditiva.

Durante o curso de Pedagogia, minha condição não foi imediatamente encaminhada ao NESPI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva), ficando registrada

ISBN: 978-85-54997-33-5

apenas na secretaria da universidade, sem chegar ao conhecimento do setor responsável, o CEDH (Centro de Direitos Humanos da Unespar). O NESPI foi criado em 2013, a partir do projeto Centro de Apoio à Inclusão no Ensino Superior (CAIES), inicialmente no campus de Paranaguá, e posteriormente expandido para outros campi, incluindo Paranavaí.

Somente no final de 2017, por meio da observação de uma professora durante atividades avaliativas, minhas dificuldades de aprendizagem foram identificadas. Em 2018, a coordenadora do curso organizou a documentação necessária para que minha situação fosse formalmente encaminhada e reconhecida, chegando ao conhecimento dos docentes, a partir desse momento, passei a contar com o suporte do NESPI.

Durante o primeiro ano de estudos, não foi oferecido nenhum suporte pedagógico especializado, somente a adaptação de algumas disciplinas, conforme o olhar cuidadoso de docentes específicos. Naquele momento havia falta de informação e conhecimento, tanto da parte acadêmica quanto da instituição. Diante das dificuldades significativas apresentadas nas disciplinas, uma professora do colegiado de Pedagogia que trabalha com Educação Especial e Inclusiva encaminhou o caso ao Centro de Educação e Direitos Humanos (CEDH) e ao Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI).

Vale situar que a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR é uma instituição pública composta por sete campi, localizados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba (com dois campi), Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Mantida pelo Governo do Estado do Paraná, a universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Desde 2016, a UNESPAR conta com o CEDH, estabelecido por meio da Resolução nº 007/2016. O centro é formado por três núcleos: o NESPI – Núcleo de Educação Especial Inclusiva, o NERA – Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais e o NERG – Núcleo de Educação para Relações de Gênero. Esses núcleos compõem uma equipe voltada à promoção da diversidade e da inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, dificuldades ou deficiências, tenham seus direitos assegurados.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Os núcleos do CEDH são espaços dedicados ao acolhimento, à construção do conhecimento e à orientação de práticas educacionais. Eles visam promover uma educação especial inclusiva, respeitando a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. Essa iniciativa tem se mostrado fundamental para apoiar a permanência dos alunos PAEE na universidade (Travain & Garcia, 2023).

O NESPI tem como objetivo promover ações que assegurem o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), desde o ingresso no curso de graduação até a conclusão. O núcleo atende estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade), comprometimentos físicos ou psicológicos que dificultem o desenvolvimento acadêmico, além de estudantes neuro divergentes e com transtornos globais do desenvolvimento.

Ambos os setores iniciaram um processo de acesso a recursos educacionais garantidos por lei. Durante minha graduação em Pedagogia, foi oferecido suporte por parte dos professores, incluindo monitoria especial, atividades adaptadas, tempo adicional em avaliações e acompanhamento docente. Essas ações foram fundamentais para minha permanência e êxito no curso, concluído em 2020.

Motivada a continuar meus estudos, ingressei, em 2021, em uma segunda graduação, desta vez na licenciatura em História, também na UNESPAR – campus Paranavaí. Mais uma vez enfrentei desafios relacionados à preparação docente para atender alunos PCD. Com maior maturidade e suporte institucional, encarei esse novo desafio e utilizei novamente os recursos do CEDH-NESPI, conquistando importantes adaptações, como tempo extra em avaliações individualizadas e acompanhamento contínuo.

Após seis anos de luta por parte do corpo docente, finalmente consegui acesso pleno ao AEE, incluindo o apoio de uma professora especializada em 2022, fator que impulsionou minha trajetória formativa. Concluí a graduação em História em 2024. Aprendi que, como estudante, não podia me acomodar diante das questões de acessibilidade. Sabia que, para usufruir do suporte e estudar de forma equitativa, era

ISBN: 978-85-54997-33-5

necessário manter esforço, dedicação e disciplina constantes. A acessibilidade para pessoas com transtornos neurológicos no ensino superior ainda é limitada, tornando minha trajetória desafiadora, mas motivadora.

Em março de 2025, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da UNESPAR – campus Paranavaí, após aprovação em prova escrita, entrevista e apresentação do pré-projeto. Conquistei a única vaga destinada à educação especial inclusiva, tornando-me a primeira mestranda com deficiência do programa. Essa conquista representa a realização de um sonho que carrego desde minha primeira graduação. Atualmente, tenho o privilégio de ser orientada pela mesma professora que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a perseguir meus objetivos, mesmo diante das dificuldades.

Minha trajetória no mestrado tem sido marcada por esforço individual, realização de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas, produção acadêmica, incluindo artigos completos, resumos expandidos e apresentações em eventos e revistas, fruto do meu esforço e do acompanhamento da minha orientadora do PPIFOR. Até o momento, alguns suportes já foram disponibilizados, como monitoria especial, além de planos de trabalho adaptados pelos professores conforme minhas necessidades.

Considerações finais

Conclui-se que o processo de inclusão, embora amparado por legislação específica, não se efetivava no início da primeira graduação, sendo implementado de forma gradativa com apoio de professores que defendem a inclusão e do trabalho mediativo do CEDH e do AEE. Na segunda licenciatura, observou-se maior reconhecimento institucional e práticas inclusivas mais consolidadas, ainda que persistissem desafios, especialmente relacionados à formação docente e à disponibilização de recursos especializados.

A inclusão somente se tornará efetiva mediante políticas educacionais consistentes, estrutura adequada e compromisso institucional voltado à equidade em todos os níveis de ensino. Além disso, faz-se necessário investir na formação continuada de professores anualmente, ampliar o número de profissionais especializados e

ISBN: 978-85-54997-33-5

aprimorar as condições de acessibilidade arquitetônica e atitudinal. Também é imprescindível fomentar uma cultura acadêmica pautada no respeito à diversidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito de estudantes com deficiência no Ensino Superior, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e justas.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, seção 1.

Brasil. (2015). *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.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e prática em educação especial*. Salamanca: UNESCO.

Glat, R., & Pletsch, M. (2004). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Wak.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Universidade Estadual do Paraná. (2024). *Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NESPI)*. Paranavaí: Unespar.

Travain, A. L. S., & Garcia, D. I. B. (2023). Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: Os desafios em tempos de pandemia no estado do Paraná. *Revista Cocar, 19*(37). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6238

Universidade Estadual do Paraná. (2016). *Resolução nº 007/2016 do Conselho Universitário da Universidade Estadual do Paraná*. https://www.unespar.edu.br/normas/resolucoes/2016/resolucao007-2016

Vygotsky, L. S. (2021). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Emanueli Kingeriski de Campos – UNESPAR - emanueli.campos.unespar.t5@gmail.com
Adilson Anacleto – UNESPAR - adilson.anacleto@unespar.edu.br

Resumo

O número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, no entanto existem poucos e esparsos estudos que revelam como os municípios de pequeno e médios porte organizam as práticas pedagógicas para a inclusão na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante deste contexto e da carência de informações científicas acerca da temática, este estudo objetiva organizar um diagnóstico acerca estratégias adotadas no ensino público como alternativas para mitigar os desafios vivenciados. A exploratória descritiva foi a metodologia de investigação adotada no presente estudo, sendo que a análise dos dados efetuados por intermédio da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados parciais do evidenciam que a concretização de práticas efetivas no campo prático e no cotidiano das salas de aulas permanece frágil e dependente de iniciativas individuais dos professores e apesar da existência de políticas públicas e do reconhecimento da relevância da formação continuada e de suporte institucional, a prática revela que o docente assume a responsabilidade quase exclusiva pelo processo formativo.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Continuada; Nível de suporte; Apoio psicológico; apoio familiar.

Introdução

A inclusão é um direito constitucional (Brasil, 1988) e reforçado pela LDB (Brasil, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições de ensino é um dos desafios mais complexos e urgentes da educação contemporânea. Segundo a Lei nº 12.764/2012, o TEA é considerado uma deficiência para fins legais, no

ISBN: 978-85-54997-33-5

entanto a legislação garante aos indivíduos com esse diagnóstico o acesso pleno à educação, ao atendimento educacional especializado (AEE) e o acesso a serviços de apoio adequados capazes de efetivamente proporcionar suporte de adaptação e incluso no ambiente escolar.

No entanto, na maioria dos municípios brasileiros, especialmente os de pequeno porte e poucos recursos, ainda é possível encontrar entraves significativos na implementação de tais obrigatoriedades de forma efetiva, sobretudo no que se refere à preparação docente adequada para lidar com a grande variedade de características nas manifestações dentro do espectro.

O TEA é descrito pelo DSM-5 (APA, 2013) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social, interação social e padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A classificação em níveis de suporte um, dois ou três evidenciam a diversidade desse público, exigindo que as escolas estejam preparadas para atender as necessidades e o suporte que incluem desde adaptações curriculares até recursos especializados. Essa complexidade impõe aos professores a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas.

As crianças portadoras do TEA segundo Camargo et al. (2021) necessitam de condições educacionais específicas que vão além das normalidades curriculares básicas, exigindo do professor uma compreensão ampla do espectro, planejamento diferenciado e estratégias que favoreçam a inclusão.

A perspectiva inclusiva adotada pela legislação educacional Brasileira tem avançado desde a Constituição Federal de 1988, e posteriormente teve significativos avanços com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que defende a efetivação das matrículas de todos os alunos com deficiências nas escolas regulares.

Nesse sentido, pesquisas como a de Xavier e Silva (2022) reforçam que é urgente e indispensável para que os professores atuem com segurança e eficiência na inclusão de estudantes com TEA o conhecimento aprofundado das práticas pedagógicas colaborativas e de investimentos institucionais em capacitação. Da mesma forma,

ISBN: 978-85-54997-33-5

Camargo et al. (2021) indicam que a percepção dos professores sobre os desafios de escolarização de alunos autistas deve orientar políticas de formação continuada, alinhando teoria e prática.

Sendo assim, a presente pesquisa objetiva investigar sob a auto percepção de professores do Ensino Infantil e Fundamental I da rede pública de Guaratuba-PR, como a diversidade de características do TEA influencia as práticas pedagógicas inclusivas. O estudo busca organizar um diagnóstico quanto às estratégias utilizadas, às dificuldades enfrentadas e à eficácia das formações recebidas, apontando caminhos para fortalecer processos inclusivos nas escolas públicas brasileiras.

A proposta se destaca por sua relevância social e acadêmica, visto que investiga a inclusão escolar a partir da experiência de quem atua diretamente com os alunos, possibilitando a construção de um recurso educacional (Guia de Práticas Inclusivas) que atenda às reais necessidades do cotidiano docente.

Metodologia

A pesquisa em fase de execução pode ser caracterizada exploratória e descritiva, sendo que essa abordagem foi escolhida por possibilitar a compreensão das autopercepções dos docentes sobre si e suas contribuições na formação do discente com transtorno do espectro autista e das contribuições do poder público sobre a questão.

A pesquisa ocorre em duas escolas municipais de Guaratuba-PR, envolvendo cerca de dez professores regentes que lecionam em turmas com pelo menos dois alunos com TEA, de diferentes níveis de suporte (APA, 2013).

O estudo de natureza qualitativa, visa a análise de práticas pedagógicas e processos formativos de educadores, no entanto para avaliar as similitudes e discrepâncias entre o grupo entrevistados será adotado a técnica da estatística descritiva que não tem a função de apresentar correlação entre as variáveis, mas de explicitar os fatores mais comuns em índices percentuais a todos as pessoas entrevistadas.

O estudo similar ao descrito por Gil (2002), Minayo (2003) e Bauer (2008) abordará a análise de conteúdo, no entanto se valerá da análise de documentos institucionais, permitindo triangulação entre diferentes fontes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Após a fase de realização de pesquisa bibliográfica, ocorre a realização de entrevistas semiestruturadas que busca aprofundar percepções sobre formação, desafios e práticas inclusivas e qual a conexão efetiva com os Planos de ensino, projetos pedagógicos e registros institucionais relacionados à inclusão.

Os dados coletados estão sendo submetidos a análise de conteúdo, que categoriza desafios, estratégias e lacunas formativas. A pesquisa respeita os princípios éticos definidos pela Resolução nº 510/2016, com uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anonimato dos participantes e armazenamento seguro dos dados.

Resultados e Discussão

Os resultados preliminares indicam que similarmente a observada na revisão de literatura a efetiva inclusão de estudantes portadores de transtorno do espectro autista ainda está distante da efetivação, no entanto é possível considerar que os professores em sala de aula apesar das limitações pela ausência de formação continuada, tem de forma individualizada e a mercê do apoio das instituições públicas têm buscado a auto capacitação na forma de cursos em especial na forma de especialização em maior nível lato sensu. A pesquisa de campo revela que a maioria dos (as) docentes envolvidos com a educação inclusiva têm investido recursos próprios, muitas vezes impondo sacrifícios familiares em busca da melhor capacitação e performance educacional.

A comunicação entre a família da criança portadora do Transtorno do espectro autista e a escola nem sempre a facilitada, essa situação recai muitas vezes por inúmeros fatores, mas em destaque pela baixa formação específica das gestoras escolares sobre a temática, sobre o baixo entendimento das famílias sonre o transtorno, pela formação docente não associada ao TEA e finalmente também pela ineficiência generalizada das políticas públicas de educação que apesar de prever os aspectos da inclusão na prática não cria condições favoráveis para que a mesma ocorra.

A pouca formação especializada na área foi relatado por Silva (2021) e também Xavier e Silva, (2022) que observaram que docentes da Educação Infantil, muitas vezes sem experiência prévia com alunos autistas, sentem-se inseguros nas ações cotidianas em sala de aula, mas a confiança se eleva à medida que se eleva também os níveis de

ISBN: 978-85-54997-33-5

formação acadêmica que sejam articuladas com as proposições educacionais. Camargo et al. (2021) ressaltam que situações como a relatada muitas vezes acabam por ocorrer porque as percepções do professor sobre o processo da melhor escolarização devem orientar políticas públicas e práticas pedagógicas, tornando a escuta docente essencial para a construção de estratégias inclusivas eficazes, no entanto essa é uma situação que aparentemente não tem sido observada de forma constante quando se avalia a eficiência das políticas públicas. Sewald, Portelinha e Rocha (2023) complementam que, além da formação, é necessária uma organização coletiva do trabalho pedagógico para superar práticas isoladas.

Finalmente urge que sejam pensadas estratégias que emergem da prática docente cotidiana, servindo de base para novas e inclusivas formas de educação subsidiadas por práticas pedagógicas eficientes que atinjam todos os alunos com TEA, independentemente do seu nível de suporte e características dentro do espectro autista.

Considerações parciais

Os resultados parciais do estudo em andamento evidenciam um paradoxo no que tange a educação inclusiva: embora o discurso normativo seja afirmativo sobre a formas de inclusão, a concretização de práticas efetivas no campo prático e no cotidiano das salas de aulas permanece frágil e dependente de iniciativas individuais dos professores. A retórica da inclusão quando analisada comparando a efetividade da materialidade das condições escolares revelam que apesar da existência de políticas públicas e do reconhecimento da relevância da formação continuada e de suporte institucional, a prática revela que o docente assume a responsabilidade quase exclusiva pelo processo formativo. O fato de muitos professores financiarem, com recursos próprios, cursos de especialização lato sensu, mesmo à custa de sacrifícios pessoais e familiares, sinaliza não apenas compromisso ético-profissional, mas também a precarização do trabalho docente e a omissão do Estado em garantir formação sistemática, acessível e contextualizada.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Adicionalmente, os dados sobre a comunicação entre famílias e escolas expõem outra dimensão crítica do problema. A fragilidade do diálogo decorre de múltiplos fatores: a baixa capacitação das gestoras escolares sobre o TEA, o limitado conhecimento das famílias acerca do transtorno, a escassa formação inicial dos docentes articulada a essa temática e a ausência de políticas públicas que assegurem mediações institucionais eficazes.

Referências

Associação Psiquiátrica Americana. (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5).

Bauer, M. (2008). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Brasil. (2015). *Estatuto da Pessoa com Deficiência.*

Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Oliveira, C. R., & Magalhães, S. L. (2021). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo. *Educação em Revista*, 36, e214220.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. (2003). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec.

Silva, R. M. A. (2021). Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(1), 71-82.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Sewald, S., Portelinha, A. M. S., & Rocha, M. M. (2023). A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. *Quaestio: revista de estudos em educação*, 25, 1-20.

Xavier, N. P., & Silva, Z. S. S. (2022). Transtorno do espectro autista: a especialização profissional como base para a inclusão no processo educativo. *Logos & Culturas: Revista Acadêmica Multidisciplinar de Iniciação Científica*, 2(2).

ISBN: 978-85-54997-33-5



A UTILIZAÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO ROLETA MULTINÍVEL DAS ONOMATOPEIAS

Luana Ribeiro dos Santos – UNIVASF-
luana.santos.univasf.t5@gmail.com
Elayne Cristina Rocha Dias – UNIVASF-
elayne.dias@ifpi.edu.br

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo, analisar o uso da Roleta Multinível das Onomatopeias no 2º ano do Ensino Fundamental e seu reflexo na alfabetização e consciência fonológica de todos os alunos, a partir do manuseio de elementos concretos que remetam à prática pedagógica; por meio de um recurso multinível inclusivo, com vistas à diversidade presente nas turmas, resultante do seminário de boas práticas do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC). Baseia-se no método das Onomatopeias que estimula a consciência fonológica e fonêmica, por meio da associação de letras e fonemas a onomatopeias, promovendo a compreensão intencional dos sons da língua escrita. A prática sistematizada em sala de aula revelou avanços significativos na relação fonema-grafema, favorecendo a leitura e a escrita, e contemplou todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas, graças ao caráter visual e concreto do recurso. Os resultados evidenciam que metodologias lúdicas e recursos pedagógicos palpáveis, acessíveis e equânimes contribuem para a efetivação do direito de aprender, fortalecendo a alfabetização em consonância com as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), promovendo, assim, aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência Fonológica; Inclusão.

Introdução

Este relato de experiência parte do III seminário de Boas Práticas, realizado nas redes municipais de ensino do estado do Piauí. As práticas selecionadas nesse contexto podem ser posteriormente apresentadas em escala estadual. Esse seminário integra as ações do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), iniciativa do Governo do Estado do Piauí, instituída pela Lei nº 7.453/2021. O programa configura-se como um mecanismo de fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e

ISBN: 978-85-54997-33-5

municípios, sendo necessária a adesão destes. Trata-se, portanto, de uma política de cooperação técnica e concessão de incentivos voltada à melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios piauienses, tendo como público-alvo a Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização (Piauí, 2025).

Diante da temática do III Seminário Municipal de Jurema-PI, “Alfabetizar com equidade: boas práticas para ensinar a todos e a cada um”, surge a necessidade de refletir, organizar e apresentar uma boa prática acompanhada de um recurso pedagógico que dialogasse com o referido eixo. Assim, colocou-se como desafio a elaboração de um material didático capaz de contemplar a diversidade presente no Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos), assegurando que cada estudante tivesse acesso às aprendizagens de forma equânime.

Na condição de formadora municipal do PPAIC no Ciclo de Alfabetização, iniciamos um processo de reflexão junto às professoras, instigando-as a problematizar suas práticas pedagógicas. As questões norteadoras desse movimento foram: quais práticas desenvolvidas em sala de aula podem ser consideradas inclusivas? E, ainda, quais necessitam de aprimoramento e sistematização, a fim de se configurarem como práticas exitosas e equânimes?

O Seminário Municipal, em sua terceira edição, ocorreu no dia 20 de junho do corrente ano. Na ocasião, foram apresentadas boas práticas à comunidade escolar e à banca de jurados, que selecionou uma experiência da Educação Infantil e outra referente ao Ciclo de Alfabetização. Esta última constitui o foco do presente relato de experiência.

A boa prática selecionada teve como inspiração o método de alfabetização da professora doutora Sandra Puliezi, intitulado “Método Onomatopeias”, criado no ano de 2018, que relaciona o som da letra à sua grafia, ao sentido do som e a situações do cotidiano. Diferencia-se, portanto, da prática tradicional de associar apenas a letra inicial ao nome de um objeto, como em: *B de bola*, pois enfatiza o som que a letra representa, como no caso da letra **B**, que remete ao som da explosão de uma bomba: *“BooM”*.

Desta maneira, o objetivo geral deste artigo: analisar o uso da Roleta Multinível das Onomatopeias no 2º ano do Ensino Fundamental e seu reflexo na alfabetização e consciência fonológica de todos os alunos, a partir do manuseio de elementos concretos

ISBN: 978-85-54997-33-5

que remetam à prática pedagógica; por meio de um recurso multinível inclusivo, com vistas à diversidade presente nas turmas, as quais incluem, de forma específica, dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A experiência revela-se relevante por contribuir diretamente para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento da consciência fonológica, aspectos essenciais à formação leitora e escritora nos anos iniciais. Além disso, ao se constituir como um recurso lúdico e concreto, a Roleta Multinível das Onomatopeias possibilita aprendizagens significativas, promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a prática corrobora para o fortalecimento de estratégias pedagógicas inovadoras na rede pública de ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas de equidade e qualidade na educação.

Metodologia

Diante desse contexto, surge a ideia de elaboração de um recurso pedagógico concreto, com o intuito de apoiar a professora do 2º ano, cuja prática foi selecionada. Após um estudo mais aprofundado acerca do método de alfabetização por meio das onomatopeias, recomendamos a confecção da Roleta Multinível das Onomatopeias.

A estruturação do recurso considerou a heterogeneidade das turmas, os diferentes níveis de alfabetização em que os estudantes se encontram e a presença de alunos com necessidades específicas. Para sua confecção, utilizou-se a tampa de uma caixa de pizza, transformada em roleta, enquanto a parte interna da caixa recebeu divisórias destinadas a acomodar os componentes do material

A Roleta Multinível passou a ser utilizada nas aulas da professora do 2º ano, que adotaremos neste relato como persona, sob o codinome Clara. Trata-se de uma docente de 32 anos, flexível, aberta a sugestões e apaixonada pelo método de alfabetização com onomatopeias, embora, até então, utilizasse apenas os recursos já disponíveis para acesso e uso em sites.

Após a confecção da Roleta Multinível, a Professora Clara passou a utilizar em suas aulas, possibilitando a aplicação prática do recurso e a observação da participação dos alunos, bem como a execução das atividades propostas. Dessa forma, tornou-se

ISBN: 978-85-54997-33-5

viável realizar uma análise mais detalhada da eficácia do material, que será apresentada de forma aprofundada na seção de Resultados e Discussão.

Resultados e Discussão

A execução do recurso pedagógico desenvolvido teve sua viabilização pelo fato de que Clara já utilizava o método de alfabetização em questão, por meio do Alfabeto das Onomatopeias, vídeos e, seus alunos já possuíam familiaridade com os sons das letras. Ou seja, para a utilização adequada do recurso, faz-se necessário que os estudantes tenham tido contato prévio, de alguma forma, com o método. Essa exigência não impede o uso do material, apenas torna necessária uma apresentação inicial e um estudo prévio dos sons das letras.

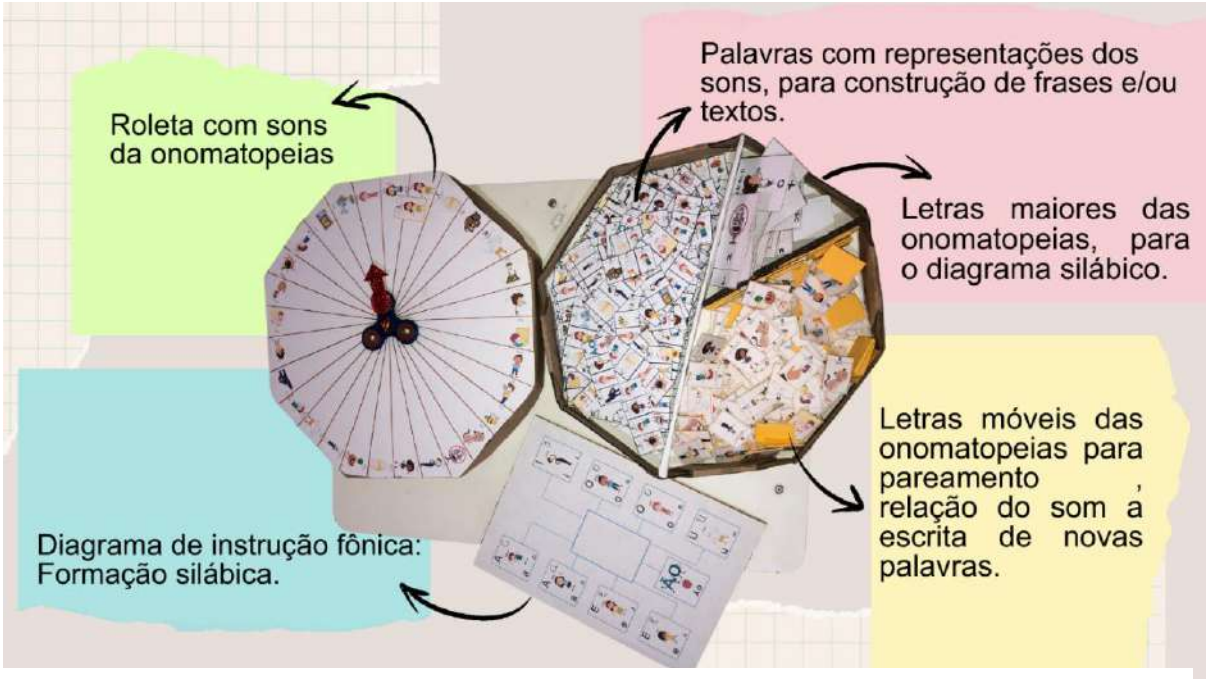
Segundo Puliezi (2018), o Método das Onomatopeias, teve seu aditamento específico para o processo de alfabetização, fundamentando-se na utilização de onomatopeias como recurso pedagógico para o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças. Nesse método, cada letra/fonema é apresentado por meio da associação com uma onomatopeia.

Ainda de acordo com a autora, para que a criança aprenda a ler e a escrever, torna-se necessário o desenvolvimento da consciência fonêmica, entendida como a capacidade de compreender que as palavras são constituídas por unidades sonoras mínimas, os fonemas. Ressalta-se que tal aprendizagem não ocorre de forma natural ou espontânea, exigindo, portanto, mediações pedagógicas intencionais, interativas e lúdicas.

Na Figura 01, evidencia-se toda a estrutura do recurso pedagógico, o que possibilita compreender sua classificação como multinível, por apresentar diferentes graus de dificuldade, mas mantendo o mesmo objetivo: promover a consciência fonológica das letras, sílabas, palavras e frases.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Figura 1: Roleta Multinível das Onomatopeias



Fonte: Acervo pessoal/ organizado pelas autoras (2025).

Os elementos foram organizados da seguinte forma: letra e som, possibilitando o pareamento entre grafema e fonema; letra com diagrama, favorecendo o trabalho com a formação silábica; palavras e seus respectivos sons, conferindo intencionalidade à leitura; e, por fim, a construção de frases, elaboradas a partir da letra sorteadas na roleta e de uma palavra encontrada dentro as disponibilizada de acordo com o som inicial, tendo como ponto de partida o som correspondente.

Vale salientar que os elementos que compõem a caixa encontram-se disponíveis para utilização, a exemplo do alfabeto móvel das onomatopeias, das palavras e do diagrama de instrução fônica, os quais foram empregados na composição da roleta multinível das onomatopeias.

Partindo do sistema multinível, que é compreendido como “modelo sistêmico que visa ao aprendizado de todos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de apoio à aprendizagem em decorrência da resposta dos alunos” (Silva, Lopes, Quadros, 2024, p. 8). Essa abordagem propõe diferentes níveis de apoio pedagógico, promovendo uma

ISBN: 978-85-54997-33-5

intervenção mais sensível e eficaz às necessidades educacionais diversas. Assim, a confecção da roleta foi pensada para atender diferentes níveis de alfabetização.

Assim, pôde-se trabalhar os sons das letras com base no nível de leitura e escrita do estudante, escrita das letras, pareamento das letras pré-leitor. (I) O Nível 1, de acordo com o guia do alfabetizador PPAIC (2025), equivale ao estudante que não reconhece letras ou apenas algumas letras, (II) Nível 2, compreende o estudante que reconhece todas as letras do alfabeto. Formação silábica sonora com intensidade, leitura e escrita de palavras, pré-leitor, (III) o Nível 3, corresponde ao estudante que reconhece somente sílabas isoladas e (IV) o Nível 4 equivale ao estudante que realiza leituras de palavras e escrita de frases a partir do som e letra inicial de uma palavra. Assim, o leitor iniciante, lê palavras e textos sem fluência e o leitor fluente lê texto com fluência.

A partir da constância das práticas realizadas na sala de aula do 2º ano, constatou-se avanços significativos no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, evidenciados pela maior compreensão da relação entre letras e sons (fonema-grafema). Esses avanços têm favorecido, de modo expressivo, o processo de leitura e escrita, refletindo, ainda, em melhorias gradativas nas aprendizagens de forma geral. Tais resultados dialogam com as habilidades previstas na BNCC para esse ano escolar, especialmente no campo da leitura e da escrita, como a (EF02LP02), que orienta para o reconhecimento do sistema de escrita alfabética, e a (EF02LP05), que enfatiza o desenvolvimento de estratégias de leitura a partir da relação fonema-grafema, contribuindo para a ampliação da fluência e da compreensão leitora. (Brasil, 2018).

Na turma, identificam-se dois estudantes com TEA que apresentam ecolalia. O recurso pedagógico, por seu caráter visual e tátil, contribui para o desenvolvimento da compreensão e da percepção da consciência fonológica, favorecendo a transição do processo de mera repetição para uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, mediante aulas intencionais, o recurso promove uma participação ativa e efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

A experiência mostra-se pertinente por contribuir de forma efetiva para o processo de alfabetização, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, competências essenciais à formação leitora e escritora nos anos iniciais.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Ademais, ao configurar-se como um recurso lúdico e concreto, a Roleta Multinível das Onomatopeias, favorece aprendizagens significativas, estimulando o engajamento e a participação ativa dos estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento de suas habilidades.

Outro ponto positivo, e por se tratar de um recurso multinível, a roleta contemplou todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas, ao explorar seu caráter visual e concreto. Essa abordagem possibilitou a compreensão dos elementos sonoros de forma significativa, tornando-os intencionais e eficazes no processo de alfabetização.

Considerações finais

A utilização da roleta multinível das onomatopeias mostrou-se um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, aspectos essenciais no processo de alfabetização. A prática sistematizada em sala de aula do 2º ano, proporcionou avanços significativos na compreensão da relação fonema-grafema, favorecendo a leitura e a escrita, além de refletir positivamente no desempenho escolar de forma mais ampla. Por apresentar caráter multinível e visual, o recurso contemplou todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas, como os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorecendo a compreensão intencional dos elementos sonoros envolvidos no processo de alfabetização.

Dessa forma, conclui-se que o uso de metodologias e recursos pedagógicos palpáveis, equânimes e acessíveis, como a roleta baseada no Método das Onomatopeias, contribui para a efetivação do direito de aprender, fortalecendo o processo de alfabetização em consonância com as diretrizes educacionais vigentes.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) pela concessão da bolsa, cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento desta

pesquisa e para o fortalecimento da produção científica e educacional no estado. E professora Clara por ter feito parte ativa dessa experiência.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

Piauí. (2021, January 8). *Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021. Institui o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, programa de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios piauienses, e o Prêmio ALFA-10 para as escolas vinculadas ao programa, e dá outras providências*. *Diário Oficial do Estado do Piauí*. https://sapl.al.pi.leg.br/norma/4937

Puliezi, S. (2018). *Manual de alfabetização: Método das onomatopeias: Desenvolvendo a consciência fonêmica de forma lúdica*. Instituto Ler Mais. https://www.researchgate.net/publication/331356894_Manual_de_alfabetizacao-_Metodo_das_onomatopeias_Desenvolvendo_a_consciencia_fonemica_de_forma_ludica

Santana, M. do S. R. (Coord.). (2025). *Guia do alfabetizador PPAIC*. Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa. Secretaria de Estado da Educação do Piauí.

Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial, 37*, e74315. https://doi.org/10.5902/1984686X74315

ISBN: 978-85-54997-33-5



VIVÊNCIAS E PRÁXIS: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PRIMEIRO SEMESTRE DO PROFEI (2025)

Luís André Jacinto – UPE/MN -
luis.ajacinto@upe.br

Resumo

Este relato de experiência, qualitativo e narrativo-reflexivo, analisa as vivências formativas do primeiro semestre de 2025 no PROFEI/UPE – Campus Mata Norte e suas repercussões na práxis docente inclusiva do autor, professor de Matemática da Educação Básica. A sistematização apoia-se em quatro fontes de evidência produzidas no período (anotações reflexivas, produções acadêmicas, materiais de prática docente e documentos institucionais) e organiza os achados em um quadro-síntese. Os resultados apontam para reconfigurações de práxis, quais sejam: (i) adaptação/rotinas, do estudo assistemático ao sistematizado, com blocos semanais e priorização das entregas das atividades avaliativas; (ii) metodologia/escrita, da escrita intuitiva à escrita metódica-científica, com justificativas, referências e fundamentação teórica; (iii) fundamentos ético-políticos, de compromisso difuso a compromisso explícito e intencional, consolidado na carta pedagógica; (iv) Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, de atividades padronizadas a sequências com tecnologias educacionais/assistivas; (v) avaliação, do enfoque somativo à avaliação mediadora alinhada ao DUA; (vi) produção acadêmica, da prática local à autoria de produtos científicos, com apresentação e aceite no I CORAINE, entre outros. Por fim, conclui-se que o semestre inaugural funcionou como um princípio formativo para o forjamento da identidade de professor-pesquisador e para o redesenho de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Formação docente. Professor-pesquisador. Educação Matemática Inclusiva.

Introdução

Minha trajetória na Educação Básica está ancorada na Licenciatura em Matemática e no compromisso com a Educação Matemática Inclusiva. Atuando majoritariamente na rede pública de ensino, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, desenvolvo meu fazer docente no Componente Curricular de Matemática, em diálogo estreito com estratégias e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade

ISBN: 978-85-54997-33-5

de aprendizagem em sala de aula, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996).

Minha caminhada formativa e continuada, em permanente construção e até então de maneira autônoma, tem sido permeada por valores pessoais e pedagógicos imbuídos dos princípios da Educação Inclusiva, a partir de leituras, de realização de cursos de extensão, promovidos por instituição de ensino de reconhecida excelência, e de participação em eventos acadêmicos. Um marco recente foi a participação no I CORAINE, organizado pela Universidade de Pernambuco – UPE/MN, que me possibilitou conhecer pessoalmente professores, colegas da Turma 5 do PROFEI e, em especial, meu orientador, além de visitar o Campus Mata Norte (UPE/MN), reforçando o sentimento de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21).

Essa participação foi ainda mais significativa em razão do aceite de trabalho, apresentado e publicado em livro/e-book, configurando-se como minha primeira produção acadêmica no programa e na condição de pesquisador em formação. Para além do registro formal, o movimento de transpor a experiência para o texto exigiu organizar evidências, explicitar critérios metodológicos e sustentar argumentos com referências consistentes, fortalecendo, assim, meu olhar investigativo. Em geral, a transposição da formação continuada para o texto acadêmico, da prática à escrita, é muito significativa e inquietante, sobretudo por sua contribuição para a produção científica no campo da Educação Inclusiva.

Este relato orienta-se pela seguinte pergunta: *em que medida as vivências do primeiro semestre no PROFEI (2025) reconfiguraram a minha práxis docente inclusiva*? Para responder a esta pergunta, o presente relato tem por objetivo geral analisar esse período formativo e seus efeitos sobre a minha atuação como professor de Matemática na rede pública, à luz da literatura da Educação Inclusiva. Mais especificamente, busca-se: (i) descrever desafios e estratégias adotadas no período (trabalho em escola de tempo integral, deslocamentos no transporte público, intensificação das leituras e da escrita, participação em eventos); (ii) ponderar aportes das disciplinas cursadas à constituição de uma identidade de professor-pesquisador e ao aprofundamento do

ISBN: 978-85-54997-33-5

compromisso ético-político com a inclusão; e (iii) identificar as repercussões dessas vivências nas práticas pedagógicas e na avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Metodologia

Neste relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem narrativo-reflexiva, tomo como objeto minhas vivências formativas do primeiro semestre de 2025 no PROFEI e suas repercussões na minha práxis docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Destaco que o recorte temporal e o contexto institucional, PROFEI/UPE – Campus Mata Norte e escola de tempo integral, foram definidos pela própria trajetória descrita na introdução e pela pergunta orientadora.

De modo geral, a análise dialoga com a formação continuada e a reflexão docente; desse modo, sustenta-se em um viés teórico-metodológico consistente. De acordo com Minayo (2009), a metodologia, mesmo em um relato de experiência, deve delinear o percurso de maneira clara e fundamentada, elencando etapas, escolhas e justificativas que sustentam o movimento metodológico. Para tanto, apoiei-me em registros produzidos durante o semestre, em quatro fontes de evidência (R1–R4), como seguem:

- R1 – Anotações reflexivas das disciplinas (sínteses de leituras, fichamentos, notas de aula);
- R2 – Produções acadêmicas do período (resenhas, esboços de projeto, carta pedagógica e relatório de participação em evento);
- R3 – Materiais de prática docente (planos de aula, instrumentos e devolutivas de avaliação);
- R4 – Documentos institucionais de uso público no curso (ementas, cronogramas e orientações gerais).

Resultados e Discussão

Os resultados estão organizados a partir das quatro fontes de evidência descritas na metodologia, apresentados no formato de quadro-síntese analítico (Quadro 1). À

ISBN: 978-85-54997-33-5

guisa de achados e de interpretações, apresento, organizada por eixos, a indicação de reconfiguração da minha práxis na perspectiva da inclusão.

Quadro 1: Organização analítica dos resultados

Eixo	Reconfiguração da práxis (antes *versus* depois)	Evidências
Adaptação/rotinas	**Antes:** estudo assistemático; **Depois:** estudo sistematizado em blocos semanais de leitura/escrita, otimização o tempo no transporte público e na escola de tempo integral para essa finalidade, com priorização de entregas das atividades e gestão do tempo.	Anotações reflexivas das aulas das disciplinas (R1); cronograma de estudo, leitura e escrita (R1/R4).
Disciplina - Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva (Fundamentos ético-políticos)	**Antes:** compromisso difuso e/ou implícito; **Depois:** compromisso ético, social, político e pedagógico explícito (Mantoan, 2003).	Produção de texto científico (R2); seleção de textos (R2/R4); estudos dirigidos (R2/R4); discussões em aula (R1); escrita da carta pedagógica (R2); ementa/cronograma da disciplina (R4).
Disciplina - Metodologia da Pesquisa Científica (Metodologia/escrita)	**Antes:** escrita intuitiva; **Depois:** escrita com justificativas, com fundamentação teórica, referências e protocolo de registros.	Fichamento de texto (R1); resenha crítica (R2); mapa mental e conceitual (R2); sistematização de apresentação (R2); revisão da literatura/estado da arte (R2); projeto de pesquisa (R2); ementa/cronograma da disciplina (R4).
Disciplina - Uso de tecnologias digitais como espaços educativos (TDIC)	**Antes:** desenvolvimento de atividades padronizadas e convencionais; **Depois:** desenvolvimento de atividades com aporte em tecnologias educacionais e assistivas.	Materiais elaborados (Powtoon, Edupulses, Quizizz, IA generativa) (R3); plano/ementa da disciplina com orientações e recursos (R4).
Material de aula/Avaliação	**Antes:** materiais padronizados, convencionais, com foco somativo; **Depois:** materiais com fundamentação no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), conforme CAST (2018), sob a égide da mediação pedagógica e compromisso com a aprendizagem de todos.	Materiais das aulas (R3); avaliação da aprendizagem com DUA e tecnologia assistiva (ex.: NVDA) (R3).
Produção acadêmica	**Antes:** experiência restrita às atividades da escola, basicamente de base empírica; **Depois:** escrita de resumo expandido, carta pedagógica, relato de experiência, artigo científico, além de publicação em anais de evento e revista científica.	Relatório (R2); aceite de produções (R2/R4).

Fonte: elaboração do autor
Legenda das evidências: R1 – anotações/diário; R2 – produções acadêmicas; R3 – materiais de prática docente; R4 – documentos institucionais (uso contextual).

ISBN: 978-85-54997-33-5

Percebe-se que os achados do Quadro 1 mostram reconfigurações reais e qualitativas da minha práxis nas três frentes do estudo: (i) organização das rotinas acadêmicas e profissionais; (ii) fortalecimento da identidade de professor-pesquisador e da ética inclusiva; (iii) redesenho avaliativo e de materiais/atividades de aula, com ênfase nas demandas pedagógicas da sala de aula regular. Essas evidências não são apenas declarativas, mas, sobretudo, materializam-se em registros e produções do primeiro semestre do PROFEI (2025).

Considerações finais

As evidências respondem à pergunta do relato em três frentes, articuladas entre si, de reconfiguração da minha práxis, a saber: (1) organização das rotinas acadêmico-profissionais, com reconfiguração de ações assistemáticas para um planejamento intencional, com blocos de estudo e critérios de priorização; (2) consolidação da identidade de professor-pesquisador, com escrita acadêmica criteriosa, explicitação de escolhas e compromisso ético-político com a inclusão; (3) redesenho das atividades em sala e da avaliação, deslocando-se do modelo somativo para uma avaliação mediadora (Luckesi, 2002), com apoio de TDIC (Moran; Masetto; Behrens, 2013) e atenção a barreiras pedagógicas (Ainscow, 2005), ancorada no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) com ênfase em acessibilidade pedagógica, além do alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

É importante ressaltar que as mudanças não são meramente declarativas; elas se materializam em registros, em produtos acadêmicos (carta pedagógica, resenhas, projeto de pesquisa/estado da arte) e em evidências de prática (planejamento de aula, recursos didáticos para aulas e avaliações acessíveis), decorrentes de ações que se inter-relacionam, a saber: experiência, reflexão, tomada de decisão, movimento pedagógico e evidência. Exemplo disso é o I CORAINE, que reafirma a transformação da experiência em apresentação e publicação, fortalecendo o pesquisador em formação, a circulação da produção científica e o sentido social da pesquisa.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apesar da limitação inerente ao recorte temporal, reforçam-se o compromisso e a perspectiva de continuidade com: (a) consolidação do planejamento de aulas, dos registros e da avaliação com acessibilidade pedagógica, incluindo a autoavaliação do mestrando-professor; (b) ampliação do uso de TDIC e de recursos assistivos durante as aulas, com etapas claras e objetivas e múltiplas alternativas de comunicação; (c) socialização sistemática de resultados em espaços da rede PROFEI e na escola; (d) elaboração do produto educacional do mestrado, com fundamentação consistente e roteiros avaliativos e materiais para o ensino da Matemática sob a égide do DUA. Em síntese, o semestre inaugural reconfigura a minha práxis ao alinhar ética, método e intervenção pedagógica em favor de uma Educação Matemática Inclusiva efetivamente comprometida com a aprendizagem de todos.

Agradecimentos

Agradeço ao PROFEI e, em especial, à UPE/MN, na pessoa da Prof.ª Dr.ª Mirtes Ribeiro de Lira e do Prof.º Dr. Ernani Martins dos Santos, pela coordenação do PROFEI/UPE/MN, pelo acolhimento e pelas provocações formativas. Registro também meu reconhecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Leonardo Carbonieri Campoy**,** pelas orientações atentas e pela confiança no meu percurso de pesquisador em formação. Estendo o agradecimento aos estudantes da Educação Básica**,** cuja presença e participação dão sentido às escolhas pedagógicas e reflexões aqui compartilhadas.

Referências

Ainscow, M. (2005). *Desenvolvendo escolas inclusivas*. Artmed.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, (19)*, 20–28.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus

ISBN: 978-85-54997-33-5



VIVÊNCIAS E TESSITURAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO IFMA, CAMPUS TIMON

José Ailton Rodrigues Vieira Junior
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIV
ailton.rodrigues.univasf.t5@gmail.com

Marcelo Bruno Araújo Queiroz
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI
marcelo.bruno@ifpi.edu.br

Resumo

Este relato traz um conjunto de experiências vivenciadas na prática do atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especificas no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Timon. Nosso objetivo é destacar a importância das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado – AEE para o desenvolvimento educacional de alunos com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. Este relato traz experiências através do desenvolvimento de atividades, oficinas, minicursos, atendimentos pedagógicos e rodas de conversa como suporte para o desenvolvimento social, educacional e emocional dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, foi realizado anamnese com todos os alunos PAEE, e a partir procurado desenvolver atividades, individuais e coletivas, que dessem suporte aos educandos na sua trajetória acadêmica. Ressalta-se a importância dessa experiência em minha trajetória acadêmica e profissional na qual me fez vivenciar desafios enquanto professor de AEE no ensino médio e perceber as dificuldades advindas de alunos e professores para que a inclusão, de fato, aconteça na instituição. Nesse contexto, despertou o interesse de pesquisar mais profundamente praticas pedagógicas inclusivas no ensino médio, nos levando a cursar o Mestrado profissional em Educação Inclusiva – PROFEI.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; ensino médio.

Introdução

Entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil,

ISBN: 978-85-54997-33-5

1996, p.30). O público alvo da educação especial dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) são aqueles que hoje lutam por uma inserção na escola, na perspectiva de uma verdadeira inclusão, que atendam às suas limitações e os façam participantes do processo de ensino- aprendizagem.

No Brasil, o debate sobre educação especial não surge com a lei supracitada, outros documentos já traziam essa discussão. Desde 1974 (Kassar e Rebelo, 2018) foi elaborado o primeiro documento sobre escolaridade para esse público, tendo em vista que a LDB de 1961 já considerava esse público (chamado à época de excepcionais) parte do seu quadro de alunos. No entanto, percebemos que tais discussões trilham caminhos distantes da ideia de inclusão, apresentando um caráter fortemente excludente, segregador e integrador. Seria essa a educação especial ideal para nosso país? Vejamos.

A educação especial excludente é aquela que não permitia o acesso de alunos desse público no ambiente escolar. Já a segregadora permitia o acesso, porém, em salas ou escolas exclusivas para tal fim, não havendo socialização com demais entes da escola. E a integradora, por sua vez, até permitia a matrícula, porém, o aluno tinha que se adaptar de forma individual ao meio escolar que estava inserido, vencendo todas as barreiras e dificuldades educacionais.

Com a constituição de 1988, e consequentemente com as demais políticas de inclusão no Brasil (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, 2009; Lei Brasileira de Inclusão, 2015, etc.), podemos perceber um avanço considerável na política de inclusão de alunos público alvo da educação especial em nosso país, seja no acesso e permanência de alunos, na legislação, na arquitetura dos ambientes, na formação dos professores, no material didático, no acesso às atividades e materiais adaptados etc. Precisamos ainda avançar, possibilitar e contemplar resultados mais sólidos na formação de professores, na permanência dos discentes nas escolas, na formação

ISBN: 978-85-54997-33-5

para o trabalho, no acesso ao nível superior e nos acompanhamentos médicos e terapêuticos. Contudo, a passos lentos, temos vivenciado a educação especial se ampliar de forma significativa, no intuito de garantir acessibilidade a quem detém deste direito.

Um marco importante é a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), um documento que se constitui como regulador das políticas de inclusão em âmbito nacional, estabelecendo o público-alvo da Educação Especial e orientando como esse público deve ser assistido nos espaços de promoção dessa política, indicando ainda como deve acontecer a formação e a atuação dos profissionais que trabalham como Atendimento Educacional Especializado. Assim, de acordo com PNEE, os professores da educação especial devem ter:

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

É nesse sentido que precisamos repensar a formação dos professores para atuarem nessa modalidade, uma vez que os cursos de licenciatura ainda são muito incipientes na perspectiva da formação para a educação especial e o atendimento especializado. Sobre isso, percebemos que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especificas, serve como ferramenta complementar e suplementar para os educandos e parceiro no planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação para os professores das classes comuns. Visto que auxiliará nas formações de docentes, bem como na prática dos demais profissionais que atuam diretamente com o público-alvo das políticas de inclusão que são previstas na PNEE.

A nossa luta, para além das contribuições científicas, necessário é por um olhar mais atento para a diversidade do público da educação especial, uma vez que não se

ISBN: 978-85-54997-33-5

sustenta a perspectiva da educação inclusiva sem considerar as diversidades da política, levando em consideração os pontos abordados pelos professores quanto a sua formação e as responsabilidades com estes indivíduos. Juntos: escola, universidades, poder público, professores e demais atores podem fazer acontecer, efetivamente, uma educação especial e inclusiva de qualidade e com equidade, nos moldes das demandas dos alunos PAEE. Assim, é nesse sentido que reafirmamos a importância da educação especial numa perspectiva inclusiva, pois, os alunos com deficiência, não são pessoas uniformes, além de suas limitações, seja física, auditiva, visual, intelectual, sensorial, ainda são diversos em seus costumes, formas, sexualidade, cor, raça, etnia, e tudo isso é preciso ser levado em consideração para de fato fazermos uma Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Metodologia: descrevendo as vivências e tessituras no AEE

Essa experiência foi constituída com alunos, responsáveis e professores do Instituto Federal do Maranhão, campus Timon. Em síntese, vivenciamos o desenvolvimento de um projeto no período de agosto de 2024 a fevereiro de 2025, durante os 3 turnos de aulas (manhã, tarde e noite), de segunda a sexta-feira.

O público-alvo do respectivo projeto para o atendimento educacional especializado foram alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico e o Ensino Superior da instituição supracitadas, especificamente aqueles com necessidades educacionais especificas, bem como o suporte pedagógico aos professores em relação a práticas pedagógicas inclusivas.

Destacamos, a realização de atividades (oficinas, palestras, rodas de conversas, debates, entre outros) como técnicas metodológicas para desenvolver tais procedimentos que dão vazão a este relato de experiência.

ISBN: 978-85-54997-33-5

Aprendizagens obtidas com Experiência no AEE

Inicialmente, destacamos que nos Institutos Federias (IF) não há código de vagas para professor do AEE, cabe as instituições procurar meios para contratar tais profissionais. No IFMA, por exemplo, existe um edital de projetos de inclusão que visa a contratação de bolsistas de apoio a inclusão (BAI), profissionais de psicopedagogia e professores do atendimento educacional especializado, que atendem alunos de nível médio técnico e superior de forma complementar ou suplementar. Os BAI integram o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que é um núcleo dos IF que visa promover a inclusão dos alunos PAEE.

Para integração e socialização dos alunos com necessidades educacionais especificas foi realizado um piquenique envolvendo alunos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, responsáveis, professores, equipe gestora e agentes de inclusão (professores do AEE e psicopedagogas).

No piquenique tivemos falas da equipe gestora do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, campus Timon; apresentação dos agentes de inclusão aos responsáveis pelos alunos, relatos de experiências de pais e alunos sobre o processo de inclusão no campus, a dinâmica - a teia - que trabalha as emoções, sonhos, metas, na qual, tivemos a participação de todos os presentes. Tivemos ainda um *coffee break* onde aconteceu a interação entre os presentes.

A partir desse momento iniciamos o desenvolvimento das atividades no campus, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem. Iniciou-se pela anamnese realizada pela equipe multiprofissional com os responsáveis e os alunos e alunos, no intuito de realizar intervenções pedagógicas para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, salientamos a relevância desse projeto para a formação de professores, tivemos momentos de capacitação dos profissionais da educação das diversas áreas do conhecimento envolvidos diretamente com os alunos com necessidades especificas. Com os professores, especificamente, desenvolveu- se oficinas sobre a importância das atividades curriculares adaptadas e a construção do

ISBN: 978-85-54997-33-5

Plano Educacional Individual – PEI, que foram relevantes no processo de sensibilização dos educadores por uma educação mais inclusiva.

Junto as turmas dos cursos de ensino médio e técnico realizou-se atividades inclusivas, como roda de conversas sobre TEA, exibição de filmes sobre o TEA, vídeo sobre bullying e capacitismo, painel sobre deficiência, rodas de conversas sobre capacitismo, oficina sobre deficiência visual, confecção de cartazes anticapacitistas para exposição, confecção e distribuição de panfletos sobre a importância do NAPNE no IFMA e ainda, oficinas sobre inclusão e materiais adaptados nas licenciaturas. Tais atividades possibilitam reflexões, além de conscientização para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Para além disso, foi realizado um evento científico sobre inclusão na qual tivemos participação dos nossos alunos coordenando, apresentando e mostrando suas habilidades artísticas.

Nos atendimentos, através das atividades de grupo e individuais, foram trabalhadas as habilidades sociais com os alunos público-alvo do NAPNE, assim como o desenvolvimento de forma complementar ou suplementar as atividades escolares dos discentes. Os atendimentos aconteciam no contraturno das aulas regulares com, no mínimo, 1 hora de duração, na qual se dava o apoio pedagógico na resolução de atividades e/ou subsídios para o desenvolvimento intelectual dos envolvidos.

Vale ressaltar, a importância dessas atividades no campus para o desenvolvimento de uma política de inclusão efetiva, na qual, perpassa pela prática pedagógica, formação de alunos e professores anticapacitistas e o combate ao bullying no ambiente escolar, tornando assim, uma escola acessível e plural.

Considerações Finais

Durante o período de desenvolvimento do projeto, testemunhamos um progresso notável na participação dos alunos atendidos pelo NAPNE. Os alunos passaram a prestar mais atenção nas aulas, começaram a interagir com os outros alunos em sala e também com os professores. Destacaram-se em atividades em grupos e também aumentaram seus desempenhos nas atividades e avaliações. Além disso, os alunos

ISBN: 978-85-54997-33-5

passaram a lidar melhor com emoções e comportamentos desafiadores como raiva e frustração. Este relatório destaca os avanços significativos alcançados e delineia os próximos passos para apoiar ainda mais o desenvolvimento desses alunos atendidos pela instituição.

Acreditamos que, com um acompanhamento continuado e a aplicação de métodos específicos, esses alunos serão capazes de manifestar suas ideias e perspectivas de forma mais ampla e confiante em qualquer contexto acadêmico ou social. Estamos otimistas em relação aos seus desenvolvimentos contínuos e confiantes de que todos esses estudantes continuarão a crescer e a se expressar cada vez mais assertivamente através de políticas e práticas pedagógicas inclusivas que fomentem o acesso e permanência na escola.

Destacamos, por fim, que esta experiência enquanto professor do AEE no IFMA, campus Timon, nos trouxe ao PROFEI, como aluno do Mestrado em Educação Inclusiva com o projeto de pesquisa “Análise das políticas de inclusão elaboradas pelo Departamento de Ações Inclusivas DAI/Reitoria e desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) junto aos alunos do ensino médio técnico e profissional no Instituto Federal do Maranhão e no Instituto Federal do Piauí.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Referências

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Rebelo, A. S., & Kassar, M. de C. M. (2018). Abordagens da educação especial no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(número especial), 51–68.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/direito-Educa3%A7%C3%A3

ISBN: 978-85-54997-33-5



XADREZ PARA TODOS

Carla Margotti Mendonça da Silva – UDESC – carlamm@gmail.com
Ana Flávia Garcez – UDESC – ana.garcez@udesc.br

Resumo

Este relato de experiência apresenta o projeto “Xadrez para Todos”, desenvolvido em 2023 na Escola de Ensino Básico Nossa Senhora, no município de Angelina, com o objetivo de promover a inclusão e valorização de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação integrando o aluno ao ambiente escolar e estimulando sua participação ativa. O projeto foi idealizado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com a professora de Educação Física, e a professora do aluno da Educação Especial do quinto ano. O estudante, enxadrista com domínio de técnicas e excelente oratória, foi convidado a ministrar aulas de xadrez para os alunos do quinto ano dos anos iniciais durante as aulas de Educação Física, uma vez por semana, durante o seu atendimento no AEE. A proposta buscou reconhecer as potencialidades do aluno e o seu protagonismo. Os resultados indicam maior engajamento do aluno, valorização de suas habilidades e fortalecimento da cultura inclusiva na escola. A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos estudantes e promovam equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Altas habilidades; Educação inclusiva; Xadrez.

Introdução

A inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação ainda enfrenta desafios relacionados à identificação, valorização e estímulo de suas potencialidades. A escola, como espaço de construção de saberes e relações, deve promover práticas que respeitem a diversidade e favoreçam o protagonismo dos estudantes. Em 2023, na EEB Nossa Senhora, foi desenvolvido o projeto “Xadrez para Todos”, com o objetivo de integrar um aluno com Altas Habilidades ao cotidiano escolar por meio do ensino do

ISBN: 978-85-54997-33-5

xadrez. A proposta partiu da observação da desmotivação do estudante e da necessidade de reconhecer suas competências. Segundo Nascimento (2023), é essencial que o professor tenha um olhar humano e atento, respeitando a bagagem cultural e social dos alunos, pois são sujeitos plurais com histórias e aspirações distintas. Este projeto teve como objetivo integrar um aluno com Altas Habilidades/Super Dotação ao processo de ensino por meio da mediação de aulas de xadrez. A proposta buscou transformar o conhecimento técnico e autodidata do estudante em uma experiência pedagógica significativa, capaz de engajar seus colegas e fortalecer sua autoestima. Ao longo de quatro meses, o projeto revelou o potencial transformador de práticas inclusivas bem planejadas, destacando a importância de estratégias que favoreçam a equidade e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido como uma ação colaborativa entre a professora do AEE, a professora de Educação Física e a professora do aluno da educação especial do quinto ano. O aluno, com conhecimento técnico em xadrez e habilidades comunicativas, foi convidado a ensinar o jogo aos colegas do quinto ano dos anos iniciais. As aulas ocorreram semanalmente durante uma das aulas de Educação Física, com mediação do próprio aluno, da professora do AEE, da professora de Educação Física e da professora da educação especial. A metodologia envolveu a apresentação das regras e estratégias do jogo, seguida de partidas entre os estudantes. A experiência foi registrada por meio de observações e relatos das professoras envolvidas, com base na literatura sobre Altas Habilidades e práticas inclusivas. Não há registro fotográfico da prática, pois não foi feita autorização do uso de imagens dos participantes. O projeto teve duração de quatro meses, ocorrendo entre agosto e dezembro de 2023. Primeiramente o aluno fez a criação de slides juntamente com a professora de atendimento de classe, mostrando as peças

ISBN: 978-85-54997-33-5

do xadrez e seus nomes. Em seguida trouxe um tabuleiro e as peças para que os alunos pudessem ver de perto e conhecer melhor cada uma das peças. Nas aulas seguintes o aluno apresentou slides com as principais regras e jogadas do xadrez. Após essa apresentação bem detalhada, foram montadas duplas e os alunos se dirigiram ao refeitório onde tinham tabuleiros desenhados/pintados nas mesas. Cada dupla começou a jogar tendo como referência um manual feito pelo aluno e com base na aula teórica. O aluno ficou responsável de ir passando nas duplas e auxiliando nas jogadas, mostrando na prática como realizar cada movimento.

Resultados e Discussão

Há muita dificuldade em trabalhar com alunos com altas habilidade/superdotação, pois eles ao longo dos anos demonstram apatia e falta de interesse na vida acadêmica quando não são estimulados, Segundo Amaral (2021, p.40)

> Atender à diversidade na SD, sem dúvida, é um desafio, ainda mais considerando a amplitude de expressões e habilidades existente, assim como a combinação única dos traços de personalidade e história de vida que evidenciam a particularidade de cada indivíduo com AH/SD. Muitos educadores se esforçam para promover um ensino criativo, mas isso não significa desenvolver de fato o potencial dos alunos. Nesse contexto, a falta de informação gera uma quantidade de mitos com relação a AH/SD e à criatividade, distanciando os docentes de uma prática pedagógica criativa e transformadora.

É preciso buscar as potencialidades do aluno e tentar montar projetos que estimulem os seus interesses para que o mesmo não perca o interesse pela escola. Nascimento (2021) fala que utilizando estratégias corretas, pode-se melhorar o interesse e o conhecimento em seus alunos. Para tanto, o emprego de atividades adequadas pode contribuir para a descoberta dos talentos.

ISBN: 978-85-54997-33-5



A participação do aluno como mediador das aulas de xadrez gerou impactos positivos em sua autoestima, motivação e interação social. Segundo Nascimento (2023, p. 31),

> é importante que o estudante seja visto na escola como um sujeito capaz de construir a sua própria história, e que para isso, o professor precisa ter um olhar mais atencioso e humano no sentido de respeitar sua bagagem cultural, social, pois, eles são sujeitos plurais, com histórias de vida e aspirações diferentes, trazendo para o chão da escola possibilidades e projetos futuros diferentes.

O aluno desse relato apresenta um histórico de ser autodidata e gosta de estar sempre buscando conhecimento na internet e foi assim que aprendeu a jogar xadrez. No entanto esse conhecimento adquirido ficou restrito a jogos escolares e partidas on-line, pois na escola não haviam outros alunos enxadristas. Com essa proposta de projeto, foi possível que o aluno buscasse o interesse em aprender mais sobre o xadrez e que o mesmo tentasse pensar em formas de mostrar o que sabia para outros alunos. A medição dos professores nessa etapa de transformar o conhecimento do aluno em aulas divertidas e didáticas, foi primordial, acontecendo a multiplicação do conhecimento e mostrando ao aluno a importância de multiplicar seus conhecimentos. Segundo Nascimento (2023, p.32), podemos destacar que o “ensino-aprendizagem depende da relação que o sujeito tem com o mundo, a sua proximidade com atividades que estejam ligadas a consciência na produção de determinadas atividade ou ação.” Os demais estudantes demonstraram interesse e respeito pelas habilidades do colega, promovendo um ambiente de cooperação e valorização da diversidade. Souza (2023, p.46) diz que

> Por meio das experimentações e buscas para a resolução de problemas, os indivíduos constroem um esquema inteligente simples para pensar e resolver. Ao desafiar as suas capacidades, esses esquemas básicos podem ser utilizados para fundamentar a construção de esquemas lógicos posteriores, mais sofisticados. Por isso, a utilização de jogos nas aulas de matemática pode ser um meio pelo qual a criança, e o adolescente, estimulam a construção de esquemas inteligentes.

ISBN: 978-85-54997-33-5

A vivência permitiu ao aluno exercer protagonismo, sendo reconhecido por sua competência e contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. As dificuldades enfrentadas incluíram o planejamento das aulas e as criações dos slides, pois como o aluno tinha muito conhecimento era preciso estimulá-lo a criar slides mais didáticos e com jogadas mais simples. A literatura aponta que práticas como essa favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecem a equidade na educação (Nascimento, 2023).

Considerações finais

O projeto “Xadrez para Todos” demonstrou, de forma concreta, o impacto positivo que práticas pedagógicas inclusivas podem ter no desenvolvimento integral de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos de um aluno autodidata, a escola promoveu não apenas a inclusão, mas também o protagonismo e a autoestima desse aluno no ambiente escolar. Esse projeto mostrou que quando estimulados de maneira adequada, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação podem se tornar agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma significativa para a construção de uma cultura escolar com mais equidade.

A experiência também reforça a importância do trabalho interdisciplinar, envolvendo professores de diferentes áreas, que conseguiram transformar o conhecimento técnico do aluno em uma vivência acessível e enriquecedora para toda a turma do quinto ano. O uso do xadrez como ferramenta pedagógica revelou-se eficaz não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para o fortalecimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito e empatia.

ISBN: 978-85-54997-33-5



Apesar dos avanços, o projeto apontou desafios que ainda precisam ser enfrentados, como a necessidade de formação continuada dos docentes para lidar com a diversidade de perfis e potencialidades presentes na escola.

O projeto reafirma que a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação não se limita à presença física na sala de aula, mas exige ações intencionais que reconheçam suas singularidades e promovam oportunidades reais de participação, expressão e crescimento. Que experiências como esta inspirem outras práticas educativas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

Amaral, M. R. C. (2021). *Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: Formação para profissionais da educação* (Dissertação de mestrado).

Nascimento, A. do. (2023). *O ensino do xadrez na EPT: Um estudo de caso no Instituto Federal de Sergipe, Campus Socorro* (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Socorro.

Souza, C. E. C. de. (2022). *O jogo de xadrez como recurso didático para o desenvolvimento do raciocínio lógico de estudantes com síndrome de Down* (Dissertação de mestrado).

ISBN: 978-85-54997-33-5