# EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, MEDIAÇÕES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO


*Organizadores*

Solange Franci
Raimundo Yaegashi

Fabio Alexandre
Borges

Gizeli Aparecida
Ribeiro de Alencar





Profei
Programa de Pós-graduação
em Educação Inclusiva

autografia

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, MEDIAÇÕES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Conselho Editorial Autografia

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

**Organizadores:**
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Fabio Alexandre Borges
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, MEDIAÇÕES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

autografia

Rio de Janeiro, 2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

E24 Educação inclusiva : práticas pedagógicas, mediações e processos de escolarização / Organizadores Solange Franci Raimundo Yaegashi, Fabio Alexandre Borges, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2026.
216 p. : fig. ; 15,5 x 23 cm

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-518-7299-4

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo. II. Borges, Fabio Alexandre. III. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

*Educação inclusiva: práticas pedagógicas, mediações e processos de escolarização*
YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (org.)
BORGES, Fabio Alexandre (org.)
ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de (org.)

ISBN: 978-85-518-7299-4
1ª edição, agosto de 2026.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.
Rua Mayrink Veiga, 6 – 10° andar, Centro
RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050
www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO . . . . . 7

## PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 - ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUAS POSSIBILIDADES . . . . . 21

*Rozangela Barbosa Cardoso*
*Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro*

CAPÍTULO 2 - O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA . . . . . 35

*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar*
*Vittória Alyne Alebrandt Schuster*
*Juliana Toledo Faexo Sella*

CAPÍTULO 3 - PROCESSAMENTO SENSORIAL E FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . . . 55

*Degmar de Castro Guimarães*
*Nerli Nonato Ribeiro Mori*

CAPÍTULO 4 - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UM CADERNO DE INSPIRAÇÕES . . . . . 69

*Aline Nakamura Carvalho Mendes*
*Patricia de Oliveira*

## ALFABETIZAÇÃO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 5 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . . . 83

*Cleidiane Laborda da Silva*
*Tainara Braga Lima*
*Jéssica Kesley Casagrande Souza da Silva*
*Luanna Freitas Johnson*

CAPÍTULO 6 - A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO SOB A ÓTICA DOCENTE . . . . . 101
*Grazielly Rodrigues Garcia*
*Gilmar Alves Montagnoli*

CAPÍTULO 7 - DO DIÁLOGO À EXPRESSÃO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA ALFABETIZAÇÃO COM BASE NO DUA . . . . . 117
*Vanessa Ferreira Franco*
*Jacqueline Lidiane de Souza*
*Shirley Aline do Nascimento Alonso*
*Kátia Cristina Grigório Colombi*

## INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO HOSPITALAR: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO INCLUSIVO . . . . . 135
*Adriana Butka Markoski*
*Keli Casagrande*
*Leociléa Aparecida Vieira*

CAPÍTULO 9 - RESSIGNIFICANDO A DOR: INCLUSÃO MEDIADA POR PRÁTICAS LÚDICAS NA PEDAGOGIA HOSPITALAR. . . . . 151
*Aparecida Meire Calegari*
*Lucia Cristina Dalago*
*Aira Ribeiro Farineli*

CAPÍTULO 10 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS NORMATIVOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA . . . . . 167
*Solange Franci Raimundo Yaegashi*
*Bernadete de Fatima Bastos Valentim*
*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar*
*Regiane Ribeiro Leite Zanoti*

CAPÍTULO 11 - AUTISMO E ESPORTE: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL . . . . . 181
*Gláucia Lopes Medeiros*
*Mariana Dézinho*

CAPÍTULO 12 - POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR . . . . . 197
*Solange Franci Raimundo Yaegashi*
*Lilian Késia Muniz de Souza*
*Priscila Freire Bondarenco Néia*
*Vaneuza da Silva Amorim Bianchini*

# PREFÁCIO

O livro "Educação inclusiva: práticas pedagógicas, mediações e processos de escolarização" é resultado de pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica e professores e pesquisadores das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); e Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O livro tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas por docentes e pós-graduandos/as do PROFEI. Destina-se a professores da educação básica, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais interessados nas temáticas abordadas pela obra.

A obra foi organizada em doze capítulos distribuídos em três eixos temáticos: 1) Planejamento pedagógico, flexibilização curricular e inclusão na educação infantil; 2) Alfabetização, atendimento educacional especializado e processos de aprendizagem; e 3) Inclusão, desenvolvimento humano e práticas educativas em diferentes contextos.

O eixo temático "Planejamento pedagógico, flexibilização curricular e inclusão na educação infantil" é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "Acessibilidade curricular para o estudante com deficiência intelectual: o Plano Educacional Individualizado (PEI) e suas possibilidades", de autoria de Cardoso e Mascaro, apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculada à linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo tem como temática a acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual no ensino comum. O objetivo geral consistiu em investigar o Plano Educacional Individualizado (PEI), especialmente no que se refere aos processos de elaboração e aplicação junto a estudantes com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum. Quanto à abordagem metodológica, adotou-se uma perspectiva qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da região noroeste do estado do Paraná. Os resultados evidenciaram desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, bem como fragilidades na formação inicial e continuada de professores, especialmente no planejamento curricular inclusivo, nas mediações pedagógicas intencionais e no uso do PEI como instrumento articulado ao currículo comum. Verificou-se que, embora haja preocupação docente com a inclusão, as ações pedagógicas ainda ocorrem de forma fragmentada, o que limita a construção de uma proposta pedagógica efetivamente inclusiva. O estudo ressalta o PEI como estratégia pedagógica fundamental para a promoção da acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência intelectual. Contudo, destaca-se a necessidade de fomentar diretrizes específicas para sua elaboração e aplicação, evitando que o instrumento se reduza a uma prática burocrática e distanciada de sua função pedagógica.

O capítulo "O Plano Educacional Individualizado e a inclusão na Educação Infantil: desafios contemporâneos da prática pedagógica", de

autoria de Alencar, Schuster e Sella, discute o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) na Educação Infantil como instrumento de fortalecimento da educação inclusiva, abordando seus fundamentos legais e pedagógicos, bem como os desafios presentes na prática docente. O estudo parte da seguinte problemática: diante das especificidades do desenvolvimento infantil e das demandas da educação inclusiva, quais desafios são enfrentados pelos professores na elaboração e implementação de adaptações pedagógicas, por meio do PEI, destinadas às crianças público da Educação Especial na primeira infância? O objetivo consistiu em refletir sobre o uso do PEI na Educação Infantil, analisando suas possibilidades e desafios para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para a organização do trabalho docente. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em referenciais legais e teóricos relacionados à Educação Infantil, à educação inclusiva e ao planejamento pedagógico individualizado. Os resultados evidenciaram que o PEI pode favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças público da Educação Especial, desde que esteja articulado ao currículo da turma e seja construído de forma colaborativa entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), família e equipe pedagógica. Contudo, identificaram-se desafios relacionados à ausência de formação continuada, às dificuldades na elaboração de adaptações curriculares e à permanência de práticas pedagógicas homogeneizadoras. Defende-se que o PEI não deve ser compreendido apenas como um documento burocrático, mas como uma ferramenta de mediação pedagógica capaz de promover práticas mais flexíveis, humanas e inclusivas. Reforça-se, ainda, a necessidade de formação docente, de trabalho colaborativo e do fortalecimento das políticas inclusivas, a fim de garantir condições efetivas de aprendizagem e participação para todas as crianças da Educação Infantil.

O capítulo intitulado "Processamento sensorial e flexibilização pedagógica na educação infantil", de autoria de Guimarães e Mori, aborda a

contribuição do conhecimento acerca do processamento sensorial para a promoção da educação inclusiva na Educação Infantil. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de que modo a escola pode flexibilizar suas práticas pedagógicas, a fim de respeitar as características sensoriais das crianças e favorecer seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os dados estão sendo coletados por meio da observação de uma turma da Educação Infantil V, bem como da aplicação do Perfil Sensorial 2 à professora e aos pais das crianças participantes. Com base nos dados obtidos, será elaborada uma proposta de intervenção voltada às necessidades educacionais relacionadas aos aspectos sensoriais. Os resultados alcançados até o momento evidenciam a singularidade das percepções e experiências sensoriais de algumas crianças, além da necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e universalistas, menos restritas a padrões historicamente estabelecidos.

O primeiro eixo temático encerra-se com o capítulo "Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil: a construção de um caderno de inspirações", de autoria de Mendes e Oliveira. O texto apresenta o processo de construção de um caderno de inspirações para a aplicação dessa abordagem na Educação Infantil, elaborado como produto educacional vinculado à dissertação desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM). O método utilizado foi a Design Science Research (DSR), abordagem voltada ao desenvolvimento de produtos destinados à solução de problemas reais. Como resultado, foi elaborado o Caderno de Inspirações para Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil, que contempla a apresentação do DUA e de seus princípios, orientações para sua implementação e diretrizes para sua aplicação no contexto escolar. O material também reúne sugestões de entrevistas para a construção de estudos de caso e propostas de práticas pedagógicas inclusivas. Espera-se que o caderno de inspirações contribua para o trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil, oferecendo

ideias e sugestões que favoreçam a construção de situações de aprendizagem inclusivas, significativas e lúdicas para as crianças pequenas.

O eixo temático "Alfabetização, atendimento educacional especializado e processos de aprendizagem", por sua vez, é composto por três capítulos. O primeiro, intitulado "Atendimento Educacional Especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental: relato de experiência", de autoria de Silva, Lima, Silva e Johnson, tem como objetivo analisar a importância e os impactos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico, pesquisa documental e relato de experiência, com base em observações de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes especialistas de uma escola pública de Guajará-Mirim. Os resultados demonstram que a utilização de recursos multissensoriais, como materiais lúdicos, ferramentas tecnológicas e sistemas de comunicação alternativa, exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na promoção da autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Observou-se, ainda, que a personalização do ensino na Sala de Recursos Multifuncionais favorece avanços significativos na interação social e na autoestima dos estudantes, superando a perspectiva da mera presença física no ambiente escolar. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação colaborativa entre os professores do ensino regular e do AEE, bem como da implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada e à garantia de infraestrutura adequada. Tais condições mostram-se essenciais para assegurar o direito a uma educação de qualidade que respeite as singularidades de cada estudante.

O capítulo "A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: uma análise do processo sob a ótica docente", de autoria de Garcia e Montagnoli, é fruto de uma dissertação

defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), cujo objetivo foi investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná. A pesquisa teve como hipótese que há demandas específicas desses estudantes no processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que o TEA, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento e caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e restritivos, requer práticas pedagógicas alinhadas às suas especificidades. Trata-se de uma pesquisa de campo, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEE) que atuam com crianças com TEA. Como resultado, contatou-se que o processo de alfabetização de crianças com TEA envolve sim demandas relacionadas à atenção seletiva e o foco em interesses específicos, além de rigidez comportamental e dificuldades de controle inibitório. Ademais, observou-se desafios na comunicação e no uso funcional da linguagem, que se expressam em dificuldades de compreensão leitora e de construção de sentido, impactando o engajamento nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com base nas análises, foi elaborado um recurso educacional denominado "Guia de Boas Práticas para Professores na Alfabetização de Crianças com TEA".

Intitulado "Do diálogo à expressão: uma experiência inclusiva na alfabetização com base no DUA", o capítulo escrito por Franco, Souza, Alonso e Colombi tem como tema os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para planejamento de uma prática pedagógica direcionada à alfabetização. A experiência foi desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no Norte do Brasil, com o objetivo de promover o acesso ao currículo e favorecer a consolidação da alfabetização. Para o desenvolvimento da aula, organizaram-se três etapas tendo como objetos do conhecimento

"Construção do sistema alfabético e da ortografia", "Contextos e práticas" e "Processos de criação", a partir dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte. Na primeira etapa, por meio de uma roda de conversa inicial e de uma dinâmica, identificaram-se os conhecimentos prévios dos estudantes e favoreceu-se o engajamento da proposta. Em seguida, na segunda etapa, realizou-se a apresentação do conteúdo com o uso de imagens e vídeos. Por fim, na terceira etapa, realizaram-se atividades de escrita e desenho, nas quais os estudantes ilustraram suas brincadeiras favoritas, inspirados no estilo do artista estudado. Os resultados demonstram que o planejamento fundamentado nos princípios do DUA orientou uma prática pedagógica inclusiva, ampliou as possibilidades de diversificação na apresentação dos conteúdos e promoveu diferentes formas de engajamento e de ação e expressão da aprendizagem. Conclui-se que a adoção da diversificação das formas de ensinar, envolver e avaliar, considerando as necessidades dos estudantes, constitui elemento essencial para a efetivação de uma educação inclusiva.

Por fim, o eixo temático "Inclusão, desenvolvimento humano e práticas educativas em diferentes contextos" é composto por cinco capítulos. O primeiro, intitulado "Educação hospitalar: o papel das tecnologias digitais no ensino inclusivo", de autoria de Markoski, Casagrande e Vieira investiga o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para promover uma educação inclusiva e ativa no contexto hospitalar, garantindo a continuidade do aprendizado e o bem-estar emocional dos estudantes em tratamento médico. Trata-se de uma revisão bibliográfica que analisa práticas educativas externas ao uso de TDICs na Classe Hospitalar, com base em artigos publicados entre 2017 e 2024. Os resultados indicam que as TDICs intensificam o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades digitais, além de favorecer a personalização do ensino, adaptando-o às necessidades dos estudantes hospitalizados. Conclui-se que as TDICs transformam o ambiente hospitalar em uma extensão do aprendizado

escolar, promovendo inclusão e continuidade educacional. estudo objetiva investigar o uso das TDICs para promover uma educação inclusiva e ativa no contexto hospitalar, assegurando a continuidade do aprendizado e o bem-estar emocional dos estudantes em tratamento médico.

O capítulo "Ressignificando a dor: inclusão mediada por práticas lúdicas na Pedagogia Hospitalar", de autoria de Calegari, Dalago e Farineli tem como objetivo analisar a importância da ludicidade como uma ferramenta de inclusão no atendimento pedagógico de crianças que se encontram hospitalizadas. O estudo evidencia que a ludicidade desempenha uma função importante nesse ambiente clínico, pois, como fundamentado na literatura da área, o ato de brincar atua no alívio da dor infantil, sendo essencial para a humanização do atendimento e para garantir que a criança continue vivenciando momentos de aprendizagem mesmo diante da rotina hospitalar. A fundamentação do trabalho se dá por meio de pesquisa bibliográfica e documental, aliada a mais de uma década de experiência prática em um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o qual é efetivado na ala de pediatria do Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM). A união entre a teoria e a prática extensionista permitiu constatar que essas intervenções lúdicas são promotoras indispensáveis de bem-estar, de inclusão e de aprendizagem contínua em um ambiente que é historicamente marcado por dor e sofrimento. Mais do que apenas ensinar, a presença de pedagogos no ambiente hospitalar transforma o espaço em um local de acolhimento, alegria e aprendizado.

Intitulado "Atendimento Educacional Especializado no ensino superior: avanços normativos e desafios para a educação inclusiva", o capítulo escrito por Yaegashi, Valentim, Alencar e Zanoti analisa os avanços normativos e os desafios relacionados à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior brasileiro, considerando o contexto de ampliação das políticas de inclusão e democratização do acesso à universidade. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, o estudo discute a trajetória

da Educação Especial Inclusiva no Brasil, destacando a consolidação dos marcos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A análise enfatiza o novo ciclo das políticas de Educação Especial Inclusiva, marcado pela publicação de recentes normativas que reafirmam a transversalidade da Educação Especial, a importância do Atendimento Educacional Especializado e o papel estratégico dos Núcleos de Acessibilidade na promoção da inclusão universitária. O capítulo evidencia uma mudança de enfoque nas políticas públicas, que passam a valorizar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além dos avanços normativos, são discutidos desafios persistentes relacionados à permanência acadêmica, à formação docente, à acessibilidade pedagógica e ao fortalecimento das estruturas institucionais de apoio. Conclui-se que a consolidação de uma educação superior inclusiva requer investimentos permanentes, formação continuada dos profissionais e compromisso institucional com a valorização da diversidade, de modo a garantir condições efetivas de participação e sucesso acadêmico para todos os estudantes.

O capítulo intitulado "Autismo e esporte: um panorama das produções científicas sobre inclusão social", de autoria de Medeiros e Dézinho apresenta um panorama das produções científicas relacionadas ao autismo, esporte e inclusão social, destacando o potencial da prática esportiva no desenvolvimento físico, psíquico e social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de caráter bibliográfico, realizou um levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022 nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados à pedagogia do esporte e ao TEA. Foram selecionadas 12 produções acadêmicas que abordam temas como inclusão escolar, pedagogia do esporte, desenvolvimento humano, formação moral, tecnologias educacionais e práticas inclusivas voltadas às pessoas autistas.

Os resultados revelam que o esporte pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da comunicação e da qualidade de vida das pessoas com TEA, além de favorecer processos de inclusão social e conscientização sobre o transtorno. O estudo também destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação e da implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades das pessoas autistas. Conclui-se que o esporte constitui uma importante ferramenta de transformação social, inclusão e promoção do desenvolvimento humano.

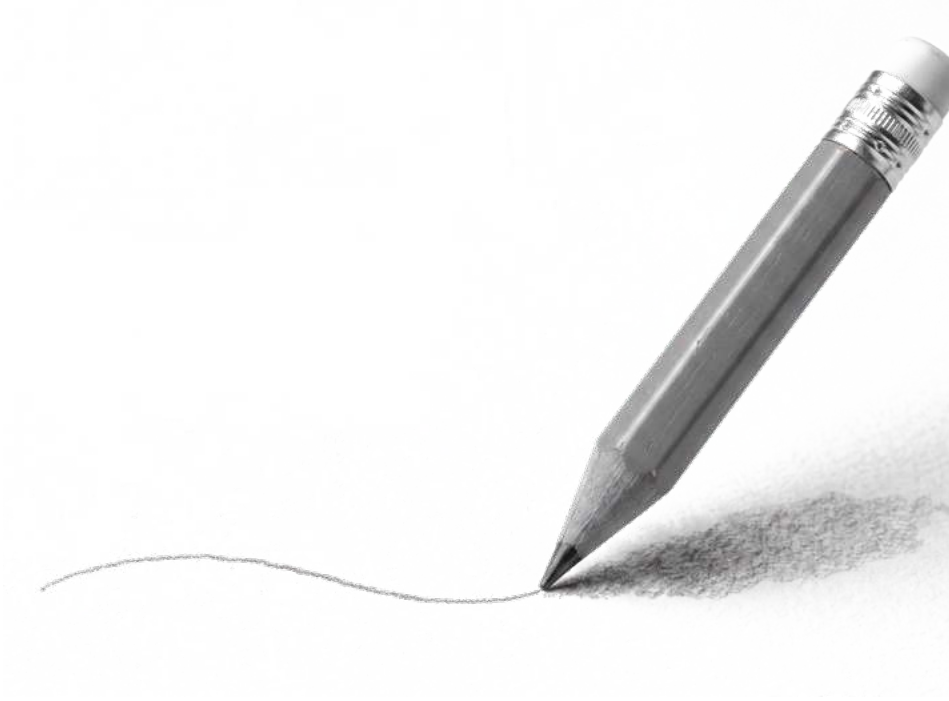
O terceiro eixo temático encerra-se com o capítulo "Políticas e estratégias de acesso e permanência de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior", de autoria de Yaegashi, Souza, Néia e Bianchini analisa as políticas e estratégias de acesso e permanência destinadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino superior brasileiro, discutindo os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior na promoção da inclusão educacional desse público. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas às políticas de inclusão, ao ensino superior e às AH/SD. Os resultados evidenciam que, embora os estudantes com AH/SD integrem oficialmente o público-alvo da Educação Especial, sua presença nas universidades ainda é marcada pela invisibilidade institucional, pela subnotificação nos censos educacionais e pela fragilidade das políticas de identificação e permanência. O estudo também demonstra que mitos associados às altas habilidades/superdotação, aliados às lacunas na formação docente e à insuficiência de estratégias institucionais inclusivas, dificultam o reconhecimento das necessidades educacionais desses estudantes. Conclui-se que a efetivação da inclusão no ensino superior exige políticas institucionais permanentes, fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, formação docente continuada

e estratégias pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos estudantes com AH/SD.

Esperamos que esta obra possa contribuir para a construção de uma educação de qualidade, que promova a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a emancipação de todos os seus membros.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

*Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM*
*Fabio Alexandre Borges - UEM*
*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - UEM*
Organizadores



# PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1

# ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUAS POSSIBILIDADES

*ROZANGELA BARBOSA CARDOSO*
*CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO*

## INTRODUÇÃO

O texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com foco na temática sobre a acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual no ensino comum. O objetivo foi investigar a abordagem curricular denominada Plano Educacional Individualizado (PEI), especialmente quanto à sua elaboração e aplicação no contexto da sala de aula comum, direcionada aos estudantes com deficiência intelectual. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, que utilizou revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da região noroeste do Paraná. O recorte destacado para apresentação neste capítulo relaciona-se ao protocolo elaborado no estudo para que o PEI passasse a ser uma proposta exequível no cotidiano de sala de aula com estudantes com deficiência intelectual.

Partindo do princípio de que a consolidação da educação inclusiva demanda a reorganização das práticas pedagógicas, com foco na garantia do direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, torna-se relevante investigar possibilidades para que isso aconteça. Nesse contexto, a acessibilidade curricular torna-se essencial, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual, cujas necessidades intrínsecas e extrínsecas, exigem planejamento intencional e sistematizado. O Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como instrumento pedagógico capaz de orientar a acessibilidade ao currículo de acordo com as necessidades do estudante para eliminar barreiras de acesso e participação.

Apesar de sua relevância, a implementação do PEI ainda enfrenta desafios, como a ausência de regulamentação específica, fragilidades na formação docente e a limitada articulação entre as práticas pedagógicas, o currículo e as necessidades educacionais dos estudantes. O Decreto nº 12.773/2025 faz referência à necessidade de utilização do PEI ao atualizar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI), ao reforçar a centralidade da escola comum e a garantia de apoios pedagógicos necessários à participação, permanência e aprendizagem. Contudo, o documento ainda permite diferentes interpretações, exigindo das redes de ensino a construção de referenciais próprios para sua operacionalização, especialmente no que se refere ao PEI. Sendo assim, apresentamos neste capítulo uma pesquisa com o objetivo de colaborar com formas processuais para elaboração e aplicação do PEI no contexto escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Embora previsto nas políticas públicas de educação inclusiva, o PEI ainda carece de diretrizes nacionais claras quanto à sua concepção, estrutura, elaboração e acompanhamento. Essa lacuna normativa repercute no cotidiano escolar, contribuindo para a consolidação de práticas

heterogêneas e, em muitos casos, para sua utilização como um instrumento burocrático, desvinculado do currículo e das ações pedagógicas.

No campo teórico, a literatura tem buscado delimitar e ampliar a compreensão do PEI, atribuindo-lhe um papel que ultrapassa a dimensão documental. Pereira e Nunes (2024) o concebem como uma ferramenta pedagógica voltada à organização de objetivos de aprendizagem a partir das necessidades específicas dos estudantes, indicando sua função estruturante no planejamento docente. Mascaro (2018) define o PEI como uma estratégia para dinamização do currículo que possibilita a definição de metas educacionais, sociais e, quando pertinente, laborais, destacando seu caráter colaborativo e a necessidade de envolvimento de diferentes atores no processo de sua construção. Complementarmente, Glat *et al*. (2012) enfatizam seu caráter processual, compreendendo-o como um planejamento dinâmico, passível de avaliação contínua e revisão periódica, fundamentado no acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

Dessa forma, o PEI deve ser compreendido como um instrumento pedagógico que articula diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação, exigindo intencionalidade, sistematização e trabalho coletivo. Sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade da escola de integrá-lo ao currículo comum, superando práticas fragmentadas, promovendo a construção de estratégias de ensino que considerem as singularidades dos estudantes e possibilitando o acesso às práticas pedagógicas acessíveis.

Nessa perspectiva, o PEI se configura como elemento fundamental para a efetivação da inclusão escolar, não apenas como garantia de acesso, mas como condição para a participação e a aprendizagem com qualidade social. O pressuposto de uma escola inclusiva é de que todos aprendam na escola que, como instituição social e coletiva, abarca a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para que essa proposição seja uma realidade, torna-se imprescindível a realização de estudos relacionados a atuação de políticas educacionais, assim como

de práticas pedagógicas contemporâneas voltadas para o acesso ao currículo, como se apresenta o PEI. Em seguida, apresentamos a proposição protocolar para elaboração e aplicação do PEI no contexto da escola comum, com o objetivo de propiciar a escolarização e inclusão do alunado com deficiência intelectual.

O foco da pesquisa na inclusão destes estudantes dialoga com o aumento expressivo das matrículas desse público nas escolas comuns. Tendo em vista que, apesar de estarem regularmente matriculados e terem assegurado, do ponto de vista legal, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), persistem questionamentos, dúvidas e incertezas por parte dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à garantia da acessibilidade curricular, refletindo diretamente na qualidade da oferta do atendimento pedagógico e consequente inclusão escolar e social.

## METODOLOGIA

A pesquisa, aqui apresentada, foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica, análise documental e investigação de campo, realizada entre 24 de novembro de 2024 e 20 de dezembro de 2025, em uma escola pública do município de Umuarama-PR, como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com aprovação pelo parecer consubstanciado emitido em 14 de novembro de 2024, com o nº 7.226.635.

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e os processos de inclusão no contexto escolar.

A opção metodológica coadunou-se ao pressuposto apontado por Minayo (2010, p. 21), "o método qualitativo responde a questões muito particulares, pois busca compreender o significado das ações humanas e das relações sociais". A coleta e produção dos dados ocorreram por meio de entrevistas, questionários e observação in loco, possibilitando

analisar como o PEI vem sendo planejado e utilizado na construção de práticas pedagógicas acessíveis.

No decorrer do processo investigativo, foi desenvolvido um protocolo para a elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI), concebido como produto educacional da pesquisa, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico e favorecer a organização de práticas curriculares acessíveis, conforme apresentação a seguir.

## PROPOSIÇÃO DO PROTOCOLO DE PEI

A proposição do protocolo para a elaboração do PEI, como recurso educacional, configura-se como uma possibilidade de resposta às necessidades observadas na pesquisa de campo e apontadas nas bases bibliográficas.

O protocolo proposto fundamentou-se em uma perspectiva coletiva, dialógica e sistematizada de organização do trabalho pedagógico. Configura-se como um recurso educacional que visa subsidiar a construção de um documento capaz de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Tratou-se de uma orientação pedagógica que exigia a análise, o estudo e apropriação crítica por parte da equipe pedagógica, portanto, não se caracterizando como um conjunto de fichas-modelo, distribuídas aos professores para preenchimento. Sabe-se da existência de modelos de PEI amplamente divulgados nas Mídias Digitais, no entanto, ao elaborar este protocolo, partiu-se do conceito de que "cada aluno é um" e de que não há um material pronto que responda a todas as questões relacionadas, por exemplo, à deficiência intelectual.

O protocolo não apresentava pautas avaliativas prontas para uso, tampouco estratégias de acessibilidade curricular, ao contrário, apresenta um percurso para a condução da construção coletiva de ações pedagógicas contextualizadas, coerentes com as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Os resultados positivos obtidos na utilização deste protocolo estão diretamente relacionados à participação efetiva do coletivo de profissionais da escola, tanto na análise do material quanto na definição da sequência de uso e na condução do processo avaliativo e pedagógico.

Nesse sentido, o PEI é compreendido não como um produto, mas como um processo contínuo, que envolve elaboração, execução, avaliação e redefinição, orientado pelos mesmos princípios em todas as suas etapas. O material contempla fundamentos legais, definições conceituais, identificação dos atores envolvidos, etapas de elaboração, instrumentos e orientações para acompanhamento. Sua organização permite uso flexível, respeitando a autonomia da escola e favorecendo sua adaptação aos diferentes contextos educacionais. A seguir, apresentamos as etapas do processo de elaboração do PEI. As etapas elaboradas foram planejadas para serem interdependentes e se articularem em um movimento contínuo de planejamento, intervenção e avaliação pedagógica.

**Etapa 1 - Entrevista com familiares:** A participação da família constitui elemento central na construção do PEI, especialmente no levantamento de informações sobre a trajetória e as condições de desenvolvimento do estudante. Para Mascaro (2018), o planejamento individualizado só se torna significativo quando construído de forma dialógica, sendo a família parte indispensável desse processo. A entrevista com os responsáveis configura-se como ação pedagógica intencional, que deve ser conduzida com empatia e em ambiente acolhedor, favorecendo vínculos de confiança (Weiss, 2008). Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento está relacionado aos contextos sociais e afetivos, exigindo uma escuta que reconheça os saberes familiares como fundamentais ao planejamento (Vygotsky, 2022). Para além do momento inicial, a família deve participar das demais etapas do PEI, inclusive do monitoramento, ou seja, conhecer o resultado alcançado em cada etapa, bem como as dificuldades enfrentadas.

**Etapa 2 - Planejamento da avaliação docente:** A avaliação docente constitui etapa fundamental e colaborativa, na qual o professor sistematiza as dificuldades e potencialidades do estudante com base nas expectativas de aprendizagem definidas no currículo comum. Esse processo orienta o planejamento de ações pedagógicas, apoios e medidas de acessibilidade, conforme o Decreto nº 12.773/2025. Considerando a diversidade organizacional das escolas, destaca-se a importância da participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. O planejamento desta etapa deve articular as áreas do comportamento adaptativo (AAIDD, 2021) e os conteúdos da BNCC (2023), compondo um portfólio com evidências da aprendizagem.

**Etapa 3 – Análise dos resultados/ definição do perfil do estudante:** Compreende-se que o resultado das avaliações realizadas pelo professor deve ser discutido no coletivo dos profissionais que atendem o estudante. Realizada de forma coletiva, permite a construção do perfil do estudante e a definição de estratégias pedagógicas a serem implementadas. A coordenação pedagógica assume papel central na mediação do processo, articulando a participação dos professores do ensino comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros profissionais. O trabalho colaborativo favorece uma compreensão mais ampla e contextualizada, evitando decisões isoladas (Hoffmann, 2014; Stainback; Stainback, 1999). A participação do coletivo contribui para dirimir dúvidas específicas de alguns professores, como apontar potencialidades do estudante que não foram possíveis de serem observadas por outros, pois o estudante pode se destacar tanto em relação às preferências quanto ao desenvolvimento em algumas áreas do comportamento adaptativo.

**Etapa 4 - Planejamento de metas:** O planejamento de metas organiza as ações pedagógicas a partir do perfil do estudante, orientando o trabalho docente e o uso intencional de recursos. As metas devem ser definidas de forma progressiva, a curto, médio e longo prazo, considerando as necessidades e potencialidades do estudante. Esse

processo exige colaboração entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e família. Santos e Yldirim (2025) destacam que a atuação integrada e a formação continuada são fundamentais para a efetivação do plano. Nesse contexto, a escola configura-se como espaço privilegiado de formação docente, sustentado pela reflexão sobre a prática e pela colaboração entre pares (Nóvoa, 1992; Fullan, 2014).

**Etapa 5 - Monitoramento e avaliação:** O monitoramento do PEI constitui etapa central para garantir a efetividade das ações pedagógicas. Envolve registros sistemáticos dos avanços e dificuldades, orientando a continuidade do planejamento. Para Mascaro (2017), esse processo implica a revisão das práticas docentes e o redirecionamento das metas. A articulação entre professores, equipe pedagógica, famílias e, quando possível, o estudante, por meio de diálogo contínuo, é fundamental. À luz de Vygotsky (2022), a avaliação deve considerar a adequação das mediações à zona de desenvolvimento proximal do estudante.

## O PEI COMO PROCESSO COLETIVO

Os dados da pesquisa evidenciam que o PEI ainda é frequentemente compreendido como responsabilidade individual do professor, o que compromete sua efetividade. A fragmentação das ações pedagógicas limita a construção de práticas inclusivas consistentes. O protocolo propõe a superação dessa lógica, enfatizando o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e demais profissionais.

Dessa forma, o PEI configura-se não apenas como documento, mas como processo formativo contínuo, capaz de qualificar as práticas pedagógicas e promover a inclusão com qualidade social. O trabalho pedagógico pauta-se na colaboração de diferentes atores para que quaisquer barreiras eventuais possam ser eliminadas para que um estudante tenha acesso a uma escolarização significativa. A inclusão requer a mudança dos atores para que se inclua a diversidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora previsto nas políticas públicas de educação inclusiva, o PEI ainda carece de diretrizes nacionais claras quanto à sua concepção, estrutura, elaboração e acompanhamento. Essa lacuna normativa repercute no cotidiano escolar, contribuindo para a consolidação de práticas heterogêneas e, em muitos casos, para sua utilização como um instrumento burocrático, desvinculado do currículo e das práticas curriculares acessíveis.

Nessa direção, os dados da pesquisa evidenciam que, no contexto investigado, o PEI é frequentemente compreendido pelos professores como um documento complexo e de caráter burocrático, cuja elaboração tende a ocorrer de forma individualizada, muitas vezes desvinculada do currículo comum e do planejamento pedagógico coletivo da escola. Soma-se a esse cenário a fragilidade nos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como a ausência ou a limitação de práticas de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, o que contribui para a manutenção dessa compreensão limitada e para dificuldades na sua operacionalização como instrumento pedagógico.

Essa forma de compreensão e operacionalização compromete sua função pedagógica, na medida em que dificulta a articulação com as práticas de ensino e limita sua contribuição para a efetivação da acessibilidade curricular. Tal cenário fragiliza seu potencial como mediador do processo de ensino e aprendizagem, conforme evidenciado na investigação realizada.

No que se refere à formação inicial, evidenciam-se limitações quanto à carga horária e à ausência de vivências práticas voltadas à educação inclusiva, o que compromete a preparação dos futuros docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Já a formação continuada, embora reconhecida como necessária, ainda ocorre de forma pouco sistematizada, muitas vezes desarticulada das demandas reais

do cotidiano escolar. Modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos, como cursos e palestras pontuais, foram apontados com tendência a apresentar baixo impacto na transformação das práticas pedagógicas, uma vez que não dialogam com as experiências concretas dos professores.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em processos de formação continuada em serviço, articulados ao contexto escolar e orientados por situações reais de ensino e aprendizagem. Estratégias como estudos de caso, planejamento coletivo, colaboração entre pares e reflexão compartilhada sobre a prática mostram-se mais efetivas para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse processo, a mediação da equipe pedagógica assume papel central, especialmente na organização, acompanhamento e sistematização das ações formativas.

A atuação do coordenador pedagógico destaca-se como elemento fundamental nesse processo, ao articular as demandas do cotidiano escolar às necessidades formativas dos professores. No entanto, a pesquisa evidenciou que, em muitas situações, esse profissional encontra-se sobrecarregado por demandas administrativas, o que limita sua atuação no acompanhamento pedagógico. Garantir condições objetivas de trabalho, como tempo destinado à hora-atividade e organização de uma agenda sistemática de acompanhamento, torna-se essencial para que a formação em serviço se efetive de maneira contínua e significativa (Fullan, 2014).

Além disso, ressalta-se a importância da articulação entre diferentes instâncias, como universidades, redes de ensino e unidades escolares, na construção de políticas formativas que respondam às necessidades reais da educação inclusiva. Trata-se de uma relação de complementaridade, na qual a escola se configura como espaço de produção de conhecimento a partir da prática, enquanto as instituições acadêmicas contribuem com fundamentos teóricos e metodológicos. A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e situado, que se constrói no próprio exercício da profissão. Como destacam Nóvoa (1992)

e Fullan (2014), o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à reflexão crítica sobre a prática e à colaboração entre pares, sendo a escola um espaço privilegiado para essa construção.

As fragilidades evidenciadas na formação docente e as dificuldades na operacionalização da acessibilidade curricular, especialmente por meio do PEI, apresentam a necessidade de criação de instrumentos que auxiliem o trabalho pedagógico, conforme proposto neste estudo. O protocolo de elaboração do PEI elaborado durante a pesquisa configura-se como uma estratégia formativa e orientadora, capaz de subsidiar práticas pedagógicas mais sistematizadas, colaborativas e alinhadas às necessidades dos estudantes, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirma o potencial do PEI como instrumento de acessibilidade curricular para estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, sua efetividade depende da articulação com o currículo, da participação coletiva e da qualidade da formação docente. O viés da participação colaborativa entre os profissionais ao produzir este documento torna-se essencial para sua efetivação, um dos elementos que exigem comprometimento de todos.

O estudo demonstrou um descompasso entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza nas práticas pedagógicas, especialmente no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, sobretudo, na garantia de acesso ao currículo comum. A análise dos dados da pesquisa, articulada às bases legais e teóricas, evidenciou que, embora a educação inclusiva esteja amplamente assegurada no plano normativo, sua efetivação no cotidiano escolar ainda se constitui como um desafio.

Os dados da pesquisa evidenciaram, no contexto investigado, que o PEI é frequentemente compreendido pelos professores como um

documento complexo e de caráter burocrático, cuja elaboração tende a ocorrer de forma individualizada, muitas vezes desvinculada do currículo comum e do planejamento pedagógico coletivo da escola. Soma-se a esse cenário a fragilidade nos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, o que contribui para a manutenção dessa compreensão limitada e para dificuldades na sua operacionalização como instrumento pedagógico.

Essa forma de compreensão e operacionalização compromete sua função pedagógica, na medida em que dificulta a articulação com as práticas de ensino e limita sua contribuição para a efetivação da acessibilidade curricular. Tal cenário fragiliza seu potencial como mediador do processo de ensino e aprendizagem, conforme evidenciado na investigação realizada.

O protocolo elaborado para o planejamento e aplicação do PEI, na busca de responder às necessidades evidenciadas na pesquisa, indica um caminho possível a ser seguido e apresenta-se como norteador para a construção de práticas pedagógicas curriculares acessíveis. Constitui-se, assim, como uma possibilidade concreta de apoio às escolas, ao disponibilizar exemplos de fichas, instrumentos e formas de organização que podem ser utilizados como suporte ao seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability**. 2021. Disponível em: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 22 mai. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/portal-da-bncc/. Acesso em: Acesso em: 22 mai. 2026.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2014.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79–100, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 205, p. 12–22, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318. Acesso em: 22 mai. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 67, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/777. Acesso em: 22 mai. 2026.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. **Elaboração e validação de um PEI para alunos com autismo**. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958. Acesso em: 22 mai. 2026.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. 1999. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2681. Acesso em: 22 mai. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. /Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WEISS, Maria Lucia Leme. **Psicopedagogia clínica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

## BIOGRAFIA DOS AUTORES:

**Rozangela Barbosa Cardoso** é mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/ UEM. Integrante do Grupo de pesquisa "Letramento na Educação Especial: processos cognitivos e psicossociais"(CNPQ). Pedagoga pela Universidade Paranaense - UNIPAR/PR e Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Paranaense - UNIPAR e Especialização em AEE pela UEM (2012). Professora da Prefeitura Municipal de Umuarama e Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. http://lattes.cnpq.br/3761408534479173. E-mail: rozangela.cardoso.uem.turma4@gmail.com

**Cristina Angélica Mascaro** é Doutora e Mestre em Educação (ProPEd/UERJ). Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ e do quadro permanente do ProPEd/UERJ. Professora colaboradora na Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). http://lattes.cnpq.br/2487098320161463. E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com

CAPÍTULO 2

# O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR*
*VITTÓRIA ALYNE ALEBRANDT SCHUSTER*
*JULIANA TOLEDO FAEXO SELLA*

## PALAVRAS INICIAIS

A consolidação da educação inclusiva no contexto brasileiro tem mobilizado discussões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades das crianças público da Educação Especial desde os primeiros anos da escolarização. Nesse cenário, a Educação Infantil assume papel fundamental por constituir a etapa inicial do desenvolvimento humano e da formação social, cognitiva, emocional e linguística da criança. Assim, pensar estratégias pedagógicas inclusivas implica considerar não apenas o direito de acesso e permanência, mas também a garantia de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

A ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar impulsionou a criação de dispositivos legais e pedagógicos destinados à organização do trabalho docente frente à diversidade presente nas instituições escolares. Entre esses instrumentos, destaca-se o Plano

Educacional Individualizado (PEI), compreendido como documento pedagógico que orienta práticas, estratégias, recursos e adaptações voltadas às necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial.

O documento mais recente a fazer essa orientação é o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que reforça a obrigatoriedade ao afirmar que "é obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso" (Brasil, 2025, art. 12º). A legislação ainda determina que o documento integre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e subsidie as ações desenvolvidas tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala comum, articulando-se aos serviços da rede de apoio multiprofissional.

De maneira semelhante, legislações anteriores já apontavam para a necessidade de planejamento pedagógico individualizado. A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), por exemplo, estabelece a importância do "planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade" (Brasil, 2015, art. 28º, VII). Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) enfatiza que medidas individualizadas de apoio devem ser implementadas em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos sujeitos, em consonância com os princípios da inclusão plena (Brasil, 2009).

Embora o PEI venha sendo amplamente discutido nas etapas posteriores da educação básica, sua implementação na Educação Infantil ainda suscita desafios significativos, pois é recente essa discussão e, por conseguinte, estudos científicos. Destacamos que a complexidade do desenvolvimento infantil, associada às demandas da educação inclusiva, exige do professor conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento da criança, das adaptações curriculares e das estratégias

pedagógicas adequadas para uma faixa etária tão precoce. Nesse contexto, emerge a seguinte situação-problema: considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e as demandas da educação inclusiva, quais são os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil na elaboração e implementação de adaptações pedagógicas, por meio do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), para crianças público da Educação Especial em uma idade tão precoce?

Diante dessa problemática, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o uso do PEI na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos, possibilidades e desafios para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se compreender de que forma esse instrumento pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico e para a promoção de práticas educacionais que respeitem as singularidades das crianças público da Educação Especial.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, e articula referenciais legais e teóricos que sustentam o debate sobre o PEI, evidenciando os desafios contemporâneos da prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

## FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa período essencial para o desenvolvimento humano, considerando que os primeiros anos de vida exercem influência significativa sobre a formação cognitiva, emocional, motora, social e cultural da criança. Nessa perspectiva, o ambiente escolar, aqui mais especificamente os centros de educação infantil (CEI), assume papel central na constituição do sujeito, favorecendo experiências de interação, socialização e aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral infantil.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394/96)

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica é direito de todas as crianças de zero a 5 cinco anos e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 24).

Ao reconhecer a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano, as políticas educacionais brasileiras passaram a construir documentos orientadores voltados à organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse contexto, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (DCNEI, CNE/CEB, 5/2009), o Parecer n. 20 de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 20/2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), os quais reforçam a necessidade de garantir experiências educativas significativas, pautadas nas interações, brincadeiras e no respeito às singularidades infantis.

O RCNEI (1998) compreende a instituição de Educação Infantil como espaço responsável por garantir às crianças o acesso aos elementos culturais necessários ao desenvolvimento e à inserção social.

> [...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes

> que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 7).

Dessa forma, o CEI exerce função socializadora ao possibilitar vivências que favoreçam a construção da identidade infantil, do conhecimento de si e do outro, além do desenvolvimento das diferentes linguagens. Tal compreensão rompe com perspectivas reducionistas da infância, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos, conforme estabelecido nas DCNEI:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

As DCNEI (2009) reforçam ainda mais essa perspectiva ao definirem o currículo como conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos culturais, científicos, artísticos e tecnológicos produzidos socialmente.

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.1).

Assim, o currículo deixa de ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos e passa a contemplar experiências voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Nessa direção, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca que:

> [...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009, p.9).

Essa concepção evidencia que a Educação Infantil não se restringe ao cuidado assistencial, mas constitui espaço educativo fundamentado em práticas pedagógicas intencionais. Nesse sentido, o atendimento às crianças pequenas exige do professor conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a organização curricular e sobre as especificidades presentes nas diferentes formas de aprendizagem, sobretudo quando se trata de crianças público da Educação Especial.

A BNCC (2018) consolidou princípios voltados à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O documento reconhece que todas as crianças possuem direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, compreendendo tais experiências como fundamentais para o desenvolvimento integral.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

> • Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
>
> • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
>
> • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha

> das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
>
> • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
>
> • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
>
> • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Além disso, organiza as práticas pedagógicas em cinco campos de experiências, favorecendo práticas mais significativas e inclusivas. "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 40).

Com vistas à ampliação da qualidade da Educação Infantil brasileira, o Ministério da Educação publicou documentos orientadores, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (Brasil, 2006). Em 2024, os PNQEI passaram por revisão, considerando transformações sociais, pedagógicas e legais, com destaque para a valorização da equidade, da inclusão e do combate às desigualdades educacionais. Dessa forma, "criam-se as condições necessárias para a melhoria da qualidade e a garantia de acesso equitativo a creches e pré-escolas, para todos os

bebês e crianças pequenas das diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2024, p. 9).

Ao discutir os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, torna-se imprescindível refletir sobre a garantia desses direitos às crianças público da Educação Especial.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) fortalece a defesa do direito à educação inclusiva ao reconhecer que a democratização do ensino pressupõe condições que favoreçam o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças, considerando suas características e necessidades de aprendizagem. Assim, a inclusão escolar deixa de ser compreendida apenas como matrícula em classes comuns e passa a exigir transformações pedagógicas capazes de assegurar participação efetiva e aprendizagem significativa.

> 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 características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 12).

De forma complementar, o decreto nº 12.686, que instituiu em 20 de outubro de 2025 a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2025), reafirma que a educação especial deve ocorrer de maneira transversal em todos os níveis e etapas de ensino, garantindo recursos, serviços e apoios especializados aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A legislação assegura a participação, permanência e aprendizagem em classes comuns, oferecendo suporte pedagógico e acessibilidade às práticas educativas.

> Da Política Nacional De Educação Especial Inclusiva
>
> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
>
> § 1º A modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização.
>
> § 2º O estudante com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.
>
> § 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025, Art. 1º).

É nesse cenário que emerge o Plano Educacional Individualizado (PEI), entendido como instrumento pedagógico voltado à organização de estratégias, recursos, objetivos e adaptações curriculares direcionadas às especificidades das crianças público da Educação Especial. Fundamentado nos princípios da educação inclusiva, o PEI busca orientar o trabalho pedagógico de forma individualizada, considerando as potencialidades e necessidades de cada criança. Sua construção exige articulação entre professores, equipe pedagógica, Atendimento Educacional Especializado (AEE), família e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento infantil.

Entretanto, embora o PEI represente importante ferramenta para a organização das práticas pedagógicas inclusivas, sua implementação na Educação Infantil ainda apresenta desafios significativos. As

especificidades do desenvolvimento infantil e a necessidade de adaptação curricular para crianças pequenas demandam conhecimentos teóricos e metodológicos específicos, além de condições institucionais que favoreçam o planejamento coletivo e a construção de estratégias adequadas. Muitas vezes, os docentes encontram dificuldades relacionadas à elaboração de objetivos pedagógicos individualizados e à conciliação entre as demandas da coletividade e as necessidades específicas das crianças público da Educação Especial.

Além disso, a compreensão acerca do desenvolvimento infantil na perspectiva inclusiva ainda constitui desafio contemporâneo. Em diversos contextos educacionais, persistem práticas pautadas em concepções homogeneizadoras de ensino, desconsiderando os diferentes ritmos, formas de participação e modos de aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, discutir os fundamentos legais e pedagógicos da Educação Infantil inclusiva implica refletir sobre a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças. Assim, o PEI não deve ser entendido apenas como documento burocrático, mas como instrumento pedagógico capaz de favorecer práticas mais inclusivas e sensíveis às singularidades infantis.

## O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O Plano Educacional Individualizado (PEI) tem se consolidado como importante instrumento pedagógico no contexto da educação inclusiva, especialmente por possibilitar a organização de práticas educativas voltadas às especificidades dos estudantes público da Educação Especial. De maneira geral, o PEI pode ser compreendido como documento norteador das ações inclusivas desenvolvidas pela escola, orientando

adaptações curriculares, estratégias metodológicas, objetivos de aprendizagem e acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

As discussões sobre o PEI tornam-se ainda mais relevantes quando relacionadas à Educação Infantil, considerando que essa etapa possui características próprias ligadas ao desenvolvimento integral da criança, às interações, às brincadeiras e às múltiplas formas de aprendizagem. Nesse contexto, pensar o planejamento individualizado para crianças pequenas implica reconhecer diferentes tempos, formas de participação, potencialidades e necessidades específicas.

Ao analisar as produções teóricas acerca do tema, observa-se que diferentes autores defendem o caráter pedagógico e colaborativo do PEI. Campos e Corrêa (2015) compreendem o plano como instrumento fundamental para identificar os conhecimentos prévios do estudante e propor adaptações curriculares adequadas às suas necessidades. De maneira semelhante, Magalhães, Cunha e Estef (2013) destacam que o PEI deve ser construído a partir de processo avaliativo contínuo e coletivo, considerando as habilidades já consolidadas e aquelas que ainda necessitam de mediação pedagógica e estímulos específicos.

Nesse sentido, o PEI assume importante função ao orientar práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil e as necessidades específicas das crianças público da Educação Especial. Na Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais significativa, uma vez que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de maneira intensa e dinâmica. Assim, elaborar um planejamento individualizado exige do professor conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e capacidade de construir estratégias que articulem cuidado, brincadeira, interação e aprendizagem.

Pletsch e Glat (2013) ressaltam que o PEI deve estar articulado ao currículo trabalhado com a turma, não sendo concebido como prática paralela. As autoras defendem que o plano deve partir dos objetivos gerais estabelecidos para a turma, propondo adaptações que possibilitem ao estudante participar das atividades e acessar os conteúdos de

maneira significativa. Dessa forma, o PEI não busca excluir a criança das experiências coletivas, mas favorecer sua participação efetiva nos processos educativos desenvolvidos em sala de aula.

Essa compreensão é especialmente importante na Educação Infantil, etapa em que as aprendizagens ocorrem predominantemente por meio das interações e da brincadeira. Ao planejar adaptações pedagógicas, o professor precisa considerar não apenas os objetivos curriculares, mas também as formas como a criança participa das brincadeiras, interage com os colegas e explora o ambiente escolar. Assim, o PEI deve dialogar com os campos de experiências propostos pela BNCC, assegurando condições para que a criança participe das vivências pedagógicas junto aos demais colegas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que o PEI seja construído a partir de um olhar crítico sobre a criança, evitando avaliações baseadas em estereótipos ou concepções reducionistas da deficiência e/ou necessidade específica.

Pletsch e Glat (2013) alertam para a importância de compreender o estudante para além do diagnóstico clínico, reconhecendo suas potencialidades, formas de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento. Comungamos com essa afirmação e acrescentamos que o mesmo se aplica as crianças da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o plano deve ser constantemente revisado e reorganizado conforme as demandas e avanços observados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O processo de elaboração do PEI também demanda conhecimento acerca do contexto social, familiar e escolar da criança. Barbosa e Carvalho (2019) afirmam que somente a partir da compreensão do contexto do estudante torna-se possível estabelecer objetivos, estratégias metodológicas e recursos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. Piccolo (2022) reforça essa ideia e destaca que o repertório inicial do estudante constitui elemento fundamental para a organização das adaptações pedagógicas necessárias ao acesso ao currículo.

Sob essa ótica, o PEI configura-se como instrumento que articula avaliação, planejamento e acompanhamento pedagógico. Além de identificar necessidades específicas, o plano possibilita organizar objetivos e acompanhar os avanços da criança ao longo do processo educativo. Diferentemente de práticas avaliativas padronizadas, o PEI propõe que o desenvolvimento do estudante seja analisado a partir de sua própria trajetória, considerando conquistas, potencialidades e desafios individuais.

Na Educação Infantil, esse acompanhamento torna-se particularmente relevante, pois as crianças pequenas apresentam intensas transformações em seu desenvolvimento. Assim, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e constantemente reorganizado, respeitando os ritmos e necessidades de cada criança.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao caráter colaborativo do PEI. Sua elaboração não deve ser responsabilidade exclusiva do professor da sala comum ou do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas envolver diferentes profissionais e sujeitos que participam do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o estudo de caso assume importante papel na construção do PEI, reunindo informações relacionadas ao comportamento, rotina, formas de comunicação, potencialidades e desafios da criança. Tais informações auxiliam a equipe escolar na definição de estratégias pedagógicas mais adequadas ao contexto e às necessidades da criança. A participação da família também se torna fundamental nesse processo, considerando seus conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e das necessidades da criança.

Mascaro e Estef (2023) compreendem o PEI como estratégia que torna acessível o planejamento pedagógico, favorecendo a organização de práticas pautadas nos princípios da acessibilidade e da inclusão. Dessa forma, o plano atua como instrumento mediador entre o currículo escolar e as possibilidades de aprendizagem da criança,

favorecendo sua participação nas experiências educativas desenvolvidas pela escola.

Além de favorecer a atuação docente na sala comum, o PEI também contribui para a organização do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado. Pletsch e Glat (2013) ressaltam que o plano auxilia na articulação entre os diferentes espaços educativos frequentados pela criança, promovendo maior coerência entre as ações pedagógicas desenvolvidas na sala regular, no AEE e nos demais contextos escolares.

Portanto, acreditamos que o PEI pode ser compreendido como importante instrumento pedagógico para a promoção da inclusão escolar, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada pelas singularidades do desenvolvimento infantil e pela necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis. Sua elaboração e implementação exigem planejamento contínuo, trabalho colaborativo e compreensão crítica acerca das potencialidades e necessidades das crianças público da Educação Especial. Mais do que um documento técnico, o PEI constitui ferramenta de mediação pedagógica comprometida com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos legais e pedagógicos da Educação Infantil inclusiva demonstrou que a construção de práticas acessíveis requer o reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem, participação e desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, o PEI contribui para a organização de estratégias, recursos e adaptações capazes de favorecer a participação efetiva das crianças nas experiências pedagógicas, respeitando suas potencialidades, necessidades e ritmos de aprendizagem.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender o Plano Educacional Individualizado (PEI) como importante

instrumento pedagógico para a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil. Ao considerar as singularidades do desenvolvimento infantil e as demandas específicas das crianças público da Educação Especial, evidencia-se que o PEI ultrapassa a função documental, constituindo-se como ferramenta de planejamento, acompanhamento pedagógico e mediação das práticas inclusivas no contexto dos centros de educação infantis.

Entretanto, apesar de sua relevância, a utilização do PEI ainda representa desafio significativo para os profissionais da Educação Infantil, pois a ausência de conhecimento aprofundado acerca do plano pode comprometer a definição de objetivos pedagógicos, a escolha de estratégias metodológicas e a implementação de adaptações adequadas às necessidades da criança. Muitas vezes, os professores da sala comum não recebem formação suficiente para compreender o funcionamento do PEI e sua articulação com o currículo e as experiências desenvolvidas junto à turma, isso se torna mais significativo quando direcionado a educação infantil, uma vez que não há pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino.

Além disso, a elaboração do PEI exige transformações nas formas tradicionais de ensino e nas relações estabelecidas entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme aponta Magalhães (2018), o plano evidencia a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, favorecendo ações que considerem a individualidade, o desenvolvimento e as especificidades dos estudantes nos processos de escolarização. Dessa forma, pensar o PEI na Educação Infantil implica construir práticas mais flexíveis, colaborativas e comprometidas com a inclusão.

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE. Conforme destacam Redig, Mascaro e Dutra (2017), o diálogo entre esses profissionais favorece a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes e efetivas, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem

das crianças. Nesse processo, torna-se indispensável que os docentes recebam apoio pedagógico, orientação institucional e espaços de formação continuada que possibilitem maior segurança na elaboração e implementação do PEI.

A formação continuada, nesse sentido, apresenta-se como elemento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas. Trabalhar com o planejamento individualizado exige conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, às adaptações curriculares, à acessibilidade pedagógica e às estratégias inclusivas de ensino. Sem suporte adequado, atribuir exclusivamente ao professor da sala comum a responsabilidade pela implementação do PEI revela fragilidades no processo de inclusão escolar, comprometendo o acesso da criança às adaptações e mediações necessárias ao seu desenvolvimento.

Outro desafio importante relaciona-se à necessidade de articulação entre o PEI e o currículo da Educação Infantil. O plano não deve ser compreendido como proposta paralela, mas como instrumento que dialoga com os objetivos pedagógicos trabalhados junto à turma, promovendo adaptações curriculares que favoreçam a participação e a aprendizagem sem reduzir as possibilidades de desenvolvimento da criança. Assim, conforme apontam Pletsch e Glat (2013), o PEI deve manter consonância com o currículo escolar, assegurando condições efetivas de acesso e participação às crianças público da Educação Especial.

Dessa maneira, percebe-se que muitas das dificuldades relacionadas ao PEI decorrem da ausência de compreensão de sua função pedagógica e de condições adequadas para sua implementação. Quando entendido apenas como exigência burocrática, o plano perde seu potencial transformador. Contudo, quando compreendido como instrumento de mediação pedagógica e organização das práticas inclusivas, o PEI passa a contribuir efetivamente para a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Por fim, refletir sobre o PEI na Educação Infantil implica discutir a construção de CEI verdadeiramente inclusivo, comprometido com o

reconhecimento das diferenças humanas e com a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem para todas as crianças. Mais do que adaptar atividades, o desafio contemporâneo da prática pedagógica inclusiva consiste em construir experiências educativas que valorizem as potencialidades infantis e promovam o desenvolvimento integral das crianças público da Educação Especial. Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado fortalece a construção de práticas pedagógicas mais humanas, colaborativas e comprometidas com a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Juiz de Fora: Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019. Recurso online (44 p.) Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 mai. 26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&-category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mai. 26.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Promulgada pelo **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, [2009].

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 19 mai. 26.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 19 mai. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 19 mai. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 19 mai. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil**: Princípios, Normatização e Políticas Públicas. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Brasília: MEC/SEB, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf. Acesso em 19 mai. 26.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zitchtl; CORRÊA, Roberta Pires. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico na elaboração conceitual em alunos com Deficiência Intelectual. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO**, 2015, Rio de Janeiro. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD4_SA7_ID1015_05052015104615.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. O planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista de Educação, Artes e Inclusão**

- **UDESC**, Santa Catarina, v. 14, n.4, p. 101-125, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018101. Acesso em: 19 mai. 2026.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira da; ESTEF, Suzanli. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-34. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 19 mai. 2026.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; ESTEF, Suzanli. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 198-208, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74080. Acesso em: 19 mai. 2026.

PICCOLO, Gustavo Martins *et al.* **Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções.** São Carlos: Editora de Educação e Acessibilidade da Universidade Federal de São Carlos, 2022. 42 p. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-ii.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 19 mai. 2026.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017. Edição Especial. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33. Acesso em: 19 mai. 2026.

## BIBLIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar** é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937.
E-mail: garalencar@uem.br

**Vittória Alyne Alebrandt Schuster** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM), especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (Faculdade de Educação São Luís/SP), graduada em Pedagogia (Universidade Paulista/SP). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Marechal Cândido Rondon – PR e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Mercedes - PR. Participante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0038358931222835.
E-mail: vittoria.schuster.uem.turma5@gmail.com

**Juliana Toledo Faexo Sella** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM), graduada em Pedagogia (UEM/PR). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Umuarama – PR. Participante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5098481597037608.
E-mail: juliana.sella.uem.turma5@gmail.com

CAPÍTULO 3

# PROCESSAMENTO SENSORIAL E FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*DEGMAR DE CASTRO GUIMARÃES*
*NERLI NONATO RIBEIRO MORI*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma pesquisa em andamento, a qual aborda a contribuição do conhecimento sobre o processamento sensorial para a promoção da educação inclusiva na Educação Infantil. O estudo toma como norte a seguinte problemática: Como o conhecimento das características sensoriais pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, considerando as especificidades de crianças de 4 a 5 anos?

Para responder à questão, foram feitas observações em uma turma de Educação Infantil V e aplicados os formulários Criança e Acompanhamento Escolar do Perfil Sensorial 2 (Dunn, 2017) aos pais e professora.

Com base nos dados colhidos e analisados, será elaborada uma proposta de intervenção voltada às necessidades educacionais relacionadas a aspectos sensoriais. Considerando que a pesquisa integra o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, ao final do trabalho será produzido um recurso educacional voltado para atividades sensoriais na Educação Infantil.

Na sequência, apresentamos alguns pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e resultados parciais alcançados.

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSAMENTO SENSORIAL

É essencial compreender como as características sensoriais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança pequena.

As atividades sensoriais são um grupo de atividades simples que contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e comportamental através dos estímulos provocados por tais experiências. Atividades com diversos materiais, texturas, cheiros e sonoridade contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento.

> Os materiais podem variar de acordo com a criatividade do professor, podendo ser utilizados desde grãos de feijão, como massas de modelar, plásticos bolha, caixas, tintas, pincéis, argila, itens que podem ser facilmente encontrados no ambiente escolar (Machado *et al*, 2016, p. 5).

Desde o nascimento começamos a perceber o mundo através dos órgãos dos sentidos, pois o ser humano já nasce com a capacidade de integrar essas sensações ao cérebro, que devem ocorrer através das interações com o mundo e as mediações vivenciadas (Vigotski, 2010, 2019).

O desenvolvimento infantil se realiza por meio do engajamento das crianças em atividades que lhes proporcionam experiências ricas e significativas, favorecendo a construção de novos aprendizados e habilidades.

> Para que a criança possa participar de suas ocupações é preciso que o Sistema Nervoso Central (SNC) organize as informações sensoriais recebidas do ambiente e do seu próprio corpo e posteriormente planeje e execute

> ações eficazes para que ela possa interagir em seus diferentes contextos (Rocha; Santos, 2023, p. 21).

Como explicam as autoras, o modo como as sensações são percebidas, interpretadas e transmitidas pelo Sistema Nervoso Sensorial (SNC), produz respostas funcionais necessárias para a participação social e o desenvolvimento das atividades. Para isso, o SNC precisa ser capaz de perceber, selecionar, intensificar, inibir, comparar e integrar as informações sensoriais em padrões flexíveis, constantes e mutáveis, atuando de maneira dinâmica e integrativa.

O processamento sensorial refere-se à forma como o sistema nervoso central organiza e interpreta os estímulos recebidos dos diferentes órgãos sensoriais, como visão, audição, tato, paladar, olfato, propriocepção e sistema vestibular (Machado *et al.*, 2017).

Quando há disfunções nesse processamento, a criança pode apresentar dificuldades significativas em seu desempenho escolar, social e emocional, o que demanda uma atenção específica por parte dos educadores e demais profissionais da área da infância.

Alterações no perfil sensorial afetam a vida funcional das crianças e evidenciam a necessidade de desenvolver mediações que favoreçam o processamento sensorial. Furtuoso e Mori (2022) destacam que a interação da criança com o meio é fundamental para seu desenvolvimento, pois, por meio das experiências sensoriais no ambiente, ela desenvolve habilidades, memórias e processos que contribuem para sua formação cognitiva e emocional.

Apesar da relevância do tema, ainda são escassas as investigações que abordam a relação entre o processamento sensorial e o cotidiano educacional, especialmente sob uma abordagem prática e contextualizada, como a que se propõe nesta pesquisa.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, devendo esta proporcionar aprendizagem e desenvolvimento com significado

e com inúmeras experiências para o desenvolvimento de habilidades inerentes a cada faixa etária. E, no caso de processos que dificultem o aprendizado, Vigotski (2019, p. 463) alerta "[...] sobre a necessidade de corrigir mais cedo o desenvolvimento anormal e de tomar em consideração a zona de desenvolvimento próximo [...]".

Nesta perspectiva, a Educação Especial deve trabalhar de forma articulada com o ensino comum, porém na concepção de uma escola inclusiva, na intenção de não somente agregar alunos nas escolas, mas para dar-lhes condições de aprendizagens significativas. Não é o aluno que deve se adequar à escola, e sim a escola que tem o dever de se ajustar às necessidades do educando.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, tem como base pesquisas bibliográficas e estudo de caso, tomando por fundamentação o processamento sensorial e a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2010, 2019). Ela está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM (COPEP), sob o número CAAEE 93054525.7.0000.0104.

O estudo está sendo realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade da região noroeste do Paraná. Estamos acompanhando a rotina de uma turma de Educação Infantil V, com um roteiro de observação voltado para as características sensoriais de cada criança da turma. Também foi realizada uma entrevista com a professora responsável pela turma e a ela foi aplicado o questionário Acompanhamento Escolar do Perfil Sensorial 2 (Dunn, 2017a). Foi também aplicado o formulário Criança, respondido por pais e responsáveis.

Com base nos dados colhidos e analisados, será produzido um recurso educacional, sob a forma de um caderno mediador, no qual serão propostas estratégias educacionais que atendam às necessidades

específicas de cada criança e que auxiliem no seu desenvolvimento potencial e real, ampliando as possibilidades de uma educação inclusiva nesta etapa escolar.

No presente texto, nos atemos às observações no contexto escolar e respostas ao Perfil Sensorial 2, pela professora e cuidadores ou responsáveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos bibliográficos realizados e as observações realizadas até o momento indicam que o conhecimento das características sensoriais pode contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e sensíveis às singularidades infantis, fortalecendo o papel do professor como mediador da aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2010, 2019).

A presente pesquisa envolveu uma turma de infantil V de 10 alunos; todavia, devido à negativa dos pais em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não foram colhidos dados sobre um aluno. Do total foram retirados ainda aqueles alunos cujos pais ou responsáveis ainda não responderam questionários. Assim, o recorte para o capítulo abrange seis crianças, conforme representado no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Alunos participantes da pesquisa

| Aluno | Idade | Sexo |
|---|---|---|
| A1 | 5 | Masculino |
| A2 | 5 | Masculino |
| A3 | 5 | Masculino |
| A4 | 6 | Feminino |
| A5 | 5 | Feminino |
| A6 | 5 | Feminino |

Fonte: Elaboração das autoras.

Dos seis alunos, três meninos e três meninas, somente um deles completou seis anos; os demais têm cinco anos.

Os procedimentos para a coleta de dados incluíram:

- **Roteiro de observação da turma**

As observações da turma foram realizadas de fevereiro a abril, no período matutino, abrangendo sala de aula, refeitório, pátio, biblioteca e parque. Foram observados momentos de alimentação, atividades dirigidas, brincadeiras, atividades artísticas e de movimento. As anotações de campo buscaram perceber: organização do espaço (móveis, circulação, iluminação, ruído), estratégias de regulação sensorial presentes (cantinho de calma, brinquedos sensoriais, rotina visual), brinquedos sensoriais e rotina visual.

**Quadro 2** – Resultados da Observação sobre o processamento sensorial no contexto **escolar**

| Categoria do Roteiro | Comportamentos Observados |
|---|---|
| Processamento Auditivo | A5 gosta de assoviar durante a aula. A1 bate o lápis na carteira constantemente. |
| Processamento Tátil | A3 evita tocar em frutas (mamão, goiaba) para não sujar as mãos e sente cócegas ao usar pincel. Deixa de comer determinadas frutas por conter sementes e não gostar de tirá-las. A4 sempre rejeita o abraço dos colegas. |
| Processamento oral (gustativo ou olfativo) | A1 e A2 possuem dieta restrita (apenas "comida branca"/ arroz). A3 rejeita frutas com sementes ou cascas. |
| Processamento Visual | A3 apresenta momentos de distração olhando fixo pela janela. A6 se distrai com facilidade, principalmente com objetos visuais. |
| Processamento Vestibular (Movimento) | A3 anda e pula constantemente na ponta dos pés. A1 corre de forma desordenada e se joga no chão. |
| Processamento proprioceptivo (Força/Corpo) | A1 exerce pouca força no lápis, senta-se sobre as pernas (em X) e tem baixa coordenação motora fina. |

Fonte: Elaboração das autoras.

Os dados registrados no Quadro 2 indicam perfis sensoriais bastante heterogêneos, nos quais coexistem tanto a busca por estímulos quanto a evitação ou hipersensibilidade. Comportamentos como o assovio constante de A5, o bater de lápis de A1 ou sua movimentação desordenada, muitas vezes interpretados como indisciplina, revelam

na verdade uma necessidade de ajustamento ao ambiente, ou de acomodação dos estímulos percebidos. Também se destacam desafios no processamento tátil e oral, como a seletividade alimentar de A1, A2 e A3, além da rejeição ao toque social por A4, mostrando como o ambiente escolar, repleto de sons, texturas e proximidade física, pode ser percebido como invasivo para algumas crianças.

No campo visual, A3 e A6 apresentam distrações frequentes diante de estímulos externos, enquanto no processamento vestibular A3 busca movimento constante e A1 corre de forma desordenada. Por fim, o baixo tônus, a postura inadequada e a coordenação motora fina prejudicada de A1 denotam a necessidade de melhorar o processamento proprioceptivo e ampliar as possibilidades de aquisição de escrita e desenho.

De modo geral, as observações realizadas indicam a importância de mediação atenta e consciente das características sensoriais, com estratégias e recursos que auxiliem no desenvolvimento da atenção, participação, coordenação motora e interação com os colegas (Serrano, 2016; Vigotski, 2010, 2019).

- **Perfil Sensorial 2**

O Perfil Sensorial 2 é uma avaliação escalar que identifica os padrões de processamento sensorial e seu impacto no cotidiano da criança. Foram utilizados os questionários Perfil Sensorial da Criança, respondido pelos cuidadores, e Perfil Sensorial de Acompanhamento Escolar, respondido pela professora e relativo a cada aluno.

As respostas aos questionários indicam a frequência de comportamentos relacionados a estímulos sensoriais, com pontuações que variam de 0 a 5, conforme a frequência da resposta, a qual varia de 1 ou *quase nunca* (10% do tempo) a 5, *quase sempre* (90% do tempo). Há ainda a possibilidade de marcar 0, *Não se aplica*, significando que o comportamento não foi observado no contexto ou porque acha que o item não é pertinente ao filho (a) ou aluno(a).

O questionário Criança está organizado em Quadrantes (Exploração, Esquiva, Sensibilidade e Observação), Seções sensoriais (Auditivo, Visual, Tato, Movimentos, Posição do corpo e Sensibilidade oral) e Seções comportamentais (Conduta, Socioemocional e Atenção).

O Questionário Acompanhamento Escolar tem uma estrutura semelhante, mas nela são acrescentados os Fatores, uma dimensão relativa à maneira como a criança enfrenta as demandas do ambiente escolar.

Neste capítulo, analisamos as respostas dos respondentes aos quadrantes em ambos os questionários. Dunn (2017a) define os quadrantes da seguinte forma:

- Observação: Alto limiar neurológico com autorregulação passiva; a criança pode perder estímulos importantes;
- Exploração: Alto limiar com autorregulação ativa, ocorrendo busca intensa por estímulos sensoriais;
- Esquiva: Baixo limiar com autorregulação ativa, predominando a tentativa de reduzir estímulos imprevistos;
- Sensibilidade: Baixo limiar com autorregulação passiva; a pessoa tem alta consciência de estímulos que, frequentemente os outros não notam.

Dunn (2017a) explica que o cérebro opera com base em limiares; limiares baixos significam que o cérebro percebe um impulso ou estímulo muito rapidamente. E, quando eles são altos, o tempo para perceber é significativamente maior, ou seja, o cérebro leva tempo maior para reagir. "Com limiares baixos, nós percebemos as coisas rapidamente; com limiares alto, nós podemos deixar passar coisas" (Dunn,2017a, p. 32).

**Quadro 3 – Quadrantes nos questionários Acompanhamento Escolar**

| Quadrantes | Questionários | Menos e muito menos | Como a maioria | Mais e muito mais |
|---|---|---|---|---|
| Exploração | Criança | A3 | A1 A5 A6 | A4 |
| | Acompanhamento escolar | | A1 A3 A4 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Esquiva | Criança | A3 A6 | A1 A2 A5 | A4 A6 |
| | Acompanhamento escolar | A5 | A1 A3 A4 A6 | |
| Sensibilidade | Criança | A3 A6 | A1 A2 A3 A5 | A4 |
| | Acompanhamento escolar | A5 | A1 A3 A4 A6 | |
| Observação | Criança | A1 A2 | A4 A5 | |
| | Acompanhamento escolar | A3 | A2 A3 A4 A5 A6 | A1 A6 |

Fonte: Elaboração das autoras.

As características sensoriais pontuadas no Quadro 3 indicam que, no contexto familiar, os participantes tendem a perceber e reagir aos estímulos de modo semelhante à maioria das pessoas. No contexto escolar, no entanto, há uma maior intensidade nos comportamentos, especialmente em Exploração e Sensibilidade. Provavelmente isso se deve ao fato de que o ambiente escolar, por ser mais dinâmico e cheio de estímulos, evidencia reações que em casa podem passar despercebidas.

Em Observação, há divergências marcantes: os pais relatam menor atenção, enquanto os professores percebem maior vigilância. Isso talvez possa ser explicado pelo fato que, em casa, a criança pode ficar mais relaxada, enquanto, na escola, a atenção deve ser maior.

Um olhar para as características sensoriais individuais denota que A1 é visto pelos pais como equilibrado, mas, para a professora, ele é mais observador e sensível. A2 aparece dentro da média para os pais, mas a professora destaca sua atenção ampliada. A3 é percebido pelos pais com menos exploração e mais esquiva, enquanto na escola ele se mostra mais regulado. Em A4, há convergência entre a percepção dos pais e da professora, para os quais ela é vista como ativa e sensível.

De modo semelhante, A5 também é considerada equilibrada por ambos, embora a professora indique que ela apresenta maior vigilância. No caso de A6, a situação é bem diferente; os pais percebem menos esquiva e mais exploração, enquanto a professora destaca maior observação e sensibilidade.

Dentre os destaques individuais, A4 é pontuada com intensidade em Exploração, Sensibilidade e em Observação pela professora. Isso significa que ela é uma criança muito ativa na busca de estímulos, mas também sensível e vigilante, exigindo atenção especial na mediação pedagógica (Vigotski, 2010; 2019). O maior destaque coletivo é a Sensibilidade, pois vários alunos demonstram alta percepção dos estímulos, especialmente no ambiente escolar. Isso pode remeter a oportunidades de aprendizagem, mas também a desafios de regulação no ambiente escolar.

De acordo com Serrano (2016), crianças com problemas de modulação podem apresentar comportamentos de agitação, impulsividade ou, se mais ativas, podem parecer desinteressadas ou deprimidas. Por isso, é muito importante conhecer as características sensoriais desde muito cedo, de modo a evitar ou amenizar possíveis problemas de aprendizagem e desenvolvimento. Crianças que procuram estímulos de forma intensa precisam de movimento, sons, texturas ou interações constantes para se regular; A4, por exemplo, pode se beneficiar de jogos corporais e atividades práticas, bem como de atividades motoras planejadas, como cantinhos em que possam se movimentar e manipular materiais.

Outros alunos também evidenciam busca sensorial, como A1, com comportamentos de correr ou se jogar no chão, A3 que anda na ponta dos pés e pula constantemente, A5 e seus assovios e sons repetitivos. Para todos, a mediação pedagógica consiste em oferecer recursos que canalizem essa busca de modo a impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento, tais como cantinhos de movimento, brinquedos sensoriais, atividades motoras planejadas e pausas estruturadas.

As diferenças nas percepções de pais e professora, embora complementares, podem divergir, devido às exigências e estímulos presentes em cada contexto. As estratégias pedagógicas a serem pensadas precisam reconhecer estas diferenças e promover práticas inclusivas que

favoreçam a atenção, participação, coordenação motora e interação social, promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados e os dados parciais colhidos e analisados evidenciam o papel central do processamento sensorial no desempenho pedagógico, social e emocional das crianças na Educação Infantil. Os resultados mostram que comportamentos muitas vezes interpretados como inesperados, estranhos, indisciplina ou desatenção são, na realidade, manifestações de busca sensorial ou de dificuldades de modulação, exigindo uma leitura mais cuidadosa por parte dos educadores.

Os resultados indicam perfis heterogêneos, nos quais coexistem tanto a busca intensa por estímulos quanto a esquiva e a hipersensibilidade. No conjunto de Quadrantes, o destaque individual é A4, que apresenta intensidade em Exploração, Sensibilidade e Observação, demonstrando ser uma criança ativa, perceptiva e vigilante. Já o destaque coletivo é a Sensibilidade, presente em vários alunos e representativa da necessidade de ambientes escolares organizados e estratégias pedagógicas que ampliem e enriqueçam a regulação e o aproveitamento dessa percepção ampliada.

A pesquisa confirma a importância da mediação docente como reguladora do ambiente sensorial; o papel de mediadora da professora é essencial no sentido de criar condições para que cada criança participe e aprenda de acordo com suas singularidades. Nesse sentido, torna-se urgente proporcionar, aos educadores, formação continuada de educadores sobre o processamento sensorial, para que eles possam compreender os diferentes perfis e planejar intervenções pedagógicas inclusivas.

O recurso educacional em elaboração, o caderno de atividades sensoriais**,** pretende ser um instrumento formativo e prático, articulando fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, diretrizes curriculares nacionais e evidências científicas. Ele pode se constituir como uma contribuição para a formação dos professores e para a consolidação de uma Educação Infantil inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Na continuidade dos estudos, aprofundaremos os estudos sobre a articulação entre processamento sensorial e Teoria Histórico-Cultural e continuaremos as análises dos dados e a produção do Recurso Educacional. Nesse processo, transformamo-nos como pessoa e profissional e aumentamos a expectativa de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar as singularidades de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. O. de; LACERDA, H. K. G. L.; DANTAS, J. de L. A.; OLIVEIRA, A. M. D. A.de. Percepção dos professores sobre a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 2016, João Pessoa. **Anais** [**...**]. João Pessoa: Editora Realize, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID56_21102016203050.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

DUNN, W. **Perfil sensorial *2***: manual do usuário. São Paulo: Pearson, 2017a.

DUNN, W. **Vivendo sensorialmente**: entenda seus sentidos. São Paulo: Pearson, 2017b.

FURTUOSO, P.; MORI, N. N. R. Integração sensorial e modulação sensorial de escolares com transtorno do espectro do autismo. **Conjecturas**, [S.l.], v. 22, n.16, 419–431, 2022. Disponível em: https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2017/. Acesso em: 22 mai. 2026.

MACHADO, A. C. C. de P. *et al*. Processamento sensorial no período da infância em crianças nascidas pré-termo: revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 92-101, jan./mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2017;35;1;00008. Acesso em: 30 abr. 2026.

ROCHA, A. N. D. C.; SANTOS, C. B. Integração Sensorial e o engajamento da criança: pressupostos teóricos. In: ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; MANTOVANI, Heloísa Briones; MONTEIRO, Rubiana Cunha (Org.). **A integração sensorial e o engajamento ocupacional na infância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 21-48. DOI: https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-383-0.p21-48. Acesso em: 30 abr. 2026.

SERRANO, P. **A integração sensorial**: no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Lisboa: Papa-letras, 2016.

VIGOTSKI, L, S. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VIGOTSKI, L. S; A. R. LURIA; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Nerli Nonato Ribeiro Mori** é professora Titular e Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. Psicóloga, especialista em neuropsicologia e psicopedagogia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0771300635766380.
E-mail: nnrmori@uem.br

**Degmar de Castro Guimarães** é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Lattes: http://lattes.cnpq.br/4565840225077827.
Email: degmar.guimaraes.uem.turma5@gmail.com

CAPÍTULO 4

# DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UM CADERNO DE INSPIRAÇÕES

*ALINE NAKAMURA CARVALHO MENDES*
*PATRICIA DE OLIVEIRA*

## INTRODUÇÃO

Discutir o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil é enxergar a criança não como um "estudante típico", mas como um indivíduo singular que adquire conhecimento de maneiras diversas. O objetivo vai além de simplesmente acolher crianças com deficiência: é buscar estabelecer um ambiente que permita a todas as crianças a participação e a aprendizagem.

O DUA se expressa de maneira específica na rotina da Educação Infantil, onde o jogo e as interações são os elementos centrais. Durante essa etapa da educação, as interações e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento integral, conforme delineado pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018). É no ato de brincar que a criança ativa suas conexões neurais, explora o mundo e cria significados sobre a realidade.

Durante a infância, o cérebro se encontra em um estágio de intensa formação, marcado por momentos propícios ao aprendizado, também

conhecidos como períodos sensíveis. Segundo Montessori (1987), esses momentos representam etapas específicas do desenvolvimento infantil nas quais o cérebro está biologicamente mais preparado para adquirir determinadas habilidades. Embora o aprendizado ocorra durante toda a vida, algumas dessas fases são mais notórias nos primeiros anos, especialmente no que diz respeito à linguagem, ao controle emocional, ao desenvolvimento motor e aos sentidos. Nesse contexto, o DUA se torna um recurso valioso para assegurar que essas "janelas de aprendizado" sejam aproveitadas por todas as crianças, independentemente de suas capacidades motoras, sensoriais ou cognitivas.

Dessa maneira, é fundamental que a organização do professor neste estágio educacional se baseie em um planejamento de atividades adaptáveis. Isso envolve desenvolver propostas que já contemplem diversas maneiras de envolvimento, prevenindo ajustes "em cima da hora".

Isto significa criar um espaço que funcione como um educador adicional ao arranjar a sala e os recursos (como organizadores visuais e áreas sensoriais) de forma que as crianças possam explorar com autonomia e receber diversas experiências sensoriais.

Neste panorama, o registro acerca das observações do desenvolvimento infantil e a avaliação devem ser realizados de acordo com o desenvolvimento de cada criança, respeitando os diversos ritmos e formas de expressão sugeridos pelo DUA.

> É dever das unidades de Educação Infantil [...] criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2018 p. 39).

Na Educação Infantil, a BNCC define que as relações interpessoais e o jogo são os pilares fundamentais e o DUA surge como um recurso prático que possibilita o entrelace desses pilares, permitindo que cada criança, em sua individualidade, descubra formas acessíveis de brincar,

interagir e se desenvolver de maneira integral. Portanto, o professor que elabora seu planejamento levando em consideração o DUA conecta suas ações com a BNCC, convertendo os espaços de aprendizagem em áreas realmente inclusivas, onde a diversidade serve como base e não como um desafio a ser enfrentado.

Com base no exposto, o objetivo deste capítulo é apresentar um caderno de inspirações para aplicação do DUA na educação infantil, no intuito de motivar professores de todo o país a promover situações de aprendizagem mais participativas, motivadoras e inclusivas.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Nelson (2014), o DUA parte do princípio de que a "variabilidade do aluno" é a norma, não a exceção. Em vez de focar nas dificuldades do estudante, o modelo foca na "deficiência" do currículo, que muitas vezes é rígido e excludente.

> O DUA pressupõe que o ônus da adaptação deve estar no currículo e não no aluno. Como a maioria dos currículos é projetada para atender a um 'aluno médio' fictício, eles criam barreiras não intencionais para a maioria dos estudantes (CAST, 2018, n.p).

Assim, é essencial considerar um currículo que atenda às demandas dos estudantes, independentemente de suas dificuldades, na implementação da abordagem do DUA. Para que a aplicação dessa abordagem seja bem-sucedida, é fundamental que sua base científica seja exposta e compreendida pelo professor.

Desta forma, a fundamentação científica do DUA está enraizada na neurociência cognitiva, a qual reconhece três principais redes neuronais que participam do processo de aprendizado. Para que a educação seja bem-sucedida, é essencial que o educador estimule essas três redes ao mesmo tempo:

✓ Redes de Reconhecimento (O "quê" da aprendizagem): Relacionadas à percepção e coleta de informações;

✓ Redes Estratégicas (O "como" da aprendizagem): Relacionadas ao planejamento, execução e expressão de ideias.;

✓ Redes Afetivas (O "porquê" da aprendizagem): Relacionadas ao engajamento, motivação e interesse.

Para atender a essas redes neurais, o DUA estrutura-se em três pilares principais, conforme sistematizado por Meyer, Rose e Gordon (2018):

✓ Proporcionar múltiplos meios de Engajamento: Estimular o interesse e a persistência do aluno, oferecendo escolhas e autonomia. É o pilar que sustenta a motivação;

✓ Proporcionar múltiplos meios de Representação: Oferecer o conteúdo em diversos formatos (texto, áudio, vídeo, gráficos), garantindo que a informação seja percebida por todos;

✓ Proporcionar múltiplos meios de Ação e Expressão: Permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam de formas variadas (escrita, oral, sinalizada, prática ou tecnológica).

A utilização conjunta dessas três redes transforma o papel do professor, que deixa de ser o único portador do conhecimento e se torna um facilitador da aprendizagem. Quando o cérebro do aluno absorve informações de diferentes maneiras e ele tem a autonomia de interagir com elas, um processo conhecido como autorregulação acontece. A relevância da autorregulação é fundamental para que o aluno se torne um aprendiz qualificado (competente e concentrado). Ao ativar as Redes Afetivas, o DUA visa precisamente estabelecer um ambiente onde o estudante se sinta seguro e estimulado a tomar as rédeas de seu aprendizado.

Quando um professor proporciona diversas maneiras de envolvimento, representação e atividade, ele realmente está incentivando a criação de diferentes conexões neurais, o que possibilita que cada estudante utilize seu potencial mental de forma singular e eficaz.

As redes neurais do DUA, fundamentadas em processos cognitivos, operam como um ecossistema dinâmico de ligações, em que cada dado processado representa não apenas um número, mas uma peça de conhecimento que contribui para a formação de uma "consciência". O principal diferencial dessas redes é a habilidade de replicar a intuição, convertendo grandes volumes de informações em momentos de criatividade e entendimento compartilhado.

## METODOLOGIA

Foram empregadas diferentes práticas metodológicas para o desenvolvimento deste caderno de inspirações. Primeiramente, foi utilizada a Revisão Sistemática de Literatura (Galvão; Pereira, 2014), buscando por publicações que abordassem experiências na aplicação do DUA na sala de aula. Ademais, o uso da pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da dissertação intitulada Desenho Universal para a Aprendizagem no Planejamento da Educação Infantil: práticas inclusivas[1], de autoria da primeira autora sob a orientação da segunda, também permitiu acesso a informações que contribuíram para sua criação. Por fim, sob uma perspectiva autobiográfica, a experiência da primeira autora também trouxe elementos fundamentais para o enriquecimento do caderno criado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

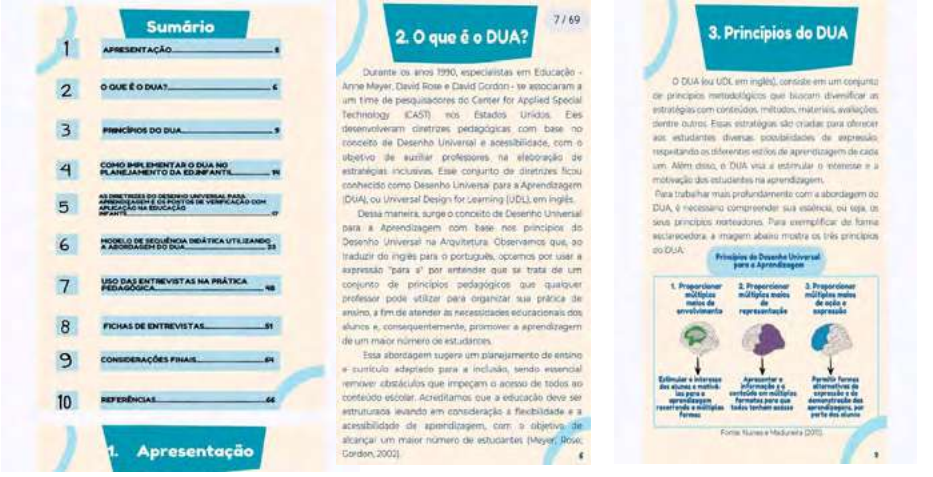
O Caderno de Inspirações é uma ferramenta pedagógica cuidadosamente elaborada para levar os princípios teóricos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) à prática no dia a dia da Educação Infantil. Ele serve como um guia sensível e bem estruturado, proporcionando direções para que o planejamento educacional abrace a diversidade

1. Disponível em: https://profei.uem.br/aline-nakamura-carvalho-mendes-dissertacao.pdf

das infâncias desde o princípio. Ao priorizar a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, essa ferramenta auxilia os educadores na elaboração de experiências que removem obstáculos pedagógicos, assegurando que o brincar e a interação sejam direitos vividos por todas as crianças, respeitando seus diversos ritmos, interesses e maneiras de perceber o mundo.

Neste momento, iremos apresentar diversas seções que fazem parte do caderno de inspirações, juntamente com a descrição de cada uma delas. O caderno se encontra disponível online na página do Profei/UEM com o título Caderno de Inspirações para Implementação do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Infantil[2].

**Figuras 1, 2 e 3:** Páginas do Caderno de Inspirações




Fonte: Mendes e Oliveira (2025, p. 5).

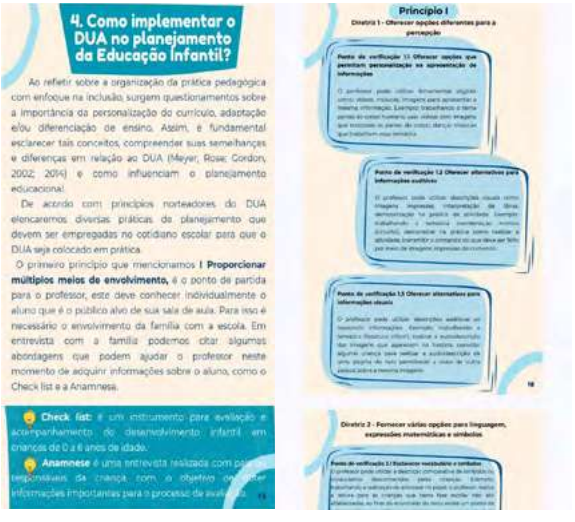
No sumário, evidencia-se os conteúdos apresentados no caderno. As demais imagens apresentam alguns dos conteúdos abordados. Desta forma, explicamos o que é o DUA e sua base neurobiológica, pois

2. Disponível em: https://profei.uem.br/aline-nakamura-carvalho-mendes-produto_compressed.pdf

consideramos importante que o professor entenda que cada cérebro aprende de uma forma única - assim como as impressões digitais. O objetivo central é transformar alunos em "aprendizes especialistas": indivíduos motivados, engenhosos e focados em seus objetivos, independentemente de suas barreiras iniciais.

Também abordamos a maneira como implementar os princípios do DUA ao elaborar o planejamento para a educação infantil. Assim, ao invés de protocolos rígidos, fornecemos um repertório de possibilidades que estimulam o olhar sensível do educador para a diversidade da turma, permitindo que o Engajamento, a Representação e a Ação e Expressão sejam integrados de forma lúdica. Assim, o material auxilia na criação de ambientes de aprendizagem onde as barreiras são removidas preventivamente, garantindo que cada criança, em sua singularidade, encontre caminhos para explorar, sentir e aprender com autonomia e alegria.

**Figuras 4 e 5: Páginas do Caderno de Inspirações**




Fonte: Mendes e Oliveira (2025, p. 14).

Além do aporte teórico para facilitar a compreensão dos professores, este caderno apresenta uma sequência didática completa, estruturada especificamente para ilustrar a aplicação prática de todos os conceitos discutidos. Por meio desse exemplo real, é possível visualizar como as diretrizes do DUA saem do papel e ganham vida na rotina escolar, servindo como um guia prático para que o educador possa planejar atividades que já nascem acessíveis, estimulantes e alinhadas às necessidades de cada criança. As imagens a seguir apresentam partes desta sequência.

**Figuras 6, 7 e 8: Sequência Didática para a educação infantil sob a perspectiva do DUA**










Fonte: Mendes e Oliveira (2025, p. 34).

O caderno também apresenta uma curadoria de recursos pedagógicos estrategicamente selecionados para atuar como facilitadores da inclusão no cotidiano escolar. Mais do que simples materiais, essas ferramentas são suportes concretos que auxiliam o professor na remoção de barreiras, oferecendo alternativas sensoriais, cognitivas e motoras que potencializam a participação efetiva de todos os alunos. Cada item foi pensado para dialogar com os princípios do DUA, servindo como um repertório prático para transformar a intenção inclusiva em uma experiência de aprendizagem real, rica e acessível. As imagens a seguir apresentam alguns exemplos.

**Figuras 9 e 10: Sugestões de recursos pedagógicos**



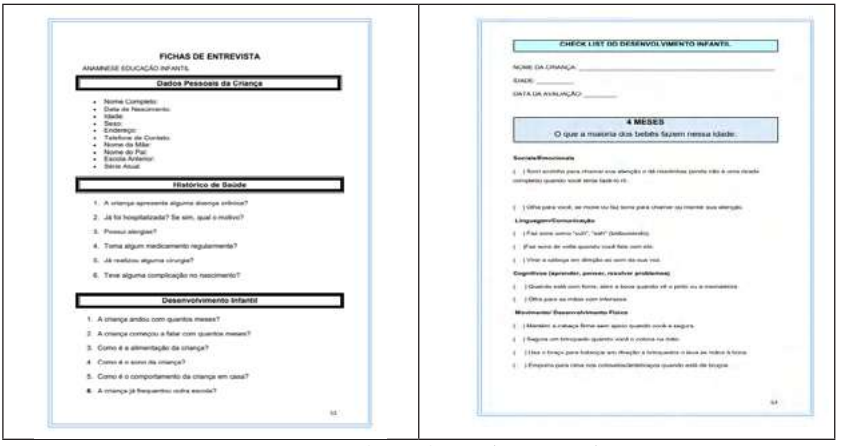




Fonte: Mendes e Oliveira (2025, p. 46).

O caderno também apresenta um checklist de desenvolvimento infantil e um roteiro de anamnese estruturados para serem aplicados junto às famílias. A proposta é estabelecer uma parceria colaborativa entre a escola e os responsáveis, permitindo a coleta de dados fundamentais sobre o histórico, as potencialidades e os marcos de crescimento de cada criança. Esses instrumentos são essenciais para que o educador tenha uma visão integral do aluno fora do ambiente escolar, subsidiando um planejamento pedagógico mais assertivo e sensível às necessidades individuais desde o início da jornada educativa. As imagens a seguir apresentam parte destes instrumentos.

**Figuras 11 e 12: Instrumentos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil**




Fonte: Mendes e Oliveira (2025, p. 51).

Isso posto, o Caderno de Inspirações também se apresenta como um dispositivo interessante para a formação continuada, pois transcende a teoria ao oferecer repertórios práticos que respeitam a autonomia e a criatividade docente. Ao atuar como um guia mediador, ele estimula a reflexão crítica e a experimentação constante, permitindo que o professor ressignifique sua prática a partir de referências validadas e adaptáveis. Um exemplo concreto de sua eficácia foi a aplicação em oficinas formativas sobre o DUA realizadas pela primeira autora, onde o caderno serviu como base estruturante para que os educadores pudessem visualizar e planejar estratégias inclusivas. Nessas oficinas, o material orientou a criação de roteiros de aula que eliminam barreiras de aprendizagem desde o planejamento, provando que, quando o professor tem acesso a um suporte visual e metodológico bem fundamentado, a transição para uma educação verdadeiramente equitativa torna-se um percurso mais seguro e inspirador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do DUA na Educação Infantil vai além de uma simples adaptação metodológica; trata-se de um compromisso ético com a pluralidade das infâncias. Ao articular os pilares do engajamento, da representação e da ação e expressão com as sugestões práticas apresentadas no Caderno de Inspirações, consolida-se um ambiente educativo onde a barreira não reside no aluno, mas no planejamento que ignora a diversidade. Esperamos que as reflexões aqui expostas sirvam como um convite para que o educador ressignifique sua prática, transformando o currículo em um território acessível, lúdico e potente, onde cada criança encontre múltiplas vias para explorar o mundo e expressar seu potencial pleno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 10 mai 2026.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECNOLOGY. **Universal Design for Learning Guidelines,** 2018.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan-mar 2014. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf. Acesso em 10 mai 2026.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning:** Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

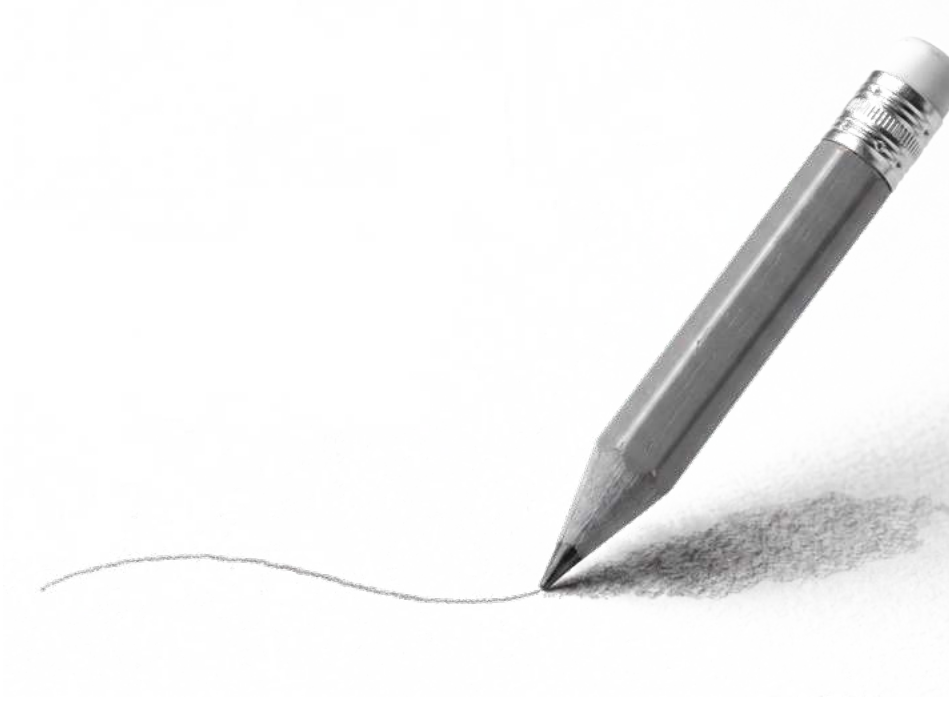
NELSON, Loui Lord. **Design and Deliver**: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2014.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

## BIOGRAFIA DOS AUTORES

**Aline Nakamura Carvalho Mendes** é mestra em Educação Inclusiva pela UEM**,** graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) Especialização em Neuropedagogia pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8453565800403948.
E-mail: aline.mendes@edu.umuarama.pr.gov.br

**Patricia de Oliveira** é doutora e mestra em Educação Especial pela UFSCar, Especialista em Educação Especial pela UNICEP, Pedagoga pela FSL. Docente EBTT do Atendimento Educacional Especializado no IF Baiano campus Catu, docente permanente do ProfEPT IF Baiano e docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Profei/UEM). Lattes: https://lattes.cnpq.br/5398970138115860.
E-mail: patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br



# ALFABETIZAÇÃO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 5

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*CLEIDIANE LABORDA DA SILVA*
*TAINARA BRAGA LIMA*
*JÉSSICA KESLEY CASAGRANDE SOUZA DA SILVA*
*LUANNA FREITAS JOHNSON*

## INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do ensino fundamental tem ganhado relevância crescente no Brasil, à medida que o sistema educacional busca assegurar uma educação inclusiva e equitativa. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015), o AEE é uma oferta complementar e/ou suplementar à educação regular, destinada a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes o acesso, a participação e o sucesso escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelecem as diretrizes para a educação inclusiva, assegurando o acesso e a permanência de todos os estudantes nas classes regulares, com o suporte do AEE. Essa inclusão não se limita apenas a um atendimento separado, mas envolve a adaptação do ensino

e a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades de cada aluno, eliminando barreiras para a aprendizagem.

Nos últimos anos, políticas públicas voltadas para a educação inclusiva têm sido reforçadas, especialmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa norma visa assegurar o pleno acesso e a participação de alunos com deficiências nas classes comuns do ensino (MEC, 2008). Em 2020, essa diretriz foi ampliada com a nova Política Nacional de Educação Especial, embora valha ressaltar que tal decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) devido ao risco de retrocessos na inclusão escolar, mantendo-se o compromisso com a classe comum. Esta política trouxe reflexões sobre as práticas inclusivas e desafiou o sistema a buscar novas metodologias e estratégias para o atendimento especializado, respeitando a individualidade de cada estudante.

Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma prática voltada para a inclusão e suporte a estudantes. Buscando a garantia e o desenvolvimento pleno desses alunos, fornecendo recursos pedagógicos e estratégias diferenciadas para atender às suas necessidades educacionais específicas.

O contexto atual da educação inclusiva também é influenciado pelos avanços na legislação e nas diretrizes educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça o direito à educação inclusiva, afirmando que as instituições de ensino devem assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, com os apoios necessários para o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, o presente relato se insere em um panorama que privilegia a inclusão como um direito fundamental e um desafio constante para a prática educacional.

No entanto, a escolarização, ainda hoje, apresenta alguns desafios para promover de forma global o desenvolvimento e a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma,

a educação especial inclusiva assume a responsabilidade de alcançar métodos e reflexões que garantam o direito desses estudantes a educação formal com qualidade, permitindo que os alunos consigam superar suas limitações educacionais e participem do espaço escolar como indivíduos sociais. Nesse sentido, "[...] O atendimento especial é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado" (Aranha, 2000, p.13).

Com o intuito de garantir os direitos das Pessoas com Necessidades Especiais a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), enfatiza nos Art. 5° e 6° da Carta Magma, ao respaldarem a educação como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 1, que predispõe dos processos formativos para essa educação (Brasil, 1996). Ao comparar a educação disponível atualmente para pessoas com necessidades educativas especiais, observa-se uma mudança significativa e realmente positiva.

> No passado, as pessoas acreditavam que os alunos com necessidades educativas especiais só poderiam ser educados em escolas especiais, sendo incapazes de se beneficiar de uma educação integrada. Com isto, os alunos especiais ficavam segregados dos demais, numa modalidade de atendimento bem mais limitada. Justificava-se esta filosofia educacional afirmando que os alunos seriam beneficiados com esta modalidade de atendimento, pois a crença geral era de que, apenas na escola especial eles teriam condições de serem atendidos em todas as suas necessidades, inclusive organizados em turmas menores, onde os professores poderiam, atendendo ao ritmo de cada um deles, dar mais atenção às suas necessidades específicas (Uhmann, 2014, n.p).

Alguns estudos mostram um aumento no número de alunos que passaram a receber apoio Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais do ensino público regular.

> Nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar, divulgado [...] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2014, eram 886.815 os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão. Entre 2017 e 2018, houve aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas (Agência Brasil, 2019, n.p.).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para garantir que os estudantes com necessidades educativas especiais possam se desenvolver de forma inclusiva e equitativa no sistema de ensino regular. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), artigo 96, é indispensável que as instituições de ensino realizem as adaptações necessárias para assegurar o pleno desenvolvimento desses alunos (Brasil, 1996).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o AEE é uma modalidade de ensino flexível que busca atender às especificidades de cada aluno. Este atendimento é realizado por meio da disponibilização de recursos, serviços e orientações, visando não apenas o suporte individualizado, mas também a integração efetiva dos alunos nas turmas regulares. A prática do AEE envolve a identificação das necessidades de cada estudante, a elaboração de estratégias pedagógicas e a organização de recursos que eliminem as barreiras de acessibilidade. O MEC enfatiza que o AEE deve ser um processo contínuo e dinâmico, envolvendo a colaboração entre educadores, famílias e especialistas. Essa interação é crucial para garantir que as adaptações necessárias sejam implementadas de forma eficaz, promovendo a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Como destaca a psicóloga e especialista em educação inclusiva, Liane B. K. Oliveira (2020), a inclusão escolar não se limita a colocar alunos com necessidades especiais na sala de aula, mas envolve uma transformação na prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade.

Além disso, o AEE deve ser articulado com o currículo escolar, respeitando as individualidades e potencialidades de cada aluno. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois ele deve estar preparado para implementar metodologias diferenciadas e inclusivas que atendam às demandas dos alunos. A formação continuada dos educadores, como sugere a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), é uma medida essencial para que todos os profissionais da educação estejam aptos a lidar com a diversidade no ambiente escolar (Brasil, 2015).

Portanto, o AEE não é apenas uma questão de legislação, mas uma responsabilidade coletiva que envolve toda a comunidade escolar. A promoção de um ambiente inclusivo requer uma mudança de paradigma, onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade, equitativa e que respeite suas singularidades.

Conforme estabelecido no Decreto nº 7.611/2011 as salas de recursos multifuncionais correspondem a um ambiente dentro da escola que conta com recursos, mobiliário e materiais pedagógicos específicos para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011). A finalidade é diminuir as barreiras que possam limitar a formação escolar de estudantes que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação entre outros. Entretanto, é importante ressaltar que a sala de recursos multifuncional não tem a função de substituir as aulas regulares ou o dia a dia escolar desses alunos. Dessa forma, além de receberem o atendimento educacional especializado, os estudantes continuarão participando das atividades normais junto com seus colegas, como preconizam os princípios da educação inclusiva.

Para que esses alunos possam usufruir do atendimento tanto nas salas de recursos quanto nas salas de ensino regulares, é preferível que as atividades de AEE sejam realizadas no contra turno do seu horário de aula, e que as salas de recursos sejam na própria escola, em sala de recursos multifuncionais de outra unidade ou em outros centros

especializados, mediante garantia do total apoio especializado no processo de escolarização dos estudantes.

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência das observações em uma escola pública situada no município de Guajará-Mirim, no estado de Rondônia, que desempenha o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional durante o contraturno escolar. Essa iniciativa visa ressaltar a importância da inclusão social dos alunos com deficiência no ensino regular e assegurar o efetivo progresso no ensino/aprendizagem durante seu processo de escolarização.

Na primeira parte, apresentamos a base teórica dos principais conceitos abordados, por meio de uma atenta análise da literatura existente sobre o tema. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), "o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, tendo como finalidade apoiar o desenvolvimento do estudante com deficiência" (Brasil, 1996). Assim, destaca-se a importância da formação de professores e da estruturação das salas de recursos multifuncionais, que oferecem um espaço adaptado e direcionado às necessidades específicas dos alunos.

Na segunda parte, será apresentado o relato de experiência, realizado a partir das observações e entrevistas com as professoras que conduzem o atendimento educacional especializado na sala de recursos. As interações observadas entre alunos e professores foram cruciais para identificar as estratégias utilizadas e o impacto positivo das atividades desenvolvidas. Segundo Mazzotta (2011, p. 70), "o professor que atua na sala de recursos deve ter uma prática pedagógica reflexiva e inovadora, capaz de compreender e atender às singularidades de cada aluno". Esse entendimento se reflete nas práticas adotadas durante as sessões de AEE, que foram registradas por meio de imagens e descrições das atividades.

Na terceira parte, são apresentados os resultados obtidos durante a pesquisa, que revelam os avanços dos participantes e a importância

das salas de recursos multifuncionais para o desenvolvimento do estudante. Os dados coletados indicam que os alunos que participaram do AEE mostraram progressos significativos em suas habilidades sociais e acadêmicas. Segundo Silva e Oliveira (2020), a inclusão efetiva requer não apenas a presença do aluno com deficiência na sala de aula, mas também um acompanhamento contínuo e adaptado às suas necessidades. Este acompanhamento é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam ter acesso a uma educação de qualidade.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada nesta seção detalha as observações realizadas na Sala de Recurso Multifuncional durante os meses de março e abril de 2024, no turno vespertino da escola EMEIEF Profª Maria Liberty de Freitas, localizada em Guajará-Mirim (RO). A estrutura da escola encontrava-se em reforma, buscando melhorias para proporcionar um atendimento mais adequado aos alunos e alinhado às finalidades educacionais.

Durante o período de observação, aproximadamente oito alunos, com idades entre 7 e 12 anos, recebiam atendimento especializado no contra turno escolar. O atendimento ocorria de maneira organizada, com no máximo duas ou três crianças por sessão, e a carga horária variava conforme as necessidades e a evolução de cada estudante. A sala de recursos estava equipada com materiais pedagógicos e didáticos adaptados, contendo jogos de mesa, materiais lúdicos, recursos visuais, livros, ar-condicionado, TV e tapete. Esses recursos permitiam a criação de um ambiente acolhedor, inclusivo e adequado para o desenvolvimento pedagógico dos alunos. O objetivo era garantir a inclusão, valorizando as diferenças e proporcionando acesso à educação regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Quadro 1 -** Materiais presentes na sala de aula de recursos

| Material | Descrição/Utilidade |
|---|---|
| Jogos de mesa | Estimulam o raciocínio, interação social e habilidades cognitivas. |
| Materiais lúdicos | Promovem o aprendizado por meio da brincadeira e exploram diferentes áreas do conhecimento. |
| Recursos visuais | Auxiliam na compreensão e facilitam a aprendizagem por meio de imagens e materiais visuais. |
| Livros | Instrumentos de leitura que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. |
| Ar-condicionado | Garante um ambiente confortável para o aprendizado, regulando a temperatura da sala. |
| TV | Ferramenta para exibição de vídeos e recursos multimídia educativos. |
| Tapete | Cria um ambiente acolhedor e confortável, ideal para atividades no chão e momentos lúdicos. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses recursos contribuem para um ambiente inclusivo, adequado para o desenvolvimento pedagógico dos alunos.

Entre os alunos atendidos, três possuíam laudos diagnósticos confirmados, enquanto os demais ainda aguardavam confirmação. As professoras Margarida e Rosa, responsáveis pelo acompanhamento, enfatizavam a importância de conhecer cada aluno profundamente para identificar os apoios necessários à sua plena participação escolar. Para elas, a educação inclusiva exige o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais, onde cada estudante tem o direito de ser quem é, independentemente de suas limitações ou características. Assim, o diagnóstico, embora relevante, não deve ser o único critério para garantir a inclusão, e sim o comprometimento com o fazer pedagógico e o desenvolvimento do potencial de cada criança.

Durante as observações, constatou-se que quatro alunos apresentavam dificuldades de concentração em sala, enquanto dois demonstravam isolamento, sem dialogar com colegas ou participar das atividades. Outros dois alunos enfrentavam desafios de aprendizagem, demonstrando dificuldade em acompanhar as tarefas propostas para sua faixa etária, como interações sociais, escrita silábica, escrita na lousa,

recorte, colagem e presença regular na escola. Segundo as professoras, o apoio familiar desempenha um papel crucial nesse processo, pois facilita o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais necessárias ao aprendizado.

**Quadro 2** – Características dos alunos

| **Alunos** | **Descrição/Dificuldades Educacionais Especiais.** |
|---|---|
| Aluno 1 | Desafios na manutenção da atenção e demanda por mediação nas interações sociais (Com Laudo -TEA) |
| Aluno 2 | Dificuldade de concentração e interação. (Com Laudo -TEA) |
| Aluno 3 | Dificuldade de concentração, hiperatividade e impulsividade. (Com laudo -TDAH) |
| Aluno 4 | Dificuldade de concentração. |
| Aluno 5 | Isolamento (não dialoga com colegas, não participa das atividades) Alunos 5 e 6 são irmãos. |
| Aluno 6 | Isolamento (não dialoga com colegas, não participa das atividades) Alunos 5 e 6 são irmãos. |
| Aluno 7 | Desafios de aprendizagem (dificuldade em acompanhar as tarefas propostas, como interações sociais e escrita) |
| Aluno 8 | Desafios de aprendizagem (dificuldade em acompanhar as tarefas propostas, como recorte, colagem e presença regular na escola) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As professoras também destacaram a importância de uma abordagem pedagógica diversificada, que atenda aos interesses, habilidades e necessidades de cada estudante, e reforçaram a necessidade de colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores da sala regular, alunos e suas famílias. Segundo elas, é fundamental que toda a equipe escolar se una em um esforço colaborativo para promover a inclusão. Educadores, instituição de ensino e a comunidade devem assumir essa responsabilidade, buscando gerar uma nova forma de compreender e vivenciar a realidade. É importante ressaltar que não se pode implementar um novo projeto dentro de uma concepção ultrapassada do ensino.

> Compreender a escola como espaço sociocultural significa pensá-la, sob um olhar crítico-reflexivo, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, dos autores desta história. Implica, assim, resgatar

> o papel dos sujeitos envolvidos na trama social que a constitui (Proposta curricular, 2009, n.p.).

A inclusão escolar, portanto, depende de estratégias conjuntas e do envolvimento de toda a comunidade escolar, que devem trabalhar em prol de um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo o aprendizado equitativo.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa, inicialmente, teve um caráter bibliográfico, com o objetivo de reunir suporte e embasamento teórico adequados. A partir dessa base, foi possível adotar a pesquisa documental com abordagem nas observações e entrevista semiestruturada. A escolha pelo método se deu devido ao seu foco na objetividade, explorando as particularidades e experiências individuais, sem se restringir a dados numéricos. O estudo foi realizado em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino na cidade de Guajará-Mirim, RO. A opção por essa instituição surgiu do interesse em destacar o trabalho desses profissionais e evidenciar sua importância na vida dos alunos, que, junto à escola, enfrentam desafios e celebram conquistas à medida que os avanços ocorrem.

Participaram da pesquisa duas professoras que trabalham na sala de recursos multifuncional da escola EMEIEF Profª. Maria Liberty de Freitas. Ambas são do gênero feminino, com idades entre 30 e 45 anos, e possuem entre 2 e 6 anos de experiência na área da educação. Para preservar a identidade das entrevistadas, foram atribuídos nomes fictícios, como mostrado no quadro 2. Ressalta-se que as participantes assinaram o termo de consentimento para integrar a pesquisa.

**Quadro 3** – Professoras participantes

| Participantes | Idade | Tempo de atuação |
|---|---|---|
| Margarida | 30 – 33 | 02 - 04 |
| Rosa | 40 – 45 | 05 - 06 |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A coleta de dados seguiu-se através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação. Utilizamos entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio como instrumentos de coleta de dados. Esse tipo de entrevista envolve um diálogo entre o pesquisador e o participante, seguindo um roteiro pré-estabelecido, mas permitindo flexibilidade para explorar questionamentos adicionais que possam surgir durante o processo, conforme descrito por Roulston (2016).

A elaboração de materiais e métodos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para promover a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No AEE, a personalização das estratégias pedagógicas deve ser baseada nas características individuais de cada aluno. Os materiais desenvolvidos precisam ser acessíveis, flexíveis e adaptáveis, considerando as necessidades sensoriais, cognitivas e motoras dos estudantes.

## MATERIAIS ADAPTADOS

Os materiais didáticos utilizados na sala de recurso multifuncional da escola podem variar conforme a deficiência ou dificuldade apresentada pelo aluno. Abaixo estão alguns exemplos de recursos utilizados e desenvolvidos:

Recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): Alunos com dificuldades na comunicação oral, como os que têm transtornos do espectro autista (TEA), podem se beneficiar do uso de sistemas de

comunicação alternativa, como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) e pranchas de comunicação.

Materiais Visuais: São amplamente usados com alunos que necessitam de apoio visual para compreensão e organização. Exemplos incluem calendários visuais, tabelas com rotinas, e instruções por meio de imagens.

Jogos Pedagógicos Adaptados: A criação de jogos educativos adaptados pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Jogos de encaixe, memória e quebra-cabeças adaptados com letras grandes ou relevos são ferramentas eficazes.

## MÉTODOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Os métodos utilizados na sala de recursos multifuncional devem ser diversificados e baseados nas necessidades específicas dos alunos. O objetivo é potencializar a autonomia e o aprendizado do estudante, promovendo uma participação ativa nas atividades escolares. Alguns métodos desenvolvidos incluíram:

Ensino Multissensorial: Essa abordagem foca em estimular mais de um sentido ao mesmo tempo durante a aprendizagem. Por exemplo, o uso de objetos manipuláveis enquanto o aluno ouve instruções ajuda a reforçar conceitos tanto de forma visual quanto tátil e auditiva.

Aprendizagem Baseada em Projetos: Projetos que envolvem temas de interesse dos alunos permitem um aprendizado mais contextualizado e significativo. Atividades práticas, ao ar livre ou a construção de objetos, promovem a interação e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

Rotinas Estruturadas: Para alunos com TEA/TDAH ou outras condições que afetam a compreensão do tempo e da sequência de eventos, o uso de rotinas estruturadas e previsíveis com o apoio de materiais visuais (calendários, cronogramas visuais) é eficaz para organizar o cotidiano escolar e facilitam a participação familiar do estudante.

Ensino Colaborativo: A parceria entre o professor do AEE e o professor da sala de ensino regular é essencial para garantir a inclusão do aluno. Metodologias colaborativas como o co-ensino ajudam a integrar o conteúdo da sala regular com os recursos adaptados do AEE.

Utilização do Lúdico: O lúdico é uma estratégia que facilita a aprendizagem ao transformar o conteúdo escolar em atividades divertidas e envolventes. Jogos, Contação de histórias e Dramatizações são formas de engajar os alunos com diferentes perfis no processo de aprendizagem.

Assim, iremos ver um pouco do que é usado pelos alunos e de como é a sala onde se dá os atendimentos.

**Imagem 1 - Fotos das atividades realizadas**

| **Fotografia I -** Sala onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado | **Fotografia II -** Alguns dos materiais disponíveis na sala do AEE | **Fotografia III -** Atividades práticas desenvolvidas em grupo "Formas e Cores". |
|---|---|---|
|  |  |  |

| **Fotografia IV** – Atividades práticas com materiais Lúdicos pedagógicos "Tangram". | **Fotografia V** – Atividade prática envolvendo Cartões com imagens e Letras. | **Fotografia VI** – Atividade prática com uso de ferramenta eletrônica "Tablet". |
|---|---|---|
|  |  |  |

Fonte: Acervo das autoras.

Ao acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas pelas professoras na sala de recursos multifuncionais junto aos alunos, observei que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem desempenhado um papel essencial na inclusão desses estudantes. Durante as observações e por meio dos recursos aplicados pelas professoras, os alunos tiveram a oportunidade de aprimorar sua comunicação e interação com os colegas. Com o tempo, foi possível observar uma melhora significativa em sua autoestima e engajamento nas atividades da sala de aula regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia a importância de práticas pedagógicas inclusivas para garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem. A implementação de estratégias que respeitem as particularidades dos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mostrou-se fundamental para promover a sua plena participação no ambiente escolar. Assim como o próprio Vygotsky (2007) aponta em seus estudos, todos os sujeitos apresentam a possibilidade efetiva de aprender, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou afetivas.

Apesar dos desafios encontrados, como a escassez de materiais adequados e a necessidade de maior capacitação de todos os envolvidos, os resultados obtidos reforçam a importância de políticas públicas que assegurem o suporte necessário para o AEE, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Por fim, este relato de experiência contribui para a reflexão sobre a importância de práticas inclusivas no cotidiano escolar e serve como um incentivo para que mais escolas adotem medidas que favoreçam a inclusão, buscando sempre a melhoria contínua dos processos educacionais a colaboração entre professores do ensino regular e do AEE, é essencial para a construção de um ambiente de ensino acolhedor e efetivo. A formação continuada dos profissionais da educação, bem como o uso de recursos pedagógicos adaptados, também se revelou imprescindíveis para o sucesso desse atendimento.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial:** Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei n. 13.146,** de 6 de julho de 2015.

JUSBRASIL. **Artigo 208 da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 21 de abril de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2020.

PESSOA, Carolina. Cresce o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas. **Radioagência Nacional**, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-04/numero-de-alunos-com-deficiencia-na-escola-cresce-em-todo-pais. Acesso em: 02 mai. 2026.

PROPOSTA CURRICULAR. Escola: **Projeto coletivo em construção permanente.** 2009. Disponível em: www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 02 mai. 2026.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; MEDEIROS, Jéssica Marinho; MEROTO, Monique Bolonha das Neves. **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias**: o caminho para o processo de aprendizagem. 1. ed. São José dos Pinhais, PR: Editora Contemporânea, 2024.

TOKAMLA, Marlana. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais.** Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais. Acesso em: 02 mai. 2026.

UHMANN, Silvana Matos. **Processos de inclusão de alunos com deficiência:** Concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/. Acesso em: 02 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael (Org.) [*et al*]. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Tainara Braga Lima** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (UNIR/ Campus Ji-Paraná). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Porto-Velho-RO. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8202848464346324.
E-mail:taynarabdagalima@hotmail.com.

**Jéssica Kesley Casagrande Souza da Silva** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (UNIR/ Campus Ji-Paraná). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Pimenta Bueno-RO. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8454821034418172.
E-mail: jessicakesley1@gmail.com

**Cleidiane Laborda da Silva** é Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (UNIR/ Campus Ji-Paraná). Atualmente é Professora da Rede Estadual de Ensino de Nova Mamoré-R0. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1128305778263971.
E-mail: cleidianelaborda01@gmail.com

**Luanna Freitas Johnson** é Pós-doutora em Educação, Doutora em Educação e Mestra em Psicologia. Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Federal de Rondônia (PROFEI/UNIR) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1359462097029959.
E-mail: luannajohnson@unir.br

CAPÍTULO 6

# A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO SOB A ÓTICA DOCENTE

*GRAZIELLY RODRIGUES GARCIA*
*GILMAR ALVES MONTAGNOLI*

## INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento humano. Desde o nascimento, a criança é inserida em um meio social que influencia diretamente seu desenvolvimento intelectual. Nesse processo, ela se apropria da cultura, desenvolve-se e, consequentemente, humaniza-se.

Vigotski (2007) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação do outro, sendo a linguagem e as interações sociais aspectos essenciais nesse percurso. Dessa forma, a aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas sim a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural.

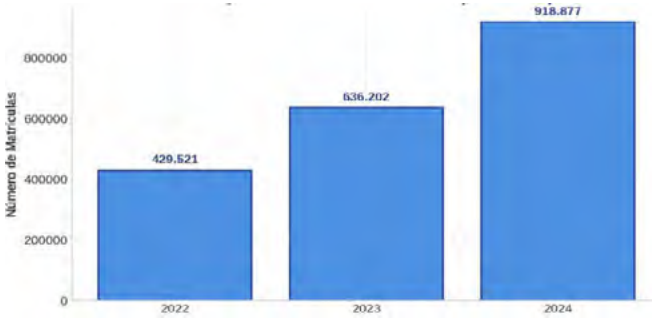
Mello (2014) pontua que o desenvolvimento do aluno dependerá da sua relação com as formas finais da cultura presentes no meio escolar. Se na escola a presença dos elementos culturalmente produzidos pelo homem for restrita, haverá o empobrecimento do desenvolvimento do aluno. A fonte do desenvolvimento social é a interação, estabelecendo

uma relação de comunicação entre professor e aluno, formando um coletivo para a aprendizagem em que todas as relações entre cultura, professor e aluno, são relações pedagógicas.

No entanto, quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se que esse processo pode ser um desafio, uma vez que uma das principais características dessa condição está na dificuldade de comunicação e interação social. Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2013), é possível considerar que crianças com TEA apresentam prejuízos na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esse cenário evidencia a urgência de compreender e enfrentar tais barreiras no contexto escolar, especialmente diante do crescente número de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino.

Trata-se de uma compreensão importante para lidar com os desafios da sociedade atual, em que se observa um crescimento significativo no número de matrículas de crianças com alguma deficiência na rede regular de ensino. No caso do TEA, foco da pesquisa, os números impressionam. A seguir, é apresentado um gráfico que demonstra a evolução das matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica, no período de 2022 a 2024, com base no Censo Escolar (Brasil, 2025).

**Gráfico 1 – Evolução do Número de matriculadas (2022-2024)**




Fonte: Elaborado pelos autores, tendo como base dados do Censo Escolar (Brasil, 2024).

Conforme podemos observar no Gráfico 1, o número de matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica apresentou um crescimento expressivo no período de 2022 a 2024. Em 2022, foram registradas 429.521 matrículas; em 2023, esse número subiu para 636.202, representando um aumento de aproximadamente 48% em relação ao ano anterior. Já em 2024, o total de estudantes matriculados chegou a 918.877, o que corresponde a um crescimento de cerca de 44% em comparação com 2023 (Brasil, 2025).

Esse aumento evidencia a necessidade de refletir sobre as especificidades da alfabetização desses alunos com o objetivo de contribuir para a sua inclusão e garantir sua aprendizagem. Base para a apropriação de outros conhecimentos e para uma plena participação na sociedade, a alfabetização requer atenção especial.

Assim, a pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças com TEA no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná, a fim de pensar em estratégias que possam contribuir com o processo.

## DESENVOLVIMENTO

A compreensão da alfabetização de crianças com TEA no contexto do ensino regular exige, inicialmente, a análise do percurso histórico da educação das pessoas com deficiência, uma vez que as práticas educacionais contemporâneas são resultantes de transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Conforme aponta Sassaki (2006), esse percurso é marcado por diferentes fases, que vão desde a exclusão até a construção de propostas inclusivas, passando pelos períodos de segregação institucional e integração. Fato é que, durante séculos, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas de oportunidades de desenvolvimento, sendo frequentemente consideradas incapazes ou excluídas dos espaços sociais (Orrú, 2009).

No contexto brasileiro, a educação dessas pessoas teve início por meio de iniciativas assistencialistas, muitas vezes vinculadas a instituições filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), evidenciando a ausência do Estado na garantia de direitos educacionais (Pletsch, 2014). Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a educação passou a ser reconhecida como direito de todos, sendo assegurado o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse marco legal foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que estabelece a necessidade de adaptação curricular, metodológica e organizacional para atender às especificidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

No cenário internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) contribuíram para a consolidação da educação inclusiva, ao defenderem o direito de todos os alunos à escolarização em classes comuns, com os apoios necessários. Nesse sentido, a inclusão não se restringe à presença física do aluno na escola, mas implica uma reorganização estrutural e pedagógica do sistema educacional, conforme destacam Glat e Nogueira (2002), ao afirmarem que a inclusão demanda a revisão de concepções e práticas para garantir o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes.

No que se refere especificamente ao Transtorno do Espectro Autista, a construção de políticas públicas também se deu de forma gradual. Durante muito tempo, o autismo não foi reconhecido como deficiência, o que dificultou o acesso dessas pessoas aos direitos educacionais (Almeida, 2019). A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um avanço significativo ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso à educação e a serviços especializados (Brasil, 2012). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou esses direitos, ao assegurar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições (Brasil, 2015).

Atualmente, de acordo com o DSM-V (APA, 2013), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A noção de espectro evidencia a diversidade de manifestações do transtorno, indicando que não existe um padrão único, mas diferentes níveis de suporte necessários.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura, o que permite pensar na importância das interações sociais para a mediação cultural (Vigotski, 2007). Assim, mesmo diante das dificuldades características do TEA, como prejuízos na comunicação e na interação social, é possível afirmar que essas crianças possuem potencial de desenvolvimento, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de aprendizagem. Nesse sentido, formulações de Vigotski (2021) contribuem para a compreensão de que a deficiência não representa ausência de capacidades, mas sim a necessidade de percorrer caminhos alternativos de desenvolvimento. Para o autor, a criança com deficiência não se desenvolve menos, mas de forma diferente, mobilizando mecanismos de compensação.

Essa perspectiva reforça a importância da atuação pedagógica mediada, especialmente por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes (Vigotski, 2007). Dessa forma, o papel do professor torna-se central no processo de aprendizagem, sendo responsável por identificar as potencialidades do aluno e propor intervenções que favoreçam seu desenvolvimento.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, as demandas relacionadas ao processo de alfabetização de crianças com TEA, considerando as percepções e

experiências de professoras que atuam diretamente com esse público. Conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa possibilita a análise de fenômenos em sua complexidade, sem a necessidade de partir de hipóteses rigidamente estruturadas, permitindo ao pesquisador um movimento contínuo entre observação, interpretação e reflexão.

Trata-se também de uma pesquisa de campo, desenvolvida no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná. Esse tipo de pesquisa possibilita a coleta de dados diretamente no ambiente em que os fenômenos ocorrem, favorecendo uma compreensão mais próxima da realidade investigada. Além disso, o estudo também possui caráter bibliográfico, uma vez que foi fundamentado em produções acadêmicas já existentes, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, que contribuíram para a construção do referencial teórico e para a análise dos dados (Gil, 2002).

Inicialmente, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas sobre a alfabetização de crianças com TEA, com o objetivo de identificar o estado da arte acerca da temática e compreender as principais discussões já desenvolvidas na área. Esse levantamento permitiu evidenciar lacunas na produção científica, especialmente no que se refere à relação entre o transtorno e o processo de alfabetização, reforçando a relevância da presente pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita maior flexibilidade ao pesquisador, permitindo aprofundar questões a partir das respostas dos participantes. As entrevistas foram direcionadas a quatro professoras, que no município em questão são chamadas Professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEE). As participantes atuam com crianças com TEA em processo de alfabetização. A escolha ocorreu em função de sua experiência direta com o público-alvo da pesquisa, o que contribui para a obtenção de dados mais contextualizados. As entrevistas tiveram como objetivo compreender as percepções docentes acerca das manifestações do TEA no cotidiano escolar, bem como identificar as principais demandas presentes no processo de alfabetização desses estudantes.

No que se refere aos procedimentos de análise, os dados coletados foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente a Teoria Histórico-Cultural. A análise considerou as recorrências nos relatos das participantes, permitindo a identificação de categorias relacionadas às demandas do processo de alfabetização de crianças com TEA, tais como aspectos comportamentais, comunicacionais e cognitivos.

Ressalta-se que todos os procedimentos éticos foram respeitados, sendo garantido o anonimato das participantes por meio da utilização de codificações (P1, P2, P3 e P4), bem como a participação voluntária mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer consubstanciado nº 7.241.810, atendendo às diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas com as professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEE) permitiu identificar algumas demandas que atravessam o processo de alfabetização de crianças com TEA, demonstrando que esse processo apresenta especificidades que impactam o ensino e a aprendizagem no contexto do ensino regular.

De modo geral, as participantes destacaram que as manifestações do TEA no cotidiano escolar estão relacionadas à atenção seletiva, associada ao hiperfoco em interesses específicos, à rigidez comportamental, às dificuldades de controle inibitório, às dificuldades na comunicação e no uso da linguagem funcional, bem como às dificuldades na compreensão leitora e na atribuição de sentido ao que é lido.

No que se refere à atenção seletiva, em sala de aula, a atenção nem sempre estará direcionada para aquilo que o professor propõe inicialmente, o que ocorre com todos os alunos; no caso de estudantes com

TEA, porém, podem surgir situações mais desafiadoras. Uma possível explicação para isso, de acordo com Varanda e Fernandes (2011), está relacionada à hipótese de alterações na coerência central, compreendida como um estilo de processamento cognitivo mais voltado aos detalhes do que à integração global das informações. Nesse sentido, sujeitos com TEA tendem a apresentar melhor desempenho em tarefas que exigem atenção a partes específicas, podendo encontrar maiores dificuldades em atividades que demandam a compreensão do todo.

O hiperfoco em interesses específicos, por sua vez, foi apontado como um fator ambivalente: ao mesmo tempo em que pode limitar a ampliação de repertórios, também pode ser utilizado como estratégia pedagógica, quando incorporado ao planejamento docente. Na tentativa de favorecer o direcionamento do foco atencional para as propostas pedagógicas, a professora P1 relata utilizar interesses específicos como estratégia, afirmando que seu aluno "gosta mais de tudo que envolve carro, meio de transporte" (P1), características que ela tenta aproveitar no processo de ensino a fim de promover maior engajamento. Nesse sentido, considerando as características relacionadas à atenção seletiva e ao estilo cognitivo desses estudantes, torna-se relevante a adoção de estratégias que organizem o processo de ensino de maneira gradual e estruturada, favorecendo a ampliação progressiva do foco da atenção.

A rigidez comportamental também foi recorrente nos relatos das professoras, manifestando-se na dificuldade de lidar com mudanças de rotina, transições entre atividades e propostas que fogem ao padrão esperado pela criança. Tal característica pode gerar resistência, ansiedade e até comportamentos de recusa. Nesse sentido, Fonseca e Ciola (2014) destacam a importância de estruturar o ambiente e as atividades de forma organizada e previsível, favorecendo a compreensão das demandas escolares e reduzindo possíveis situações de desregulação.

Os dados coletados também indicam aspectos relacionados às funções executivas, especialmente no que se refere ao controle inibitório, observados por meio de manifestações como impulsividade, agitação e

resistência ao cumprimento de regras. Tais características podem estar associadas às dificuldades de autorregulação frequentemente presentes no TEA, interferindo na capacidade do estudante de interromper ações, aguardar sua vez ou ajustar comportamentos diante das demandas escolares. Nesse sentido, a dificuldade no controle inibitório pode relacionar-se à rigidez comportamental, uma vez que ambas envolvem desafios na flexibilização de respostas, na tolerância à frustração e na adaptação a limites e mudanças.

A professora P1 relatou que o aluno A1 pode apresentar reações emocionais intensas diante de frustrações ou mudanças, como quando "fica nervoso, se joga no chão", sugerindo desafios na autorregulação emocional. Essa dificuldade pode impactar diretamente a participação nas atividades pedagógicas, uma vez que exige do aluno habilidades de controle da resposta imediata, manutenção do foco atencional e adaptação às orientações propostas.

Como estratégia pedagógica, o professor pode utilizar sinais visuais previamente combinados (como cartões de "pausa", "esperar" e "respirar") para auxiliar a criança na interrupção ou na regulação de comportamentos. Além disso, pode ensinar as emoções de forma explícita, por meio de recursos visuais, como escalas (carinhas ou termômetro emocional), favorecendo a identificação e a expressão emocional. A proposição de pausas estruturadas ao longo das atividades também pode contribuir para a reorganização sensorial e emocional do estudante.

No que se refere às dificuldades de comunicação e ao uso funcional da linguagem, os relatos das professoras indicam que parte dos estudantes com TEA apresenta limitações na expressão verbal, na compreensão de comandos e na interação com os pares. Segundo a professora P1 crianças devem ser constantemente estimuladas a organizar a fala de forma mais completa. Como exemplo, mencionou que um dos alunos, ao expressar a necessidade de beber água, costuma dizer apenas "água"; diante disso, a docente realiza intervenções verbais, incentivando-o a elaborar a frase completa, como "eu quero beber água". Além disso,

a professora destacou o uso de imagens como recurso de apoio, afirmando que, quando são apresentados suportes visuais, a estudante demonstra maior tentativa de verbalização. Assim, tem trabalhado com a mediação por imagens para auxiliar na formulação de frases mais estruturadas, favorecendo gradualmente o desenvolvimento da comunicação funcional.

Diante desse cenário, faz-se necessária a proposição de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da linguagem funcional, como o uso de apoio visual, a associação entre imagem e palavra, a modelagem das formas de comunicação, demonstrando como pedir, responder e interagir, e a simplificação das instruções, com o uso de frases curtas e objetivas, entre outras.

Outro aspecto identificado refere-se à compreensão leitora, que se configura como um desafio no processo de alfabetização desses estudantes. Os dados coletados permitem considerar incidência de leitura mecânica e dificuldades quanto à atribuição de sentido ao que é lido. Segundo Gadia (2016), alunos com TEA possuem muitas vezes déficits na compreensão leitora. Em contrapartida, as habilidades básicas de leitura, como a decodificação, tendem a permanecer preservadas. De acordo com o autor, nos primeiros anos de escolarização, esses alunos podem demonstrar desempenho em leitura equivalente ao de crianças com desenvolvimento típico da mesma faixa etária. Contudo, à medida que o ensino da leitura passa a priorizar a compreensão e se torna menos explícito, começam a emergir dificuldades mais evidentes.

Ainda conforme Gadia (2016), a tendência a focar em detalhes dissociados do contexto, a dificuldade em assumir a perspectiva do outro e as limitações na organização e no processamento das informações para antecipar resultados são fatores que contribuem significativamente para os prejuízos na compreensão leitora.

Corroborando essa compreensão, a professora P3 ressalta que as dificuldades de compreensão também se estendem ao campo da Matemática, especialmente no que se refere à interpretação de situações-problema.

Segundo a docente, alguns alunos apresentam limitações para identificar se a proposta envolve operações de adição ou subtração, o que indica dificuldades de compreensão que extrapolam o domínio da linguagem escrita. Nessa perspectiva, Gadia (2016) é enfático ao afirmar que "déficits na compreensão de leitura podem ter um impacto negativo sobre o desempenho matemático" (Gadia, 2016, p. 445).

Essa dificuldade pode ser compreendida à luz das contribuições de Cunha (2020), ao destacar que a aprendizagem, inclusive matemática, não deve restringir-se à execução mecânica de procedimentos. Dessa forma, devemos compreender a alfabetização para além da simples decodificação de códigos, reconhecendo-a como uma prática social e culturalmente mediada, conforme defende Smolka (2012).

Nessa direção, Sampaio e Oliveira (2017) apontam que, quando as instituições escolares apresentam aos alunos motivos significativos para aprender a ler e escrever, esses estudantes tendem a se sentir mais motivados a avançar no processo de aprendizagem. Assim, ao articular propostas pedagógicas contextualizadas, significativas e mediadas, o professor contribui para um processo de alfabetização mais inclusivo, que respeita as singularidades dos estudantes e amplia suas possibilidades de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes com TEA podem incluir o uso de suportes visuais e programas interativos para favorecer a compreensão durante a leitura, como a identificação de palavras-chave com cores e a organização sequencial de histórias por meio de jogos digitais (Gadia, 2016). Também se destaca o uso de pares com desenvolvimento típico como tutores, auxiliando na formulação e resposta de perguntas durante as atividades. Além disso, é fundamental propor atividades contextualizadas e significativas, que relacionem os conteúdos escolares ao cotidiano do estudante, favorecendo a construção de sentido (Cunha, 2020; Sampaio; Oliveira, 2017).

Assim, os resultados desta pesquisa evidenciam que a alfabetização de crianças com TEA não pode ser compreendida a partir de uma

perspectiva homogênea, mas sim como um processo que exige olhar atento às singularidades dos sujeitos. A inclusão, nesse contexto, não se resume ao acesso à escola, mas implica a garantia de condições reais de aprendizagem, o que demanda formação docente, reorganização pedagógica e compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das contribuições de Vigotski (2007), compreende-se que o desenvolvimento humano se constitui por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas nas relações com o outro, sendo a linguagem elemento central nesse processo. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aspectos relacionados à comunicação e à interação social podem se apresentar de forma diferenciada, o que incide diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem, em especial na alfabetização.

Partindo desse entendimento, investigamos as demandas presentes no processo de alfabetização de crianças com TEA, considerando que as especificidades do transtorno influenciam a forma como esses estudantes se relacionam com a leitura, a escrita e as atividades escolares.

A análise dos dados evidenciou que o processo de alfabetização de crianças com TEA envolve demandas relacionadas envolve demandas relacionadas à atenção seletiva, associada ao hiperfoco em interesses específicos, à rigidez comportamental, às dificuldades de controle inibitório, às dificuldades na comunicação e no uso da linguagem funcional, bem como às dificuldades na compreensão leitora e na atribuição de sentido ao que é lido. Tais elementos não se apresentam de forma isolada, mas inter-relacionados, influenciando a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Diante dessas demandas, foram discutidas práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de alfabetização, como o uso de

recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas, a valorização dos interesses dos estudantes e a mediação constante do professor Essas estratégias não se configuram como modelos fixos, mas como possibilidades que devem ser ajustadas conforme as características de cada aluno, considerando que o processo de aprendizagem ocorre de maneira singular.

Por fim, reconhece-se que a temática investigada envolve múltiplas dimensões e não se esgota nas análises aqui apresentadas. Os limites encontrados ao longo da pesquisa indicam a necessidade de continuidade dos estudos, especialmente no que se refere ao aprofundamento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças com TEA. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre a prática docente e para a construção de caminhos que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no contexto da escola regular.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**: concepções e práticas dos professores. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**: DSM-V. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: INEP/MEC, 22 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440-449.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002. Disponível em: https://periodicos.puc-cam pinas.edu.br/reveducacao/article/view/132. Acesso em: 20 fev. 2026.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n2/1984-7114-ctp-14-2-00259.pdf. Acesso em: 05 dez. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-5, ago. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O desafio da leitura e da escrita em crianças com perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 343-362, jul. 2017. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796/1141. Acesso em: 17 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VARANDA, Cristina de Andrade; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 142-151, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jsbf/a/43K7F4K3scfymyg86fcnLqn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas de defectologia**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prests e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLKMAR, Freud R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

## BIOGRAFIA DOS AUTORES

**Grazielly Rodrigues Garcia** é mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI/UEM. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e em Letras pela Universidade Paranaense, com especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia. Atua como professora do Ensino Fundamental I na rede municipal do Paraná, com experiência em alfabetização e educação inclusiva.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6990760940443904.
E-mail: grazielly.garcia.uem.turma4@gmail.com.

**Gilmar Montagnoli** é doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6381689345236134.
E-mail: gamontagnoli@uem.br.

CAPÍTULO 7

# DO DIÁLOGO À EXPRESSÃO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA ALFABETIZAÇÃO COM BASE NO DUA

*VANESSA FERREIRA FRANCO*
*JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA*
*SHIRLEY ALINE DO NASCIMENTO ALONSO*
*KÁTIA CRISTINA GRIGÓRIO COLOMBI*

## INTRODUÇÃO

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que orienta o planejamento do ensino a partir da consideração da variabilidade dos estudantes, propondo a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão do conhecimento (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA parte do princípio de que as diferenças entre os aprendizes não devem ser tratadas como exceções, mas como elemento estruturante do processo educativo (Rose; Meyer, 2002). Nesse sentido, o planejamento pedagógico deixa de ser padronizado e passa a ser intencionalmente flexível, visando reduzir barreiras de aprendizagem desde a sua concepção (Sebastián-Heredero, 2020; Prais, 2022).

Nessa perspectiva, o DUA contribui significativamente para a construção de um ensino acessível e inclusivo, ao orientar o professor a

antecipar necessidades diversas e planejar estratégias que contemplem diferentes formas de aprender. Segundo o Cast (2024), quando o currículo é pensado a partir da diversidade humana, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o DUA fortalece práticas pedagógicas que valorizam múltiplas linguagens, diferentes ritmos e variadas formas de interação com o conhecimento, promovendo equidade no acesso ao currículo.

A Educação Inclusiva pode ser compreendida como um paradigma educacional fundamentado no direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. De acordo com Mantoan (2015), a Educação Inclusiva propõe a transformação dos sistemas de ensino para que sejam capazes de acolher a diversidade, eliminando barreiras à participação e garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos. Nessa perspectiva, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se reorganizar para atender às diferenças, promovendo práticas pedagógicas equitativas, colaborativas e centradas no respeito à singularidade de cada sujeito.

A Educação Inclusiva, portanto, não se limita à mera presença de estudantes com deficiência na escola comum, mas prevê uma reestruturação profunda da cultura e das práticas no contexto escolar. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão é o direito inegável de cada estudante de aprender e de ser valorizado em sua singularidade, o que exige que a escola se organize para atender a todos, sem exceções ou padronizações que excluam a diversidade. Sob essa ótica, o sistema educacional assume a responsabilidade de eliminar barreiras, transformando-se em um espaço de acolhimento onde a diferença é reconhecida como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2015).

A alfabetização, por sua vez, pode ser compreendida como um processo complexo de inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita, envolvendo não apenas a decodificação do sistema alfabético,

mas também a compreensão de suas funções sociais e culturais (Soares, 2010). Trata-se de uma prática contínua de construção de sentidos, que ultrapassa a simples aquisição de códigos, integrando dimensões cognitivas, linguísticas e sociais do aprendizado (Marchesoni; Shimazaki, 2021).

Nesse contexto, alfabetizar implica considerar que os estudantes não aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo, o que exige do docente um planejamento sensível às diferentes necessidades presentes na sala de aula (Alonso; Souza; Fontoura, 2025). As turmas são heterogêneas, compostas por sujeitos com diferentes experiências de linguagem, contextos socioculturais e níveis de desenvolvimento. Assim, o planejamento pedagógico precisa ser intencionalmente flexível, garantindo múltiplas possibilidades de acesso ao sistema de escrita e promovendo práticas significativas que respeitem essas diferenças.

Pesquisas que investigaram a aplicação do DUA na alfabetização evidenciam resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. O estudo de García e Vargas (2020), desenvolvido em turmas dos anos iniciais, demonstrou que o uso de múltiplas formas de representação e expressão contribuiu para maior participação dos estudantes e avanços na aquisição do sistema de escrita. De forma semelhante, a pesquisa de Silva e Almeida (2021) identificou que a aplicação dos princípios do DUA favoreceu a inclusão de estudantes em diferentes níveis de alfabetização, ampliando o engajamento e a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este capítulo é: como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização? Assim, tem-se como objetivo analisar a aplicação dos princípios do DUA no planejamento e na implementação de uma prática pedagógica voltada à alfabetização, considerando a diversidade dos estudantes e a promoção de aprendizagens acessíveis e significativas.

## METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto nesta investigação, escolheu-se desenvolver uma pesquisa de desenvolvimento, de natureza qualitativa e caráter exploratório, conforme os pressupostos do *Design-Based Research Collective* (2003) e de Matta, Silva e Boaventura (2014). Essa abordagem investigativa se organiza em um processo interativo que articula planejamento, intervenção e análise em contextos reais de ensino, possibilitando a construção e o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Nesse tipo de investigação, foram seguidas cinco etapas inter-relacionadas. Na primeira etapa, realizou-se o diagnóstico situacional, que consistiu na caracterização dos participantes da pesquisa, na análise dos planos de aula à luz dos princípios do DUA e no reconhecimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Em seguida, na segunda etapa, desenvolveu-se a revisão da literatura, por meio do levantamento de evidências científicas sobre a aplicação do DUA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de artigos científicos, teses e dissertações. A terceira etapa correspondeu ao desenvolvimento do produto, com a elaboração de um plano de aula estruturado com base nos princípios do DUA, contemplando atividades e recursos pedagógicos diversificados. Na quarta etapa, realizou-se a avaliação por juízes, por meio do envio do material a professores com formação e experiência na área, que analisaram o plano de aula considerando sua adequação aos princípios do DUA. Por fim, na quinta etapa, ocorreu a análise e validação, a partir da implementação da proposta em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo avaliar sua efetividade no contexto da prática pedagógica inclusiva.

Desenvolvidas a partir da implementação de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios do DUA, as aulas ocorreram em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, tendo como participantes a docente pesquisadora e 33 estudantes matriculados no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa "Formação Docente para a Educação Inclusiva por meio do Desenho Universal para Aprendizagem", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o protocolo CAAE n°: 69004523.1.0000.5300; parecer n°: 6.206.585, bem como ao Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM) e ao Laboratório de Educação Inclusiva (LABEDIN).

Os aspectos éticos da pesquisa foram respeitados ao longo de todo o processo, garantindo-se a preservação da identidade dos estudantes participantes, sem a divulgação de nomes ou quaisquer informações que possibilitasse sua identificação. As atividades desenvolvidas tiveram caráter pedagógico e foram realizadas no contexto regular da sala de aula, assegurando o respeito aos direitos dos estudantes. Destaca-se, ainda, que os pais e responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos estudantes na pesquisa, bem como, todos os participantes foram identificados por nomes fictícios, escolhidos de forma a preservar sua integridade e privacidade.

No que se refere à análise dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). O acompanhamento da prática ocorreu por meio de observações em sala de aula, registros escritos e por imagem e análise das produções dos estudantes, permitindo avaliar o envolvimento, as estratégias utilizadas e os avanços no processo de aprendizagem ao longo das atividades desenvolvidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O planejamento da aula foi elaborado a partir do conhecimento aprofundado das necessidades dos estudantes, considerando as informações sistematizadas nos Planos Educacionais Individualizados (PEI), o que permitiu delinear o perfil da turma e identificar suas principais

necessidades de aprendizagem. Essa perspectiva está fundamentada nos princípios do DUA, que, segundo Rose e Meyer (2002), defende que a variabilidade dos estudantes deve ser antecipada no planejamento instrucional, e não tratada apenas como adaptação posterior.

Nessa mesma direção, o Cast (2024) reforça que o currículo deve ser planejado desde o início para contemplar a diversidade dos aprendizes, orientando a construção de múltiplos meios de engajamento, representação e ação. Assim, ao considerar o PEI como base diagnóstica, o planejamento pedagógico alinhou-se a uma proposta inclusiva e flexível, que busca reduzir barreiras e promover aprendizagens mais acessíveis e significativas para todos os estudantes.

A prática pedagógica desenvolvida contemplou os componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa, articulando atividade prática, alfabetização e valorização da cultura popular brasileira. Teve como objeto de conhecimento os contextos e práticas, vinculados aos processos de criação artística, bem como o estudo de sílabas com as estruturas CV, V, CVC, CCV, VC, VV e VCV, com ênfase na identificação de vogais em diferentes posições nas palavras.

Para o desenvolvimento da aula, foram organizadas três etapas, tendo como objetos do conhecimento "Construção do sistema alfabético e da ortografia", "Contextos e práticas" e "Processos de criação", a partir dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte. Na primeira etapa, por meio de uma roda de conversa inicial, foram mobilizados os conhecimentos prévios dos estudantes e realizada uma dinâmica de socialização, com o objetivo de favorecer o engajamento na proposta, o que se fundamenta em Cast (2024), ao destacar que a aprendizagem se constrói nas interações sociais e na mediação pedagógica.

Em seguida, na segunda etapa, ocorreu a apresentação do conteúdo por meio do uso de imagens e vídeo, ampliando as possibilidades de representação do conhecimento, em consonância com o DUA, que, segundo o Cast (2024), orienta a oferta de múltiplos meios de representação para atender à variabilidade dos aprendizes. Por fim, na terceira

etapa, foram desenvolvidas atividades de escrita e desenho, nas quais os estudantes realizaram produções autorais inspiradas no estilo artístico estudado, articulando linguagem verbal e não verbal, o que se alinha à perspectiva de Cast (2024), ao compreender a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento, em que o estudante assume papel protagonista na produção de sentidos.

O registro abaixo (ver Figura 1) apresenta o início da aula, no qual foi realizado um momento de socialização. Utilizando um objeto (o dado), que era passado de mão em mão, de modo que o estudante que estivesse com esse objeto se tornasse o foco da atenção de todos e fosse o único a falar naquele momento. Dessa forma, os demais estudantes puderam exercitar a atenção e o respeito ao tempo de espera para se expressar.

**Figura 1 -** Estudantes reunidos em grupo durante momento de socialização



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

Cada estudante foi questionado sobre como estava se sentindo naquele dia. Uma estudante relatou que não estava se sentindo motivada e que não queria estar em sala. Ao ser questionada, explicou que

havia dormido tarde, estava com sono e com fome, pois não havia tomado café da manhã.

Dentro desse contexto, é possível observar que os estudantes chegam à escola com diferentes questões pessoais, emocionais e físicas que podem interferir diretamente em seu desempenho em sala de aula. Diante disso, torna-se fundamental que o docente conheça e compreenda como os estudantes estão se sentindo no início da aula, pois essa escuta inicial possibilita intervenções pedagógicas mais adequadas e sensíveis às necessidades do grupo, além de favorecer a compreensão dos motivos que podem afetar o envolvimento nas atividades propostas. Essa perspectiva é sustentada por Cast (2024), ao destacar que a dimensão afetiva está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, influenciando diretamente a atenção, o interesse e o desenvolvimento cognitivo do estudante. De forma complementar, Rose e Meyer (2002) reforçam que o processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais e das condições emocionais que permeiam essas relações, evidenciando que o estado afetivo do sujeito impacta sua capacidade de participação e apropriação do conhecimento. Assim, compreender o estudante em sua integralidade torna-se um elemento essencial para a prática pedagógica inclusiva e intencional.

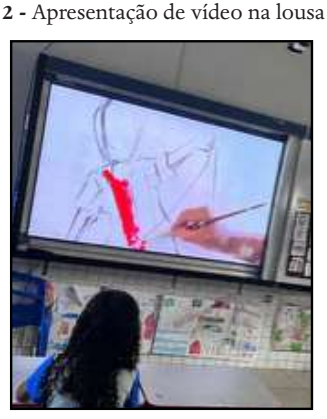
Durante o desenvolvimento da aula, buscamos motivar a estudante por meio de estímulos verbais e de estratégias que favorecessem sua participação no grupo. Houve diálogo e incentivo ao seu envolvimento, além da menção de que em breve ocorreria o momento da merenda, o que contribuiu para amenizar seu desconforto inicial.

Considerando que a atividade era realizada em grupo e que a estudante apresenta um perfil de liderança, atribuiu-se a ela a responsabilidade de organizar e conduzir as atividades do grupo. Essa estratégia mostrou-se eficaz, pois a estudante passou a participar da aula de forma mais interessada, interagiu com os colegas e conseguiu desenvolver a atividade proposta em conjunto com o grupo.

Na segunda etapa da aula, os estudantes tiveram contato com as obras do artista Ivan Cruz, por meio da lousa digital. As imagens apresentavam cenas de brincadeiras tradicionais infantis, despertando curiosidade e identificação imediata dos alunos com as experiências retratadas. Durante a apreciação, foram propostas perguntas sobre as brincadeiras representadas, as cores utilizadas, os sentimentos despertados pelas obras e as memórias evocadas, incentivando a leitura de imagens e a interpretação estética.

Posteriormente, foi apresentado um vídeo (ver Figura 2) com uma entrevista com o artista, seguido de uma breve contextualização biográfica sobre sua vida e obra.

**Figura 2 -** Apresentação de vídeo na lousa digital



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

A partir da apresentação do conteúdo, os estudantes conheceram que Ivan Cruz dedicou sua produção artística à valorização das brincadeiras infantis e da cultura popular brasileira, utilizando cores vivas e movimentos para representar alegria, infância e memória social.

Na etapa de sistematização, os estudantes realizaram uma atividade de escrita autônoma, registrando nomes de brincadeiras observadas nas obras e em suas vivências pessoais. No registro abaixo (ver Figura 3) apresenta-se a lista desenvolvida:

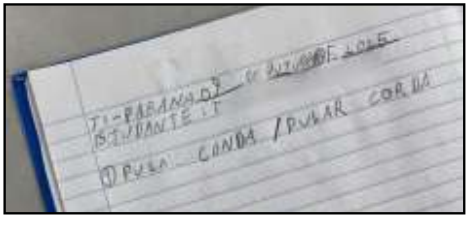
**Figura 3 -** Escrita espontânea de brincadeiras produzida por estudante do 3º ano.



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

Durante o momento de elaboração da lista de brincadeiras, foram realizadas intervenções pedagógicas direcionadas, especialmente junto aos estudantes que se encontravam em processo de alfabetização. Nessa etapa, a docente auxiliou na segmentação das palavras em sílabas, na identificação dos sons iniciais e finais, no reconhecimento das vogais presentes em cada sílaba e na correção ortográfica das produções escritas, promovendo reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Essas mediações ocorreram de forma individualizada e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante, sem afastá-los da proposta coletiva da turma. No registro abaixo (ver Figura 4), observa-se a produção escrita espontânea de uma estudante:

**Figura 4 - Produção escrita de estudante em processo de alfabetização**



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

Diante das hipóteses de escrita apresentadas, fez-se necessária a intervenção pedagógica da professora, que realizou a explicação da ortografia das palavras, orientando a estudante a registrar, à frente, a forma correta daquilo que havia escrito anteriormente. Essa mediação teve como objetivo favorecer a reflexão sobre a escrita convencional, possibilitando que a aluna comparasse sua hipótese inicial com a grafia adequada, fortalecendo o processo de alfabetização e a construção progressiva do sistema de escrita alfabética. Após a escrita individual, houve a correção, oportunizando revisão ortográfica e reflexão sobre a estrutura das palavras.

Nesse contexto, os alunos escolheram da lista produzida brincadeiras que mais gostavam e produziram releituras artísticas inspiradas no estilo de Ivan Cruz. Abaixo apresentam-se os registros de dois estudantes (ver Figuras 5 e 6), desenhando e pintando suas brincadeiras favoritas com liberdade criativa, utilizando lápis de cor, giz de cera, tinta e pincel.

**Figuras 5 e 6: Atividades dos estudantes**

**Figura 5 -** Estudante produzindo uma atividade artística com tinta guache, pincel e lápis



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

**Figura 6 -** Estudante socializando sua atividade de arte com a turma



Fonte: Registro fotográfico realizado durante a implementação da aula (2025).

Fonte: Acervo dos autores.

Durante a proposta, um dos estudantes relatou que não gostava de desenhar, diante disso, foi oportunizado que realizasse a atividade por meio da escrita, elaborando uma frase ou um pequeno texto sobre o que havia aprendido a respeito do artista e quais eram suas brincadeiras favoritas. No decorrer da atividade, o estudante optou por realizar o desenho, embora tenha decidido não o pintar, e produziu uma breve frase na qual destacou os motivos pelos quais apreciava a brincadeira escolhida, evidenciando autonomia e respeito às suas preferências na forma de expressão.

Ao final da aula, realizamos um momento de socialização, no qual cada estudante foi questionado sobre o que havia aprendido naquele dia. Nesse momento, a estudante apresentada na figura 1 conseguiu relatar de forma clara o que aprendeu e demonstrou satisfação, afirmando que gostou da aula e expressando-se de maneira animada. Portanto, conforme os pressupostos do DUA, compreender o estado emocional do estudante e adotar estratégias que favoreçam sua motivação e engajamento são aspectos essenciais para promover a aprendizagem.

De modo geral, os estudantes demonstraram envolvimento e interesse nas atividades, participando ativamente de todas as etapas. Durante a atividade escrita, revisaram as palavras produzidas, refletiram sobre a ortografia e realizaram correções com o apoio da mediação docente, evidenciando avanços no processo de alfabetização. Na atividade de desenho, mostraram-se motivados, apreciaram o momento de pintar e puderam se expressar de forma criativa, ampliando as possibilidades de participação e expressão da aprendizagem, em consonância com os princípios do DUA (CAST, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de elaboração e de implementação de um plano de aula subsidiado pelos princípios do DUA junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados demonstram que o planejamento fundamentado nos princípios do DUA, orientou uma prática pedagógica inclusiva, ampliou as possibilidades de diversificação na apresentação dos conteúdos e promoveu diferentes formas de engajamento e de ação e expressão da aprendizagem. Portanto, conclui-se que a efetivação do DUA se configura como um processo contínuo de observação, adequação e tomada de decisões pedagógicas, no qual o docente articula intencionalmente os princípios e diretrizes para reduzir barreiras à aprendizagem e garantir a participação ativa de todos os estudantes de forma inclusiva.

Em suma, a experiência analisada neste capítulo, reafirma que a alfabetização sob a ótica do DUA transcende a mera aplicação de técnicas, constituindo-se como um compromisso ético com a diversidade humana no chão da escola. Os avanços observados no engajamento e nas produções autorais dos estudantes do 3º ano evidenciam que, ao planejar para a variabilidade desde o início, o professor deixa de ser um mero transmissor de códigos para se tornar um mediador de sentidos e possibilidades.

Esperamos que este estudo mobilize outros docentes a repensarem suas práticas, e os conduzam a compreensão de que a inclusão plena só é possível quando as barreiras pedagógicas são substituídas por múltiplos caminhos de ensinar e aprender, e garantam que cada criança, em sua singularidade, encontre voz e protagonismo em seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, S. A. N.; SOUZA, J. L.; FONTOURA, J. M. A importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental como compreensão do trabalho pedagógico. In: SILVA, A. C. M.; CARVALHO, F. R. P.; ROCHA, B. B. IVANICSKA, R. F. (org.). **Educação transformadora:** letramentos, saberes e práticas na educação básica e no ensino superior. Itapiranga: Schreiben, 2025. p. 100-112.

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

Center for Applied Special Technology (CAST). **Diretrizes de Desenho Universal para versão 3.0.** 2024. Disponível: https://udlguidelines.cast.org . Acesso em: 7 jan. 2026.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 5–8, 2003.

GARCÍA, J. M.; VARGAS, G. M. **Estratégias de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Alfabetização Inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESONI, L. B.; SHIMAZAKI, E. M. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14368. Acesso em: 5 maio. 2026.

MATTA, C.; SILVA, A.; BOAVENTURA, E. Pesquisa baseada em design: fundamentos e aplicações em educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 1–25, 2014.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem:** uma pesquisa colaborativa. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ROSE, D. H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age:** Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 26, n.4, p.733-768, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 16 jun. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):** uma abordagem curricular inclusiva**.** São Carlos -SP: De Castro, 2022.

SILVA, R. P.; ALMEIDA, M. L. Inclusão Escolar e DUA: caminhos para uma prática pedagógica diversificada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, e0142, p. 1-18, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

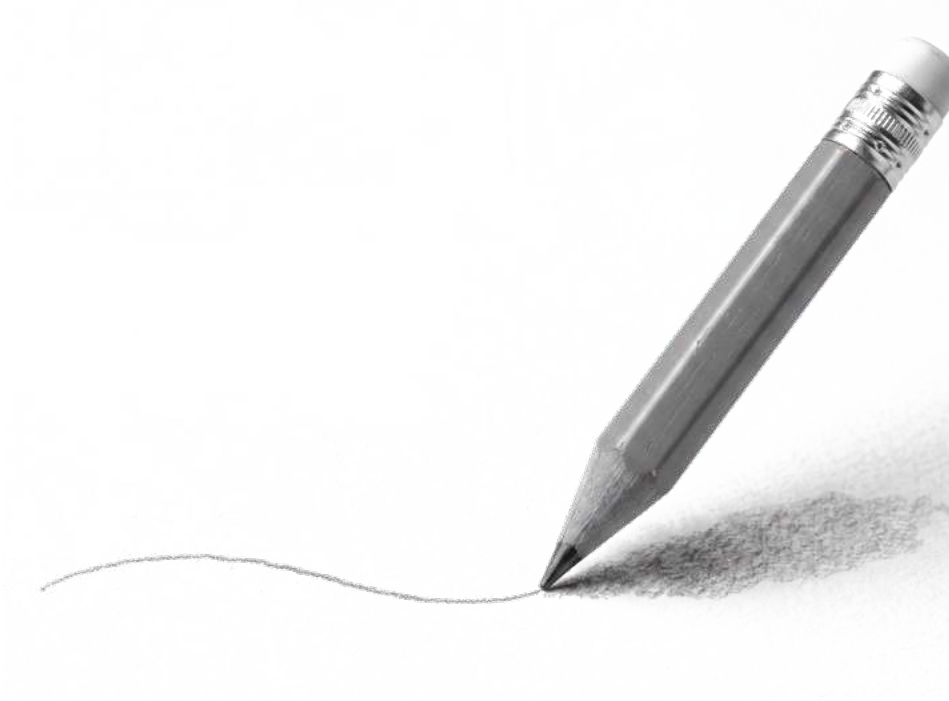
**Vanessa Ferreira Franco** é mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Efetiva na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). Contato:
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9454367065910805.
E-mail: vanessa.franco.unir@gmail.com

**Jacqueline Lidiane de Souza** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato:
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5351398531043105.
E-mail: jacquelinelsouza@utfpr.edu.br

**Shirley Aline do Nascimento Alonso** é mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI/UNIR) e graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal de Ji-Paraná desde 2013, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Alfabetização, possui ampla experiência em letramento.
Contato -Lattes: http://lattes.cnpq.br/3982130887641266.
E-mail: shirley.alonso.unir.t5@gmail.com

**Kátia Cristina Grigório Colombi** é mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI), Pós-graduada em Alfabetização e Letramento séries iniciais, Pós-graduada em Letramento cognitivo, graduada em Letras. Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), professora

na escola Francisco José Chiquilito Erse, supervisora de campo do programa PIBID na escola Francisco José Chiquilito Erse.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1338586495192552.
E-mail: katiacristinacolombi.unir.t6@gmail.com.



# INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

CAPÍTULO 8

# EDUCAÇÃO HOSPITALAR: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO INCLUSIVO

*ADRIANA BUTKA MARKOSKI*
*KELI CASAGRANDE*
*LEOCILÉA APARECIDA VIEIRA*

## INTRODUÇÃO

A educação hospitalar é um direito fundamental que garante a continuidade dos estudos e o bem-estar emocional de crianças e jovens em tratamento médico, promovendo a inclusão educacional em contextos adversos. Além de garantir o aprendizado, essa modalidade desempenha um papel terapêutico, ajudando a mitigar os efeitos psicológicos das internações.

A Unesco em 2011 já preconizava que a educação não formal é fundamental para atender às necessidades de jovens e adultos fora da escola tradicional, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que vão desde a alfabetização até a inclusão no mercado de trabalho. Esse modelo educativo abraça diversas formas de aprendizagem, incluindo aquelas voltadas para o desenvolvimento social e cultural dentre eles o atendimento educacional em hospitais.

No contexto hospitalar, onde o ambiente é voltado ao tratamento e à recuperação dos enfermos, a educação oferece uma oportunidade

de restabelecimento da identidade e da autoestima do aluno. Fonseca (2008) argumenta que a rotina hospitalar pode reduzir o paciente a uma condição meramente passiva, em que sua identidade é limitada ao papel de paciente, submerso em uma rotina de remédios e visitas médicas. Esse cenário pode gerar um distanciamento do aluno hospitalizado com relação à sua individualidade e ao desejo de aprender, reforçando a necessidade de programas educacionais que revitalizam a autonomia e estimulam o desenvolvimento intelectual, mesmo durante o tratamento.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, reforça o direito à educação para todos, independentemente das circunstâncias pessoais e de saúde. O Art. 3º da referida Lei assegura o direito à permanência na escola e, nesse sentido, a Classe Hospitalar[3] surge como um espaço pedagógico essencial para atender às necessidades educacionais de alunos hospitalizados.

Nesse ambiente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surgem como ferramentas transformadoras no ambiente hospitalar. Elas possibilitam práticas pedagógicas inovadoras, personalizando o ensino e criando um ambiente interativo adequado às condições de saúde dos estudantes hospitalizados.

Ferramentas como celulares e *tablets* possuem exibição prática e acessível, possibilitando a realização de atividades pedagógicas e o acesso ao conhecimento durante a internação. Com essas estratégias, busca-se garantir que a hospitalização não interrompa o processo de desenvolvimento educacional.

Apesar de seu potencial, a aplicação das TDICs na educação hospitalar ainda é pouco explorada na literatura acadêmica. Este estudo

---

3. "Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental" (Brasil, 2002, p. 13).

tem como objetivo principal investigar como essas tecnologias podem ser utilizadas para promover uma aprendizagem inclusiva e significativa. Também busca identificar práticas pedagógicas eficazes, avaliar os benefícios e desafios do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e analisar seu impacto no engajamento e no desenvolvimento dos estudantes hospitalizados.

Para estruturar a análise, o capítulo é organizado em três tópicos principais. A fundamentação teórica contextualiza o conceito de educação hospitalar e apresenta os marcos legais que sustentam essa prática no Brasil. A discussão examina as contribuições e desafios das TDICs no ambiente hospitalar com base em artigos selecionados. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados encontrados e sugerem propostas para futuras investigações e melhorias nas práticas educacionais.

## EDUCAÇÃO HOSPITALAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A educação hospitalar no Brasil é um direito fundamental garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil e pelas legislações que regulamentam a educação e os direitos da criança e do adolescente. Esse modelo educacional visa assegurar a continuidade dos estudos para crianças e jovens em tratamento médico, promovendo a inclusão em contextos adversos.

Além de garantir o desenvolvimento acadêmico, a educação hospitalar desempenha um papel crucial no bem-estar emocional e social dos alunos, funcionando como uma prática terapêutica que ajuda a mitigar os efeitos psicológicos das internações.

A partir da década de 1990, a educação hospitalar ganhou maior visibilidade e reconhecimento como uma modalidade importante de atendimento em educação especial. Em 1994, a classe hospitalar foi formalmente reconhecida pela Política Nacional de Educação Especial, consolidando-se como um ambiente educacional destinado a crianças e

adolescentes hospitalizados que necessitam de atendimento educacional. Essa iniciativa permite que os alunos mantenham o vínculo com a escola de origem, facilitando sua reintegração ao currículo escolar após a alta hospitalar (Brasil, 1994).

Dando continuidade a esse reconhecimento, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Ministério da Educação (MEC), consolidou a regulamentação dessa modalidade educacional com a Resolução n° 2. Esse documento determinou a inserção do atendimento escolar em ambiente hospitalar, com o objetivo de atender aqueles que necessitam de apoio educacional especializado de forma transitória em circunstâncias de internação.

O artigo 13 da referida Resolução estabelece que as classes hospitalares e o atendimento domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos matriculados na Educação Básica, contribuindo para seu retorno ao grupo escolar e para a reintegração ao ambiente educacional regular. O texto ainda prevê a elaboração de currículos flexibilizados para crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, promovendo seu acesso à escola regular (Brasil, 2001).

Essas iniciativas demonstram o compromisso crescente do Brasil com a inclusão e o desenvolvimento de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições de saúde.

A legislação brasileira contempla normas específicas para a educação especial, estendendo-se ao âmbito hospitalar. O Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, foi um marco inicial nessa trajetória, autorizando o ensino domiciliar ou hospitalar para estudantes impossibilitados de frequentar a escola por motivos de saúde, com o objetivo de assegurar a continuidade de sua educação (Brasil, 1969).

Desde esse marco inicial, outros avanços legislativos fortaleceram o compromisso com a educação inclusiva, culminando na Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foram promulgadas para fortalecer práticas inclusivas e o atendimento educacional para alunos em situações de vulnerabilidade, como os hospitalizados (Brasil, 2015).

Esse conjunto de normas protege os direitos desses estudantes e garante que eles recebam um acompanhamento pedagógico adequado em ambientes hospitalares, promovendo sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

Em 2018, um marco significativo na proteção dos direitos educacionais dos alunos hospitalizados foi a promulgação da Lei nº 13.716, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, assegurando o atendimento educacional a alunos da educação básica internados para tratamento de saúde, em regime hospitalar ou domiciliar por períodos prolongados (Brasil, 2018).

Esta legislação reafirma o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham o direito de aprender e se desenvolver.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é fortemente influenciado por interações sociais, destacando a relevância do contexto educativo como suporte para o desenvolvimento emocional dos alunos em tratamento.

A continuidade dos estudos em ambientes hospitalares permite que os estudantes mantenham uma rotina, promovendo estabilidade emocional e facilitando a reintegração ao ambiente escolar regular após o tratamento.

Além da base legal, o avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades para a educação hospitalar, conectando os princípios de equidade e inclusão às práticas pedagógicas. No ambiente hospitalar, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação surgem como ferramentas essenciais para conectar os princípios de equidade, diversidade e inclusão às práticas educacionais hospitalares.

Documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e a Declaração de Salamanca (1994), reforçam o direito à educação para todos, e as TDICs se destacam por superar barreiras físicas e proporcionar uma educação adaptada às necessidades dos alunos em condições especiais. Essas tecnologias possibilitam a continuidade do aprendizado por meio de plataformas de ensino a distância e recursos adaptativos, promovendo a autonomia dos alunos hospitalizados e respeitando suas diferenças individuais (Brasil, 1996; UNESCO, 1994).

O trabalho de Santos (2016) reforça a importância das TDICs ao evidenciar como essas tecnologias possibilitam a criação de ambientes educacionais inclusivos, ajustando conteúdos e métodos às necessidades individuais dos alunos em tratamento. No contexto das salas de aula hospitalares, as TDICs se destacam ao proporcionar acessibilidade, personalização e interação, promovendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e atendendo à diversidade de perfis dos alunos hospitalizados.

É importante ressaltar que, para garantir o sucesso dessa abordagem, é necessário que políticas públicas de apoio e formação contínua para professores sejam implementadas, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Dessa forma, os educadores estarão mais preparados para aplicar essas tecnologias de maneira eficaz, assegurando que todos os alunos, inclusive os em condições mais delicadas, tenham seu direito à educação plenamente garantido.

A educação hospitalar no Brasil não é apenas um direito, mas uma prática inclusiva que assegura às crianças e jovens em tratamento o acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal. Por meio da continuidade dos estudos e do suporte emocional, essa modalidade de ensino cumpre um papel transformador na vida dos alunos, ajudando-os a manter uma rotina de normalidade, facilitando a socialização e minimizando os impactos psicológicos da internação.

As tecnologias digitais fortalecem essa missão ao viabilizar uma educação adaptada e acessível, garantindo que o direito à educação seja exercido plenamente por todos, independentemente das circunstâncias.

Dessa maneira, as tecnologias digitais não apenas garantem o direito à educação, mas também ampliam suas possibilidades, permitindo que estudantes hospitalizados continuem aprendendo e se desenvolvendo, mesmo em contextos adversos

## O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação hospitalar vem criando novas possibilidades pedagógicas, permitindo que alunos hospitalizados se mantenham conectados aos conteúdos escolares e às interações com professores e colegas, apesar das limitações físicas impostas pelo ambiente hospitalar.

Lemos (2003) aponta que o avanço das tecnologias digitais tem promovido uma sensação de "ubiquidade e instantaneidade", reduzindo as barreiras tradicionais de tempo e espaço. No contexto educacional, a ubiquidade implica que informações e serviços estejam acessíveis em qualquer lugar e a qualquer momento, graças à conectividade da internet e aos dispositivos móveis.

Essa "desmaterialização do espaço" é particularmente relevante para o ambiente hospitalar, onde as TDICs não apenas possibilitam a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalecem vínculos com o contexto escolar, minimizando os impactos da hospitalização prolongada, haja vista que a redefinição das relações de tempo e espaço viabilizada pelas tecnologias digitais transforma o ambiente hospitalar em uma extensão da sala de aula.

Segundo Kenski (2012), a cultura digital elimina a divisão entre o *online* e o *offline*, promovendo uma fusão entre experiências digitais e presenciais. Essa integração é essencial para alunos hospitalizados,

pois possibilita a participação em atividades educacionais contextualizadas por meio do uso de dispositivos móveis e plataformas digitais, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às suas condições de saúde. Assim, as TDICs garantem que os alunos possam acompanhar o desenvolvimento escolar, participando de uma educação que se adapta a seus ritmos e necessidades (Lemos, 2003; Kenski, 2012).

Outro aspecto essencial das TDICs na educação hospitalar é o conceito de dataficação, discutido por Lemos (2015). A coleta e análise de dados das experiências educacionais permitem que as práticas pedagógicas sejam ajustadas em tempo real, atendendo às necessidades específicas de cada paciente. Isso é particularmente relevante em educação hospitalar, onde as condições de saúde podem interferir na disposição e no engajamento com o aprendizado.

Por meio da análise de dados, educadores podem adaptar conteúdos e abordagens pedagógicas, oferecendo atividades mais leves em momentos críticos e propostas mais desafiadoras em períodos de maior disposição. Entretanto, o uso extensivo de dados na educação hospitalar requer cautela, especialmente em relação à privacidade e à humanização das interações educacionais.

Kenski (2012) adverte sobre a necessidade de equilibrar o uso das TDICs, ressaltando que a educação digital deve harmonizar a eficiência tecnológica com uma experiência de aprendizagem humanizada.

No contexto hospitalar, onde as interações pessoais são fundamentais para o bem-estar emocional dos alunos, é essencial que a tecnologia complemente, e não substitua, o apoio interpessoal. A experiência educativa deve ser enriquecedora e centrada nas necessidades dos alunos, garantindo que a humanização das interações se mantenha como um pilar do processo educativo.

Portanto, as TDICs, quando utilizadas de forma ética e balanceada, têm o potencial de transformar a educação hospitalar em uma experiência inovadora e acolhedora. Elas possibilitam que alunos hospitalizados continuem a aprender e a se desenvolver, garantindo que o

processo educacional se mantenha centrado nas suas necessidades e no seu bem-estar.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, com o objetivo de explorar e analisar a aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação hospitalar.

A pesquisa foi conduzida com base em artigos científicos publicados em bases de dados, incluindo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Capes e o Google Acadêmico.

Para a seleção dos artigos, adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: estudos em língua portuguesa, publicados no período de 2017 a 2024, que abordam a relação entre TDICs e educação hospitalar.

As palavras-chave utilizadas na busca foram "tecnologia e educação hospitalar", "classe hospitalar", "metodologias ativas", "TDICs na educação hospitalar" e "tecnologias para ensino de crianças hospitalizadas".

Durante a pesquisa, foi difícil encontrar artigos específicos que discutissem diretamente a proposta temática, evidenciando a escassez de estudos aprofundados na área. Apesar disso, foi possível selecionar seis artigos que atenderam aos critérios desenvolvidos e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

A análise desses artigos buscou identificar as principais contribuições das TDICs no ambiente hospitalar, com foco em aspectos como acessibilidade, personalização do ensino, metodologias aplicadas e impacto no desenvolvimento dos estudantes hospitalizados.

Os dados obtidos permitiram uma discussão fundamentada sobre os desafios e as possibilidades que essas tecnologias oferecem no contexto da educação inclusiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação, como direito fundamental, deve ser acessível em todas as etapas da vida, garantindo a inclusão em diferentes contextos, inclusive em ambientes hospitalares. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se destacam como ferramentas essenciais para promover a continuidade do processo educativo e a inclusão de estudantes hospitalizados, permitindo que eles superem as limitações impostas pelo tratamento médico.

Apesar da escassez de estudos sobre o uso de TDICs na educação hospitalar, as pesquisas recentes apontam resultados promissores. Ximenes *et al*. (2024) evidenciam que o uso de tecnologias como aplicativos móveis e vídeos são eficazes para melhorar o conhecimento dos pacientes, graças à sua acessibilidade e integração de recursos visuais e auditivos. Esses dados reforçam o potencial das TDICs para personalizar a educação, promovendo uma aprendizagem inclusiva que respeite as condições e os ritmos dos alunos em tratamento.

No mesmo sentido, Schwingel, Pedrosa e Pedrosa (2024) destacam o computador como um recurso fundamental na classe hospitalar, para promover a acessibilidade ao currículo e facilitar a participação ativa dos estudantes em atividades educativas. Quando integradas a estratégias metodológicas adequadas, as TDICs ampliam significativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Da mesma forma, Araújo, Mendes e Silva (2023) enfatizam que o uso estratégico da tecnologia torna o processo de aprendizagem mais atraente e eficaz, promovendo reflexões que atendem tanto aos aspectos educacionais quanto aos psicológicos dos estudantes. Exemplos incluem o uso de plataformas como *YouTube*, *Google Earth* e *Power Point* para contextualizar conteúdos e criar conexões entre os alunos e a escola.

As descobertas de Pedrosa e Luiz (2017) reforçam que, além de garantir a continuidade educacional, as TDICs proporcionam momentos de ludicidade que ajudam os estudantes a enfrentar o ambiente

hospitalar, contribuindo para a redução da evasão e da repetência. No entanto, o estudo alerta para as limitações da formação docente, frequentemente restrita ao uso técnico das máquinas, sem explorar possibilidades pedagógicas criativas. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas que invistam na formação continuada dos professores, com foco em metodologias ativas e na integração prática das TDICs no contexto hospitalar.

Santo (2022), ao estudar a formação docente para o ensino de matemática em crianças em tratamento oncológico, observou que o uso de tecnologias pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O autor cita, como exemplo, uma aula ministrada na radioterapia, na qual as TDICs introduziram elementos de ludicidade, promovendo uma experiência educativa significativa e adaptada às necessidades do aluno-paciente.

Bruscato (2023) também destaca as TDICs como ferramentas cruciais para a inclusão, permitindo ajustar atividades às necessidades dos estudantes e facilitar a comunicação entre a escola e os alunos hospitalizados. Recursos como *e-learning*, jogos educativos e aplicativos não apenas potencializam a construção de saberes, mas também integram os estudantes ao ambiente escolar regular, mesmo à distância.

Por fim, a literatura sugere que, apesar das lacunas na formação docente e nas políticas públicas, as TDICs têm o potencial de transformar a educação hospitalar em uma prática inclusiva e inovadora. Elas oferecem oportunidades para personalizar o ensino, integrar os estudantes ao ambiente escolar e promover a aprendizagem contínua, mesmo em contextos adversos.

Como concluem os estudos de Araújo; Mendes e Silva (2023) e Pedrosa e Silva (2017), as TDICs não apenas garantem o direito à educação, mas também contribuem para o bem-estar emocional e social dos estudantes, reforçando a importância de investir em sua implementação de maneira ética e estratégica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação hospitalar representa um compromisso essencial com a inclusão e o direito universal à educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Este estudo reafirma a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na promoção de uma educação inclusiva e contínua para estudantes hospitalizados, garantindo a continuidade do aprendizado e contribuindo para o bem-estar emocional dos alunos no tratamento médico.

Os resultados indicaram que o uso das TDICs, aliado a metodologias adaptadas, potencializa a personalização do ensino e a humanização das práticas pedagógicas. Assim, o ambiente hospitalar não se torna apenas uma extensão da sala de aula, mas também um espaço de transformação que promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Embora as TDICs ofereçam possibilidades pedagógicas inovadoras, o sucesso dessas iniciativas depende de investimentos em formação continuada para os professores. É necessário que as políticas educacionais priorizem a capacitação docente, fornecendo estratégias que integrem as tecnologias de forma criativa e respeitem a diversidade dos alunos. Só com o fortalecimento dessas políticas será possível ampliar o alcance das TDICs e consolidar a educação hospitalar como um direito eficaz e inclusivo para todos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Arthur Silva; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; SILVA, Gustavo Thayllon França. Educação em ambiente hospitalar: a prática pedagógica mediada por atendimento especializado. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 133–139, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p133-139. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9891. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: educação especial, um direito assegurado. Brasília, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Atualizada até 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/ CBE nº 2 de 11/09/01. **Diário Oficial da União** nº 177, Seção 1E de 14/09/01. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 11/11/1969, Página 9738. Brasília, 1969.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm. Acesso e: 11 nov. 2024.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. Uso de TICs amplia a inclusão de alunos hospitalizados: Reflexões e perspectivas para o ensino-aprendizagem. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, H. M. (Orgs.) **Ensino e educação**: Práticas, desafios e tendências. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 79-91.

FONSECA, Renato. Educação hospitalar e direitos de aprendizagem. In: GARCIA, Ivanilda. (Org.). **Educação e saúde**: práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 120-134.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOS, A. **Datificação e cultura digital**: aspectos socioculturais das TDICs. Rio de Janeiro: Ed. Ciência, 2015.

LEMOS, A. A (Re)configuração espaço-temporal e o impacto da ubiquidade digital. In: **A sociedade em rede e suas complexidades**. São Paulo: XYZ, 2003.

PEDROSA, E. M.; LUIZ, M. K. da S. A construção de uma prática educativa através da tecnologia: um olhar para o ambiente hospitalar. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 4, n. 1, p. 155–165, 2017. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/170. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTO, Clayton do Espirito. **Formação de professores**: um estudo sobre o ensino de matemática para crianças em tratamento oncológico. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – UNIFESP.

SANTOS, F. Tecnologia e inclusão: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 45-60, 2016.

SCHWINGEL, P. A.; PEDROSA, E. M.; PEDROSA, C. R. de L. Práticas docente e o uso da tecnologia na Classe Hospitalar Semear. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, n. Contínua, p. e007, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-7. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60048. Acesso em: 10 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XIMENES, Maria Aline Moreira; FONTENELE, Natália Ângela Oliveira; BRANDÃO, Maria Girlane Sousa Albuquerque; LIMA, Francisca Elizângela Teixeira; RIBEIRO, Samila Gomes; REBOUÇAS, Cristiana Brasil de Almeida; BARROS, Lívia Moreira; CAETANO, Joselany Áfio. Eficácia de tecnologias de informação e comunicação para melhora do conhecimento de pacientes hospitalizados: revisão sistemática. **Revista Cuidarte**, v. 15, n. 2, p. e3854, 2024. DOI: https://doi.org/10.15649/cuidarte.3854

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Adriana Butka Markoski** é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI/Unespar. Graduada em Letras Portugues/Inglês. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5101196252884154.
E-mail: adriana.butka.unespar.t4@gmail.com

**Keli Casagrande** é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI/Unespar. Professora de Sala de Recursos de

Aprendizagem na modalidade da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba (PR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5337435731425536.
E-mail: kelicasagrande@hotmail.com

**Leociléa Aparecida Vieira**
Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá e do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0063909006157307.
E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br.

CAPÍTULO 9

# RESSIGNIFICANDO A DOR: INCLUSÃO MEDIADA POR PRÁTICAS LÚDICAS NA PEDAGOGIA HOSPITALAR

*APARECIDA MEIRE CALEGARI*
*LUCIA CRISTINA DALAGO*
*AIRA RIBEIRO FARINELI*

## INTRODUÇÃO

A compreensão acerca do processo saúde-doença sofreu profundas transformações ao longo da história, deslocando-se de uma perspectiva centrada exclusivamente na doença para uma concepção ampliada de saúde, que considera o sujeito em sua integralidade física, psíquica, social e cultural. Nesse contexto, a hospitalização infantil deixa de ser compreendida apenas como uma experiência clínica e passa a ser reconhecida também como um fenômeno que impacta significativamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. O afastamento do convívio familiar, escolar e comunitário, aliado às rotinas rígidas e aos procedimentos invasivos do ambiente hospitalar, pode provocar sentimentos de medo, insegurança, sofrimento e ruptura do cotidiano infantil.

Diante dessa realidade, emerge a necessidade de pensar o hospital como um espaço que ultrapasse a lógica exclusivamente biomédica, incorporando práticas humanizadoras capazes de preservar o

desenvolvimento integral da criança durante o período de internação. Nesse cenário, a Pedagogia Hospitalar assume importante papel ao promover ações educativas e inclusivas que asseguram a continuidade da aprendizagem, da socialização e da vivência da infância, mesmo em contextos de adoecimento. Entre essas ações, destacam-se as práticas lúdicas, entendidas não apenas como estratégias recreativas, mas como instrumentos pedagógicos e terapêuticos que auxiliam na expressão de sentimentos, no alívio da dor e na ressignificação da experiência hospitalar.

Partindo dessas reflexões, o presente capítulo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas lúdicas mediadas pela Pedagogia Hospitalar podem contribuir para a inclusão, a humanização e o desenvolvimento integral de crianças hospitalizadas?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a importância da ludicidade como ferramenta de inclusão e humanização no contexto da Pedagogia Hospitalar, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento biopsicossocial da criança hospitalizada e para a continuidade do processo educativo durante a internação.

A relevância social e científica deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca das políticas de humanização e inclusão em espaços não escolares, assegurando o direito à educação e ao desenvolvimento saudável das crianças, independentemente de suas condições de saúde. Além disso, a pesquisa ancora-se nas reflexões teórico-metodológicas construídas ao longo de mais de uma década de experiência extensionista desenvolvida na ala de pediatria do Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM), vinculada à Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do Projeto de Extensão 3682/2005, intitulado Intervenções Pedagógicas em Espaços Escolares e Não Escolares.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-documental, articulada à análise da práxis extensionista desenvolvida no contexto hospitalar. O percurso investigativo

fundamenta-se em referenciais da Pedagogia Hospitalar, da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos sobre ludicidade, infância e humanização em saúde, permitindo relacionar os aportes teóricos às experiências pedagógicas realizadas no ambiente clínico.

Para melhor organização das discussões, o capítulo está estruturado em cinco seções principais. Inicialmente, discute-se o percurso histórico do conceito de saúde-doença e a noção de integralidade humana. Em seguida, abordam-se os impactos da hospitalização infantil no desenvolvimento da criança. Posteriormente, analisa-se o papel da Pedagogia Hospitalar e da mediação lúdica como ferramentas de inclusão e humanização. Na sequência, apresentam-se os caminhos metodológicos e os resultados obtidos a partir da experiência extensionista desenvolvida no HUM/UEM. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## O PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE SAÚDE-DOENÇA E A INTEGRALIDADE HUMANA

A compreensão acerca do processo de adoecer e as práticas destinadas ao restabelecimento da saúde sofreram profundas transformações ao longo da história da humanidade, refletindo as matrizes filosóficas, científicas e religiosas de cada época. Na Antiguidade grega, a princípio, dominavam concepções mágico-animistas sobre o adoecer. Contudo, sob a influência de Hipócrates, emergiu uma visão humoral que deslocou a doença para o campo das disposições naturais e do desequilíbrio corporal, inaugurando uma fundamental inter-relação entre o meio ambiente, o corpo e a mente humana. Esse entendimento primordial já apontava para a busca de equilíbrio entre o modo de vida do sujeito e a sua natureza orgânica.

Entretanto, esse viés integrador sofreu uma ruptura significativa durante a Idade Média, período no qual as funções mentais e espirituais ficaram sob o estrito domínio dos sacerdotes, cabendo aos médicos

apenas os cuidados com o corpo físico. Essa fragmentação consolidou uma conceituação essencialmente negativa de saúde, reduzindo-a à mera ausência de doença, uma vez que a racionalidade médica passou a acumular saberes focados no monitoramento da patologia e do sintoma, em detrimento dos atributos da sanidade física e mental. Posteriormente, o advento do Renascimento e o fortalecimento do racionalismo cartesiano inseriram o fenômeno do adoecer no modelo explicativo-causal das ciências naturais, mecanizando o corpo humano.

Somente em meados do século XX manifestou-se um movimento de retorno à totalidade do homem. Em 1946, a Organização Mundial da Saúde (OMS) formalizou a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de distúrbios ou enfermidades. Embora esse conceito sofra críticas contemporâneas por estabelecer um patamar utópico e de difícil tradução em ações perfeitamente concretas, ele consolidou a premissa de que a saúde é condicionada por determinantes sociais, econômicos e culturais, tais como nutrição, moradia, saneamento, educação e lazer. O adoecer, portanto, não se esgota na dimensão biológica; ele é atravessado pela subjetividade do indivíduo e pelas condições históricas e sociais nas quais ele está inserido.

## A HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL E A RUPTURA DO COTIDIANO: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

Quando a doença se manifesta na infância, ela imprime mudanças importantes nas esferas objetiva e subjetiva da criança. Sob a ótica objetiva, o sujeito é forçado a se adaptar bruscamente a rotinas rígidas, horários pré-estabelecidos e novos hábitos clínicos. Subjetivamente, a experiência desperta sentimentos de medo, fragilidade, impotência e rebaixamento da autoimagem. O cenário agrava-se substancialmente quando há necessidade de internação hospitalar, momento em que ocorre o rompimento radical dos laços da criança com o seu cotidiano familiar, escolar e comunitário.

A literatura do desenvolvimento infantil alerta sobre os riscos emocionais decorrentes da institucionalização prolongada. Estudos clássicos, como os de René Spitz (1972), cunharam o termo "síndrome do hospitalismo" para designar o conjunto de distúrbios afetivos e déficits cognitivos gerados pela privação de vínculos estáveis e pela descontinuidade dos cuidados maternos e interações sistemáticas no ambiente clínico. O hospital, conforme analisado por Erving Goffman (1961), opera frequentemente como uma instituição que impõe a perda de autonomia do indivíduo, transformando o corpo infantil em um objeto comandado por médicos e enfermeiras.

Diante desse ambiente estranho e impositivo, a criança pode manifestar reações psicológicas marcadas pela angústia, medo, insegurança e pelo receio de perder habilidades já adquiridas. Conforme a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, são as condições concretas de vida que determinam diretamente o desenvolvimento do psiquismo humano. Logo, se o espaço hospitalar for caracterizado unicamente pelo sofrimento, pelo isolamento e pelo esvaziamento de estímulos infantis ele, potencialmente, promoverá o empobrecimento das estratégias de enfrentamento e resiliência da criança. Torna-se importante conceber o ambiente de saúde também como um espaço legítimo de aprendizagem, socialização e preservação da infância.

## A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A MEDIAÇÃO LÚDICA COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO

A necessidade de tratamento clínico e a urgência de manutenção do desenvolvimento integral que se consolida a relevância da Pedagogia Hospitalar. Os avanços contemporâneos nos campos da Pediatria e da Educação demonstram que as necessidades pedagógico-educacionais da criança não se suspendem em decorrência da enfermidade; pelo contrário, elas se acentuam devido à vulnerabilidade psicossocial gerada pelo internamento. O pedagogo hospitalar emerge, neste espaço, como

o profissional articulador capaz de planejar intervenções pedagógicas na ala clínica.

A mediação pedagógica dentro do hospital fundamenta-se predominantemente na mobilização de práticas lúdicas. O ato de brincar não se restringe a um mero passatempo ou recurso de distração; ele constitui a linguagem essencial da infância e uma ferramenta científica de inclusão e humanização. Como salientado nos aportes teóricos, a ludicidade desempenha um papel importante no alívio da dor infantil, auxiliando na redução do estresse e permitindo que a criança ressignifique os procedimentos invasivos, as cirurgias e as rotinas dolorosas às quais é submetida.

A introdução de brinquedos, jogos, contação de histórias e interações grupais reconecta o paciente infantil com a sua condição de sujeito ativo e interativo, garantindo o direito à continuidade da aprendizagem e mitigando os impactos da exclusão escolar. O contato sistemático com o pedagogo e com outras crianças hospitalizadas repercute de forma amplamente favorável em sua recuperação, transformando o ambiente hospitalar - historicamente associado a dor, solidão e terminalidade - em um local acolhedor, dotado de elementos de vida, alegria e criatividade.

Com esta abordagem, pretende-se demonstrar que, embora as dores físicas e os procedimentos incômodos sejam inerentes à realidade hospitalar, as propostas de intervenção pedagógica nos hospitais é um caminho importante para que a criança encontre condições favoráveis para superar a hospitalização e seguir desenvolvendo-se em sua integralidade.

Para Paula (2007, n. p.), os Hospitais assumem novas e importantes característica:

> Com o objetivo de tornar os ambientes mais acolhedores, os hospitais têm buscado várias maneiras para humanizar estes espaços. A concepção de paciente vem sendo modificada. Eles já não são mais vistos como pessoas que esperam sua recuperação com apatia, mas são tratados como agentes

> expressivos nos seus processos de cura. O período da hospitalização também já não é mais concebido como de isolamento social.

É interessante notar que, para Vygotsky (1984), o ensino sistematizado não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. O brinquedo estimula a imaginação que é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano. Através do brinquedo a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo, e o faz de maneira superior ao nível em que se encontra. O autor defende ainda que "no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ele fosse maior do que é na realidade" (Vygotsky,1984, p.117).

Considerando a distância entre o real e o imaginário, estimulado pelo brinquedo, mesmo assim a atuação nesse mundo de imaginação e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, uma vez que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.

Do mesmo modo, Magnani (1998, p. 23,24) defende que:

> [...] a ideia de jogo pelo fato de ele fazer parte da medicina preventiva e de ser um direito básico de cada criança, independente de sua situação social ou econômica. Neste brincar, segundo o autor, a criança está em ação, exercita-se, atua, experimenta, reproduz, lê e transforma sua realidade social.

No contexto da criança hospitalizada, o brincar se constitui como mais um elemento terapêutico, uma vez que seu efeito catártico de elaboração imediata, propiciando uma descarga do conteúdo psíquico e a possibilidade de compreensão da sua realidade. Além de provocar o alívio do estresse possibilita o desenvolvimento da criança, proporcionando uma atmosfera curativa (Taam, 2000).

Vemos também em Ribeiro (1993), que o brincar procura recuperar parte do fluxo normal de vida que vinham tendo, e até acrescentar outras oportunidades se possível, acreditando que o internamento não precisaria necessariamente barrar esse fluxo. É necessário, no entanto, promover medidas que possam possibilitar essa atmosfera de desenvolvimento e aprendizagem

Como afirma Minayo (1998), a própria polissemia do termo Saúde escapa do objeto de qualquer disciplina. Assim, é de se esperar que a transdisciplinaridade ou a interdisciplinaridade se constitua em um projeto, ao mesmo tempo, um grande desafio para as ciências sociais em saúde.

Segundo Novaes (1998), a criança ao ser hospitalizada se vê envolvida em uma grande aventura, com ameaça a seu bem-estar físico e emocional, junto com sua família e os profissionais de saúde. É reconhecido o vínculo existente entre a mente e o corpo, emoção e o sintoma físico, em que o mais importante é a criança doente e não a doença da criança. É portanto, a mais atual das Pedagogias, uma vez que sua atuação tem por objetivo atender primeiro e sobretudo a situação presente em que se encontra a criança ou mesmo o enfermo adulto, conforme relatam Simancas e Lorente (Novaes, 1998, *apud* Calegari, 2003, p. 73):

> A Pedagogia Hospitalar é uma pedagogia vitalizada, uma pedagogia da Vida e que por ser um processo vital, constitui uma constante comunicação experimental entre a vida do educando e a vida do educador, cujo diálogo em torno de questões de viver, do sofrimento e do prazer, não finaliza nunca.

A atuação pedagógica em ambiente hospitalar aproveita qualquer experiência por dolorosa que possa ser, para enriquecer e mudar sofrimento em aprendizagem. Esta atuação, segundo Simancas e Lorente (1991, *apud* Calegari, 2003, p 75-76) se dá sob três enfoques:

a) Enfoque Formativo: Ajuda o aperfeiçoamento integral da pessoa, ainda que em situação específica, possibilitando a ocupação deste tempo de hospitalização com tarefas úteis e formativas, que além do relaxamento psíquico colaborem em muitos casos no processo de desenvolvimento humano;

b) Enfoque Instrutivo ou Educativo: Destaca a necessidade de não interromper ou prejudicar, na medida do possível, o processo educativo, desenvolvido em ambiente escolar, e a aplicação de atividades de ensino/aprendizagem, que facilitem a reintegração posterior no ambiente escolar;

c) Enfoque Psicopedagógico: Ação que visa proporcionar uma eficaz adaptação às condições em que a criança se encontra e também para diminuir os possíveis conflitos psíquicos que possam aparecer. O objetivo principal da intervenção médica é o restabelecimento da saúde física e psíquica. O objetivo da intervenção psicopedagógica é a aquisição de certas aprendizagens diretas ou indiretamente relacionadas com a manutenção e cuidado da saúde psíquica e da prevenção.

Nas palavras de Chiattone (*apud* Ribeiro,1993, p.33-34):

> [...] o objetivo não é fazer com que as crianças brinquem por brincar, mas sim que através do brinquedo verbalizem e elaborem seus sentimentos enquanto paciente. Dessa forma, passamos a organizar as atividades com o objetivo de facilitar às crianças esses elementos primordiais para que suportem da melhor forma possível esse período tão difícil.

Para Calegari (2003), a intervenção pedagógica em ambientes hospitalares pode então, ser imprescindível no caso da criança, uma vez que sua formação ainda não está completa. Suas capacidades são, por hora, meras potencialidades a formar todo um projeto de vida e pode depender de uma ação positiva da intervenção pedagógica para que não venha a sofrer sequelas futuramente.

Por suas peculiaridades e características, a Pedagogia Hospitalar situa-se próxima da Medicina, embora seus objetivos específicos se diferenciem de forma significativa. É Pedagogia, pois, constitui um conjunto de meios postos em ação para proceder à educação, e é hospitalar enquanto se realiza nesse contexto (Simancas; Lorente, 1990).

Nesse sentido, a ação educativa de que se ocupa a Pedagogia Hospitalar não pode ser identificada como simples instrução, ou transmissão de conhecimentos formalizados. Além de preservar este aspecto de transmissão de conhecimentos formais da educação, que a criança hospitalizada pode e deve aprender, a Pedagogia Hospitalar reconhece que neste ambiente o seu trabalho é importante, mas não é o principal.

Portanto, é correto afirmar que a Pedagogia Hospitalar está mais intimamente ligada com a saúde e com a vida da criança do que com sua instrução e aprendizagem. Não se mantém fechada no seu formalismo sistemático, em que a criança deve adaptar-se ao currículo previamente proposto, flexibiliza-se este currículo, adaptando-o ao estado biopsicossocial em que a criança se encontra. Sob esse ponto de vista, a Pedagogia Hospitalar aparece como uma Pedagogia do presente, do momento.

Os programas destinados ao Atendimento Pedagógico à Criança Hospitalizada, segundo Simancas e Lorente (1990), têm por objetivo contribuir para melhoria geral do doente, sendo destinado prioritariamente à clientela infantil. Problemas como os de ordem afetiva, cognitiva, social e motora tendem a ser aliviados, uma vez que a hospitalização impõe tais limitações.

## METODOLOGIA

O presente estudo estruturou-se a partir de um aporte teórico-documental bem como a vivência por meio de atividades extensionistas, permitindo desta forma, construir uma práxis pedagógica acerca do tema. O percurso metodológico fundamenta-se em duas frentes principais de investigação e ação:

Pesquisa bibliográfica e documental: Realizou-se um levantamento da literatura do tema visando mapear o percurso histórico do conceito de saúde-doença, os impactos psicossociais e cognitivos da hospitalização infantil em estudos clássicos como os de René Spitz (1972) e Erving Goffman (1961) e os fundamentos da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1984) acerca do brinquedo e do desenvolvimento do psiquismo.

Análise da práxis extensionista: A pesquisa ancora-se nas reflexões e na fundamentação teórico-metodológica consolidados ao longo de mais de uma década de experiência extensionista. Essa vivência foi realizada de forma contínua na ala de pediatria do Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM) vinculado a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A articulação entre a fundamentação teórica e a prática extensionista permitiu validar a importância das intervenções pedagógicas no espaço hospitalar no tocante a Área de Atividade Recreativa/lúdica.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise conjunta do aporte teórico-documental e da práxis extensionista de mais de dez anos no Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM/UEM) permitiu mapear os impactos reais da Pedagogia Hospitalar e da mediação lúdica no ambiente clínico. Os resultados observados foram categorizados a partir das frentes de atuação e das reações do público infantil frente às intervenções pedagógicas.

## REDUZIR OS IMPACTOS NEGATIVOS DA HOSPITALIZAÇÃO E DA PERDA DE AUTONOMIA

A vivência na ala de pediatria do HUM confirma a literatura sobre a internação: inicialmente, as crianças chegam ao ambiente hospitalar apresentando sentimentos de medo, fragilidade, rebaixamento da autoimagem e manifestações psicológicas de angústia e insegurança.

O cotidiano rígido e a perda de autonomia - onde o corpo infantil é transformado em um objeto de comandos clínicos - geram uma resistência inicial e um visível isolamento.

No entanto, a introdução planejada das práticas lúdicas e a presença mediadora do pedagogo demonstraram capacidade imediata de reconfigurar essa atmosfera terapêutica. Ao terem acesso a brinquedos, jogos e contação de histórias, os pacientes infantis gradativamente recuperaram a postura de sujeitos ativos. Observou-se que a inserção do lúdico funciona como uma estratégia de enfrentamento e resiliência, contrapondo-se ao empobrecimento do psiquismo que o isolamento hospitalar costuma provocar.

## O BRINCAR COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO PSÍQUICA E ALÍVIO DA DOR

No cotidiano das intervenções no HUM/UEM, o ato de brincar não se limitou a um recurso de distração. Os resultados práticos validaram o papel emocional da ludicidade no alívio da dor infantil e na redução do estresse. Foi possível constatar que, através do brincar, as crianças verbalizavam, exteriorizavam e elaboravam os sentimentos negativos associados à condição de paciente, como o medo de agulhas, cirurgias e rotinas dolorosas.

Esse fenômeno salienta o efeito catártico mencionado por Taam (2000), operando como uma descarga do conteúdo psíquico que ajuda na compreensão da realidade do adoecer. Sob a ótica vygotskyana, as interações lúdicas no hospital criaram, de forma sistemática, uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Mesmo debilitada fisicamente, ao brincar, a criança atuava em uma esfera cognitiva superior ao seu comportamento diário condicionado pela doença ("no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade"). Isso impulsionou a continuidade do desenvolvimento do psiquismo humano, demonstrando que a mente e a emoção atuam diretamente sobre o sintoma físico.

## A ARTICULAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES ESCOLARES E RECREATIVAS

A divisão das ações pedagógicas em áreas específicas produziu resultados complementares e interdependentes no ambiente do HUM.

No que se refere à área da atividade escolar, observou-se que, por meio do brincar, foi possível reduzir significativamente o desinteresse e os prejuízos pedagógicos decorrentes do afastamento escolar. As crianças mantiveram vínculo com o processo de aprendizagem formal por intermédio das atividades desenvolvidas pela Classe Hospitalar do Serviço de Apoio à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), mantido pelo Governo do Estado do Paraná no HUM para crianças e adolescentes em idade escolar. Nesse contexto, a ludicidade possibilitou a ressignificação das atividades escolares no ambiente hospitalar, minimizando os impactos da exclusão escolar e favorecendo a posterior reintegração dos estudantes às suas escolas de origem.

No âmbito das atividades recreativas, as dinâmicas grupais e as propostas de entretenimento com finalidade educativa favoreceram o convívio social, o relaxamento das tensões emocionais e a construção de vínculos entre as crianças hospitalizadas. Esse processo contribuiu para transformar a ala pediátrica, historicamente associada à dor, ao sofrimento e à solidão, em um espaço mais acolhedor, humanizado e permeado pela criatividade.

A articulação dessas ações atendeu aos enfoques formativo, instrutivo e psicopedagógico propostos por Simancas e Lorente, evidenciando que a intervenção pedagógica atua em sintonia com a equipe multidisciplinar de saúde. Enquanto os profissionais da área médica atuavam no restabelecimento da saúde física, a ação pedagógica contribuía para a preservação da saúde psíquica, cognitiva e emocional das crianças, assegurando a manutenção de sua integridade humana e de sua condição de infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconfiguração histórica do conceito de saúde - que evoluiu da mera ausência de doença para a compreensão do sujeito em sua integralidade biopsicossocial - valida a necessidade do pedagogo hospitalar na composição de equipes multidisciplinares em contextos clínicos. A internação gera rupturas no cotidiano infantil, tornando o hospital um ambiente potencialmente gerador de isolamento e sofrimento. No entanto, as ações desenvolvidas pela Pedagogia Hospitalar provam que a dinâmica clínica não precisa interromper o fluxo vital e o desenvolvimento da criança.

A ludicidade e o brinquedo revelam-se instrumentos indispensáveis nesse processo. Mais do que entretenimento, o ato de brincar atua como um elemento terapêutico com efeito catártico, permitindo a descarga psíquica e a elaboração dos sentimentos decorrentes da condição de paciente. Além disso, fundamentado na perspectiva vygotskyana, o brinquedo cria zonas de desenvolvimento proximal ao projetar a criança para além de seu comportamento diário, estimulando a imaginação e assegurando a evolução cognitiva e afetiva mesmo diante das limitações impostas pelo adoecimento.

Por fim, a experiência extensionista desenvolvida no Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM/UEM), evidenciou que a Pedagogia Hospitalar se consolida como uma autêntica "Pedagogia da Vida" e do presente. Ao flexibilizar o formalismo curricular e priorizar o bem-estar psicológico e social, essa prática é capaz de minimizar a dor e o sofrimento em espaços legítimos de aprendizagem e resiliência. Conclui-se que assegurar o direito ao lúdico e à educação no contexto hospitalar é o caminho necessário para garantir que a criança continue desenvolvendo-se em sua totalidade, minimizando possíveis sequelas futuras e preservando a essência da infância por meio da Ludicidade mediado pelo pedagogo.

## REFERÊNCIAS

CALEGARI. Aparecida Meire. **As inter-relações entre Educação e Saúde**: Implicações do Trabalho Pedagógico no contexto hospitalar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2003.

CHIATTONE, C. Relato de experiência de intervenção psicológica junto à crianças hospitalizadas. In: ANGERAMI-CAMON, V.A *et al*.(org.). **Psicologia Hospitalar**: a atuação do psicólogo no contexto hospitalar. São Paulo: Traço,1984.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

SIMANCAS, José Luiz González; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogia Hospitalaria**: atividade educativa em ambientes clínicos. Madrid: Narcea,1990.

MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na pré-escola**: um caso sério. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. Crianças e Adolescentes que voam em jaula: a tecnologia promovendo liberdade no hospital. **Caderno CEDES,** v. 27, n. 73, dez. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000300005.

RIBEIRO, Maria José. **O atendimento à criança hospitalizada**: um estudo sobre serviço recreativo-educacional em enfermaria pediátrica. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação, 1993.

SIMANCAS, José Luiz González; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogia Hospitalaria**: atividade educativa em ambientes clínicos. Madrid: Narcea,1990.

SPITZ, René A. **El primer año de vida del niño**: genesis de las primeras relaciones objetales. Madrid: Aguilar edciones, 1972.

TAAM, Regina. **Assistência Pedagógica à Criança Hospitalizada**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Aparecida Meire Calegari** é doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6727576142298312.
E-mail: amcalegari@uem.br

**Lúcia Cristina Dalago** é pós-doutora, doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0841010527699167.
E-mail: lcdbarreto@uem.br

**Aira Ribeiro Farinelli** é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade Estadual de Maringá (PROFEI). Professora na rede municipal de ensino de Maringá.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9453597873870997.
E-mail: aira.farineli98@gmail.com

CAPÍTULO 10

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS NORMATIVOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI*
*BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM*
*GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR*
*REGIANE RIBEIRO LEITE ZANOTI*

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira tem sido marcada por profundas transformações decorrentes da ampliação das políticas de democratização do acesso ao ensino. A expansão das universidades federais, a criação de novos campi, a implementação de ações afirmativas e o fortalecimento das políticas de inclusão contribuíram para que grupos historicamente excluídos dos espaços universitários passassem a ocupar esses ambientes de formação, produção do conhecimento e desenvolvimento científico. Entre esses grupos encontram-se os estudantes que compõem o público da Educação Especial, formado por pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

O aumento do número de matrículas desses estudantes nas instituições de ensino superior evidencia importantes avanços no campo das

políticas educacionais inclusivas. Entretanto, a ampliação do acesso não significa, necessariamente, a garantia de condições adequadas para a permanência, a participação e a aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica. Nesse contexto, as universidades brasileiras vêm sendo desafiadas a rever suas práticas pedagógicas, suas estruturas organizacionais e seus mecanismos de apoio institucional, de modo a assegurar o direito à educação em condições de igualdade e equidade.

A discussão sobre a inclusão no ensino superior não pode ser reduzida à eliminação de barreiras arquitetônicas ou ao cumprimento de exigências legais. Trata-se de um processo complexo que envolve a construção de culturas institucionais inclusivas, o reconhecimento da diversidade humana como valor constitutivo da vida acadêmica e a implementação de estratégias capazes de favorecer a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel relevante ao constituir-se como um conjunto de ações, recursos e serviços voltados à identificação, eliminação e superação das barreiras que limitam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Historicamente, as discussões acerca do AEE estiveram fortemente vinculadas à educação básica, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008). Embora esse documento tenha reconhecido a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior, a maior parte das regulamentações e estudos produzidos ao longo dos anos concentrou-se nos contextos escolares da educação básica. Como consequência, as especificidades da oferta do AEE no ensino superior permaneceram durante muito tempo pouco exploradas tanto pelas políticas públicas quanto pela produção científica (Souza; Yaegashi; Becalli, 2026).

Nos últimos anos, entretanto, observa-se um movimento de fortalecimento das políticas voltadas à inclusão universitária. Esse processo

tornou-se ainda mais evidente com a publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva; da Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026 (Brasil, 2026a), responsável pela regulamentação dessa política; e da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036) (Brasil, 2026b). Em conjunto, esses documentos inauguram um novo ciclo das políticas de Educação Especial Inclusiva ao reafirmarem a centralidade da inclusão, da permanência, da aprendizagem e da oferta do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender de que maneira os avanços normativos recentes têm contribuído para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior e quais desafios ainda precisam ser enfrentados para a efetivação de uma educação inclusiva nas universidades brasileiras.

Partindo dessa problemática, o presente capítulo tem como objetivo analisar os avanços normativos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, com destaque para o Decreto nº 12.686/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 e o Plano Nacional de Educação (2026-2036), discutindo os desafios que ainda se colocam para a efetivação da educação inclusiva nesse nível de ensino.

A relevância do estudo justifica-se pela crescente presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas universidades e pela necessidade de aprofundar as discussões sobre as condições institucionais que garantem não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem desses sujeitos. Além disso, a recente publicação dos documentos normativos mencionados torna oportuno examinar seus potenciais impactos para a organização das políticas de inclusão universitária.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. Segundo

Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita a análise crítica da produção científica existente acerca de determinado fenômeno, enquanto a pesquisa documental permite a interpretação de documentos oficiais, legislações e normativas relacionadas ao objeto investigado. Foram analisados documentos legais que estruturam a Educação Especial brasileira, bem como produções acadêmicas que discutem o AEE, a inclusão universitária e as políticas públicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

O capítulo está organizado em duas seções analíticas principais. Inicialmente, discute-se a trajetória da Educação Especial Inclusiva no Brasil e a consolidação dos marcos que fundamentam o direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Em seguida, analisam-se os avanços recentes das políticas de inclusão educacional e os desafios para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONSOLIDAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS

A compreensão contemporânea da Educação Especial como modalidade transversal e constitutiva de um sistema educacional inclusivo é resultado de um longo percurso histórico marcado por disputas conceituais, transformações sociais e avanços normativos. Durante grande parte da história brasileira, as pessoas com deficiência permaneceram afastadas dos espaços escolares regulares, sendo atendidas predominantemente em instituições especializadas ou, em muitos casos, privadas do direito à escolarização. Nesse contexto, prevalecia uma concepção centrada no déficit, fundamentada em perspectivas médico-clínicas que atribuíam à deficiência a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e participação social.

A partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais organizados, organismos internacionais e pesquisadores da área passaram

a questionar os modelos segregacionistas, reivindicando o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Esse movimento contribuiu para o surgimento de uma nova compreensão acerca da educação, baseada nos princípios da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e da eliminação das barreiras que limitam a participação dos indivíduos nos diferentes espaços sociais.

No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Ao assegurar igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o texto constitucional inaugura uma nova perspectiva para as políticas educacionais, orientada pelo princípio da inclusão e pela garantia dos direitos humanos. Mais especificamente, o artigo 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) aprofundou esse movimento ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Os artigos 58 a 60 da LDB consolidaram importantes garantias relacionadas à oferta de recursos e serviços especializados, à formação de professores e à adaptação dos sistemas educacionais para atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

Paralelamente aos avanços nacionais, a década de 1990 foi marcada pela crescente influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, destaca-se a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em 1994 na Espanha. O documento defendeu o princípio das escolas inclusivas, reconhecendo que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou culturais. A Declaração exerceu forte influência sobre as reformas educacionais implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, ao reforçar a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino para acolher a diversidade humana (UNESCO, 1994).

Nas décadas seguintes, o debate sobre inclusão educacional ganhou posição de destaque nas políticas públicas brasileiras. Um marco decisivo nesse processo foi a publicação da PNEEPEI, em 2008 (Brasil, 2008). O documento representou uma mudança significativa na forma de compreender a Educação Especial, ao deslocar o foco das limitações individuais para a identificação e eliminação das barreiras que restringem a participação dos estudantes nos espaços educacionais. A política definiu como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, posteriormente compreendidos no âmbito do transtorno do espectro autista, e aqueles com altas habilidades/superdotação.

Um dos aspectos mais relevantes da PNEEPEI refere-se à compreensão da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). O documento assegura a continuidade dos estudos nos níveis mais elevados de ensino e prevê a oferta do AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, reafirmando que suas atividades não substituem aquelas desenvolvidas nas salas de aula comuns. Tal concepção amplia significativamente o alcance da Educação Especial, ao reconhecer que a inclusão não se restringe à educação básica, mas deve alcançar também a educação superior.

O AEE constitui um conjunto de ações pedagógicas destinadas a identificar, elaborar e organizar recursos que contribuam para a eliminação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Trata-se, portanto, de um serviço articulado ao ensino comum, cuja finalidade não é substituir o currículo regular, mas promover condições para que os estudantes tenham acesso efetivo aos processos educacionais (Souza; Yaegashi; Becalli, 2026).

A educação superior também passou a ocupar espaço crescente nas políticas de inclusão. Embora a maior parte das normativas produzidas ao longo dos anos estivesse direcionada à educação básica, algumas iniciativas contribuíram significativamente para a ampliação do debate sobre a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas universidades. Entre elas destaca-se o Programa Incluir, criado pelo Ministério da Educação em 2005, cuja principal finalidade consistia em promover a acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior por meio da implantação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade (Brasil, 2013).

O Programa Incluir representou um importante avanço ao estimular a criação de estruturas institucionais responsáveis pela articulação de ações voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais nas universidades. Os Núcleos de Acessibilidade passaram a atuar como espaços de planejamento, acompanhamento e implementação das políticas inclusivas, articulando diferentes setores institucionais em torno da garantia do direito à educação superior para estudantes com deficiência.

A relevância desses núcleos tornou-se ainda mais evidente com o crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram que a presença desses estudantes nas universidades brasileiras aumentou significativamente ao longo dos últimos anos, evidenciando que as políticas de acesso vêm produzindo resultados concretos. Contudo, a ampliação do ingresso trouxe novos desafios relacionados à permanência, ao sucesso acadêmico e à conclusão dos cursos (Monte; 2025).

A consolidação da perspectiva inclusiva foi fortalecida, ainda, pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), considerada um dos mais importantes instrumentos legais voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil (Brasil, 2015). Fundamentada nos princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(ONU, 2006), a legislação reconhece a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras existentes na sociedade, aproximando-se do modelo social da deficiência. No campo educacional, a LBI reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando a exclusão de estudantes em razão da deficiência e estabelecendo a obrigatoriedade da oferta de recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis.

Observa-se, portanto, que a trajetória da Educação Especial no Brasil foi marcada por importantes avanços normativos que contribuíram para a consolidação do paradigma da inclusão. Da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão, passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constituiu-se um conjunto de dispositivos legais que reconhecem o direito das pessoas público-alvo da Educação Especial à educação em ambientes inclusivos. Todavia, apesar da amplitude do arcabouço jurídico construído ao longo das últimas décadas, persistem desafios relacionados à implementação dessas políticas, especialmente no âmbito da educação superior (Oliveira; Yaegashi, 2022; Souza; Yaegashi; Becalli, 2026; Yaegashi et al.; 2026; Valentim, 2026). Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na promoção da inclusão educacional, a efetivação dessas políticas ainda constitui um desafio recorrente.

É nesse cenário que emergem os recentes instrumentos normativos publicados entre 2025 e 2026, os quais inauguram uma nova fase das políticas de Educação Especial Inclusiva no país.

## O NOVO CICLO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AVANÇOS NORMATIVOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, inaugura uma nova fase das políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil

(Brasil, 2025). O documento institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a educação como direito universal e a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O Decreto estabelece explicitamente a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior e determina a garantia do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis educacionais. Entre seus objetivos encontra-se a redução das desigualdades de acesso e a melhoria das condições de permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na educação superior. Outro aspecto relevante é o artigo 10, que atribui aos Núcleos de Acessibilidade a responsabilidade pela efetivação do AEE nas instituições federais de ensino superior.

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 421/2026 regulamenta a política instituída pelo Decreto, detalhando mecanismos para sua implementação (Brasil, 2026a). O documento reforça a necessidade de recursos de acessibilidade, formação continuada, planejamento individualizado e articulação entre diferentes setores institucionais. Ao reafirmar o papel dos Núcleos de Acessibilidade, a Portaria fortalece a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior.

A Lei nº 15.388/2026, que aprova o Plano Nacional de Educação (2026-2036), consolida esse movimento ao incorporar a inclusão, a equidade e a aprendizagem como princípios estruturantes das políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2026b). O Objetivo 10 do Plano prevê a garantia do acesso e da permanência na Educação Especial, assegurando a oferta de AEE de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A análise conjunta desses documentos permite identificar uma mudança importante de enfoque. Se em momentos anteriores a preocupação principal estava voltada para o acesso, as políticas recentes enfatizam a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Trata-se de uma mudança conceitual significativa, especialmente para a educação superior, onde os desafios relacionados à conclusão dos cursos e ao sucesso acadêmico ainda são expressivos.

Contudo, apesar desses avanços no arcabouço legal, a implementação das políticas inclusivas nas universidades brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se a permanência acadêmica, uma vez que o aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nem sempre foi acompanhado pela ampliação dos recursos e serviços necessários para assegurar sua participação e aprendizagem. Esse cenário evidencia que a inclusão no ensino superior demanda ações mais abrangentes, envolvendo diferentes dimensões institucionais e pedagógicas.

Nesse contexto, destacam-se desafios relacionados à formação docente para atuação em ambientes inclusivos, à ampliação da acessibilidade pedagógica e ao fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade. Somam-se a essas questões as demandas específicas dos diferentes grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial, como estudantes com deficiência, surdos e com altas habilidades/superdotação, cujas necessidades requerem recursos, estratégias e apoios diferenciados. Assim, a consolidação do Atendimento Educacional Especializado depende de investimentos permanentes, formação continuada dos profissionais e do compromisso institucional com a valorização da diversidade e a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo analisou os avanços normativos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, destacando a importância do Decreto nº 12.686/2025, da Portaria MEC nº 421/2026 e do Plano Nacional de Educação (2026-2036). Os documentos evidenciam o fortalecimento das políticas de Educação Especial Inclusiva e a ampliação da compreensão de inclusão para

além do acesso, incorporando a permanência, a participação e a aprendizagem.

Os resultados indicam que os avanços normativos são significativos, especialmente ao reconhecerem explicitamente o papel dos Núcleos de Acessibilidade e do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, acessibilidade pedagógica, financiamento e fortalecimento das estruturas institucionais responsáveis pela inclusão.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e documental do estudo. Recomenda-se a realização de pesquisas empíricas sobre a atuação dos Núcleos de Acessibilidade, os impactos do AEE na trajetória acadêmica dos estudantes e os efeitos das políticas recentes sobre a permanência e a conclusão dos cursos superiores.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL**. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2026a.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2026b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019 MONTE, Franciela Félix de Carvalho et al. Educação inclusiva e ensino superior: reflexões a partir de uma revisão narrativa de literatura e relato de experiência. **Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 15765–15782, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4205. Acesso em: 19 fev. 2026.

OLIVEIRA, L.V. de; YAEGASHI, S. F. R. A legislação federal brasileira e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, Paranaguá, v. 7, n. 3, 2022. DOI: https://doi.org/10.21575/25254782rmetg2022vol7n31867. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8569. Acesso em: 01 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities. Acesso em: 26 mai. 2026.

SOUZA, L. K. M. de; YAEGASHI, S. F. R.; BECALLI, C. E. da S. Entre desafios e possibilidades: reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. **Horizontes**, Itatiba, v. 44, n. 1, e023266, 2026. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v44i1.2242. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/2242. Acesso em: 26 mai. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 01 mar. 2026.

VALENTIM, B. F. B. **Políticas e estratégias de acesso e permanência de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior**. Relatório final de pós-doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

YAEGASHI, S. F. R. et al. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, *[S. l.]*, p. e026001, 2026. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2922. Acesso em: 29 maio. 2026.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Solange Franci Raimundo Yaegashi** é pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937.
E-mail: sfryaegashi@uem.br.

**Bernadete de Fatima Bastos Valentim** é pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Lattes: http://lattes.cnpq.br/9357511841571706.
E-mail: bernadetevalentim@unicentro.br.

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar** é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937.
E-mail: garalencar@uem.br.

**Regiane Ribeiro Leite Zanoti** é mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6835971967797763.
E-mail: regiane.leite@escola.pr.gov.br

CAPÍTULO 11

# AUTISMO E ESPORTE: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL

*GLÁUCIA LOPES MEDEIROS*
*MARIANA DÉZINHO*

## INTRODUÇÃO

O esporte desempenha um papel significativo na sociedade, afetando diversos aspectos da vida humana, como saúde, educação, inclusão social e desenvolvimento pessoal. Compreender a complexidade do fenômeno esportivo e suas implicações é essencial para promover um ambiente esportivo inclusivo e maximizar seu potencial como ferramenta de transformação social. Ferreira (2015, p.15) salienta o conceito representativo do esporte:

> Nessa perspectiva, o esporte deve ser compreendido como fenômeno polissêmico e polifórmico, alicerçado num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, lúdicas, técnico-táticas, culturais, espirituais, psicológicas, sociais, afetivas.

A prática esportiva promove saúde, bem-estar, ajuda a melhorar a saúde física e o condicionamento das pessoas. Ela contribui para o fortalecimento muscular, a melhora da flexibilidade, o desenvolvimento da coordenação motora e a manutenção da saúde cardiovascular. O esporte

também pode ajudar a controlar o peso e prevenir doenças relacionadas ao sedentarismo. Galatti (2010, p.155) sinaliza algumas considerações a respeito do esporte e de suas contribuições acerca da formação humana:

> Considerando a sua pluralidade, o Esporte pode estar relacionado hoje à educação, socialização, saúde, estética, lazer, representação e profissão, dentre outros significados construídos por praticantes e espectadores em escolas, clubes, parques públicos, prefeituras, hospitais, academias, centros de formação de atletas e grandes complexos esportivos, dentre outros cenários.

Nesse sentido, a participação de pessoas com deficiência no esporte ajuda a aumentar a conscientização e combater estereótipos e preconceitos. O esporte oferece uma plataforma para mostrar as habilidades e talentos das pessoas com deficiência, desafiando percepções negativas e promovendo a inclusão em todos os níveis da sociedade. Hirama (2018, p.37) reforça a importância do esporte:

> Portanto, defendemos que o esporte representa um ambiente ímpar, repleto de vivências em dilemas morais, que são essenciais para a construção da personalidade moral. Desta forma, uma proposta de intervenção com este objetivo deve procurar aproveitar toda gama de experiências que a trajetória no desenvolvimento esportivo pode oferecer.

Assim, o esporte pode ter um papel transformador na vida das pessoas com deficiência, contribuindo para sua saúde, bem-estar, inclusão social, desenvolvimento de habilidades e superação de desafios. Além disso, ele desempenha um papel importante na promoção da conscientização e na luta por uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

## DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relevância do esporte como potencializadora no desenvolvimento físico, psíquico e social das

pessoas autistas por meio de um mapeamento das produções sobre autismo e inclusão. No que tange à metodologia esta pesquisa é de cunho bibliográfico por abranger maiores possibilidades de discussão acerca do tema, proporcionando também uma visão geral, e ao fim da discussão, obtendo um maior esclarecimento sobre o problema pesquisado (Gil, 2012).

Com o intuito de identificarem-se produções acadêmicas referentes à temática desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico em dois bancos de dados importantes de nosso país: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde junho de 2002 e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desde 1999, por ser um banco eletrônico que publica e difunde teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Os descritores utilizados foram: pedagogia do esporte, TEA, autismo e transtorno do espectro autista. Os unitermos foram escolhidos com a intenção de montar um panorama dos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, com o recorte temporal de publicações de 2012 a 2022.

O período de 2012 a 2022 foi escolhido como um recorte temporal relevante para a pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por duas razões das quais: a evolução do conceito de Transtorno do Espectro Autista que, durante esse período, houve uma mudança significativa na compreensão do termo. Em 2013, houve a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que trouxe importantes mudanças na definição e classificação do TEA. Essas mudanças influenciaram a pesquisa e a prática no campo.

A necessidade constante de compreender aspectos predominantemente a respeito do transtorno do espectro autista passou a receber maior atenção da mídia, da sociedade e dos formuladores de políticas públicas durante esse período. Isso resultou em um aumento da conscientização

sobre a importância de oferecer oportunidades inclusivas para pessoas com TEA, incluindo a prática esportiva. Também, podemos constatar que mediante a carência de produções a respeito ocorreu o desenvolvimento de projetos e de programas de inclusão, visando suplementar as demandas de comunidades locais. Muitas organizações, escolas e entidades esportivas começaram a desenvolver programas e estratégias específicas para incluir pessoas com TEA em atividades esportivas. Essas iniciativas se intensificaram durante o período em questão.

Outro aspecto que se torna relevante para o recorte da pesquisa são os avanços tecnológicos e recursos de apoio para pessoas com TEA também evoluíram significativamente, com a expansão de aplicativos e dispositivos que auxiliam na comunicação, na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades. Isso tem impacto direto na pedagogia do esporte e na inclusão. Portanto, o recorte temporal de 2012 a 2022 é justificado devido à relevância desse período para o avanço do conhecimento e das práticas relacionadas à pessoa com TEA, levando em consideração os eventos, desenvolvimentos e mudanças significativas ocorridas nessa década.

**Imagem 1:** Quadro relacionado aos unitermos utilizados e o número de trabalhos encontrados nos dois bancos de dados eletrônicos. Tabela de trabalhos encontrados na CAPES e BDTD

| DESCRITORES | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Base de dados | Pedagogia do esporte | TEA | Autismo | Transtorno do espectro autista |
| BDTD | 648 | 1697 | 1344 | 846 |
| CAPES | 693 | 1742 | 1943 | 1333 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações encontradas na plataforma CAPES e BDTD (2023).

Para o levantamento dos dados, foram analisados os títulos e os resumos das dissertações e teses. Cabe ainda destacar que os resumos das pesquisas não formam um instrumento único e definitivo nos levantamentos e análises. Sempre que necessário, até pela relevância dos trabalhos sobre

o tema, foram feitas buscas nas introduções e conclusões dessas produções. Foram selecionadas 12 produções, das quais cinco são referentes ao Transtorno do Espectro Autista e sete são sobre pedagogia do esporte.

## O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ENCONTRADAS

A tese denominada de "Dança e autismo, espaços de encontro", de autoria de Viana (2015), aborda a conexão entre a dança e o autismo como uma forma de proporcionar encontros significativos para pessoas com autismo. A autora predominantemente explora como a dança pode ser uma atividade terapêutica e inclusiva para indivíduos autistas, proporcionando um espaço onde eles podem se expressar, se conectar com os outros e desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Posteriormente, o texto também destaca como a dança pode ser adaptada de maneira sensível para atender às necessidades específicas das pessoas com autismo, promovendo assim um ambiente acolhedor e enriquecedor. Em resumo, o texto discute a importância da dança como uma forma de encontro e inclusão para pessoas com autismo, enfatizando os benefícios terapêuticos e sociais dessa prática.

A dissertação intitulada como "Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete (RS)", de autoria de Fernandes (2017), apresenta um relatório crítico-reflexivo sobre práticas docentes e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas do município de Alegrete, RS, apresenta diversas ideias importantes para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos e todas.

Fernandes (2017) destaca a importância da formação continuada para os profissionais da educação, que deve ser avaliada para que possa realmente atingir seus propósitos. Segundo os participantes da pesquisa, os espaços de partilha de conhecimentos e formação continuada são fundamentais para avançar na busca por uma escola realmente inclusiva, com espaço e educação de qualidade para todos e todas.

Além disso, o relatório apresenta exemplos de atividades que podem ser aplicadas aos alunos, como as fichas de comunicação elaboradas com fotos dos alunos com momentos de sua rotina. Os sujeitos da pesquisa deveriam analisar as reações de cada criança, e os resultados foram positivos, como a identificação rápida de um menino às fotos e a troca de miniaturas por outra participante.

A dissertação nomeada de "Gestão em Pedagogia do esporte: um estudo de caso em projeto social esportivo", de autoria de Uhle (2019), aborda a importância da sistematização de práticas e experiências em projetos de esporte educacional. O Instituto Bola Redonda promove a "maratona de sistematização", um evento que reúne educadores para compartilhar suas experiências e práticas em projetos de esporte educacional. Através da sistematização, é possível identificar boas práticas, desafios e oportunidades de melhoria nos projetos. Além disso, a pesquisa destaca a importância de participar de eventos como fóruns e simpósios para educadores de projetos de esporte educacional, a fim de trocar experiências e conhecimentos com outros profissionais da área.

A dissertação intitulada "Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar", de autoria de Lemos (2012), evidencia que as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com autismo são, em sua maioria, fundamentadas na intuição, apresentando pouco respaldo teórico e limitada orientação de profissionais especializados.

A pesquisa também contribuiu metodologicamente, uma vez que são poucas as pesquisas nesta área que investigam diretamente o comportamento social da criança autista. No entanto, dada a natureza qualitativa do estudo, não são possíveis generalizações das conclusões para a população maior de pessoas com autismo.

A tese intitulada de "Pedagogia do esporte: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas da temática", de autoria de Ferreira (2015), apresenta uma tese que aborda a importância da pedagogia do esporte na iniciação esportiva.

O documento discute conceitos e ideias relevantes para a compreensão das tendências atuais em pedagogia do esporte, com foco na promoção de reflexões sobre pressupostos, intencionalidades e objetivos educacionais do esporte na infância e na adolescência. Além disso, o texto apresenta uma estrutura pedagógica orientadora direcionada ao professor/treinador sustentadora da prática de iniciação esportiva, com premissas, intencionalidade/objetivos, princípios, procedimentos e estratégias.

O procedimento metodológico utilizado foi o de destacar as falas dos entrevistados com as cores correspondentes mencionadas acima, seguindo ao longo de todas as questões, com todos os cinco entrevistados sem exceção. Na metodologia da pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, realizou-se uma pesquisa de campo, composta por um roteiro de 7 perguntas, que permitiram reunir e analisar as ideias de doutores sobre a temática no país.

Os resultados obtidos possibilitaram a proposição do "Hexágono da Pedagogia do Esporte", estrutura pedagógica composta de 6 elementos, que pode contribuir na mediação e gestão de processos educativos esportivos intencionais e, no contexto da iniciação esportiva para crianças, pode favorecer que o esporte seja compreendido em sua pluralidade, complexidade e seja tratado numa perspectiva reflexiva, ética, inclusiva, plural e transformadora.

A dissertação intitulada de "Educação e política pública de esporte: o programa segundo tempo do ministério do esporte e sua proposta integradora de inclusão social através da educação", de autoria de Carneiro (2012), propõe em sua pesquisa analisar o desenvolvimento pedagógico do Programa Segundo Tempo como modelo aplicável a políticas públicas de esporte educacional. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada por meio de entrevistas e investigação documental. Foram entrevistados: o Secretário Nacional de Esporte Educacional (2007-2009), coordenadores de Equipes Colaboradoras e coordenadores pedagógicos de convênios.

A Tese nomeada de "Valores que o esporte ensina: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral", de autoria de Hirama (2018), aborda a importância do esporte na formação da personalidade moral. O autor apresenta intervenções pedagógicas que podem ser aplicadas para ensinar valores por meio do esporte. O autor discute a relação entre esporte e moralidade, apresentando conceitos como autonomia moral e profundidade no aprendizado. Na metodologia, são descritas as etapas da pesquisa, que envolveu a análise de relatos de experiência de professores de educação física. Os resultados indicam que as intervenções pedagógicas podem ser eficazes para ensinar valores como respeito, cooperação e responsabilidade. Por fim, as considerações finais destacam a importância do esporte na formação da personalidade moral e sugerem a continuidade de pesquisas nessa área.

A pesquisa de Guimarães (2012), intitulada "Relações entre desempenho e o valor reforçador das relações verbais de tato e textual em contexto de equivalência de estímulo", foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. O estudo buscou entender como o desempenho das pessoas e o valor reforçador das relações verbais, como nomear objetos (tato) e ler palavras (textual), se comportam em situações de equivalência de estímulos.

Em termos gerais, a autora analisou as diferenças entre como as pessoas aprendem e mantêm esses dois tipos de comunicação verbal. Apesar de as respostas físicas (como falar ou escrever) serem as mesmas, as formas de aprender e usar o tato e o textual são diferentes. A pesquisa procurou verificar se os estímulos que fazem essas respostas acontecerem pertencem ao mesmo grupo ou se são equivalentes.

Para isso, Guimarães (2012) utilizou um método que envolvia a criação de grupos de estímulos equivalentes (como figuras, palavras faladas e palavras escritas), além de testes que mediam o desempenho das pessoas nas tarefas de nomear (tato) e ler (textual). O objetivo principal foi entender se as pessoas têm preferências por uma dessas

atividades e se essas preferências estão relacionadas ao desempenho em cada tarefa.

Os resultados mostraram que, de fato, há uma relação entre o desempenho das pessoas nas atividades de tato e textual e sua preferência por uma dessas tarefas. Isso sugere que esses tipos de respostas verbais têm valores reforçadores diferentes, ou seja, as pessoas podem gostar mais ou ter mais facilidade com uma do que com a outra. Esses achados são importantes, especialmente para o ensino da leitura, pois ajudam a desenvolver estratégias de aprendizado mais eficazes.

A pesquisa intitulada "A Inteligência no Transtorno do Espectro Autista", de autoria de Soares (2018), apresenta uma análise sobre a relação entre inteligência e autismo. A autora investiga as principais teorias sobre o tema e apresenta resultados de uma pesquisa empírica realizada com 33 crianças e adolescentes com autismo.

Entre os principais pontos abordados na dissertação, destaca-se a discussão sobre a definição de inteligência e sua relação com o autismo. A autora apresenta diferentes teorias que buscam explicar a relação entre esses dois conceitos, como a teoria da inteligência fluida e cristalizada, a teoria da inteligência emocional e a teoria da inteligência social. Além disso, a pesquisa empírica realizada por Jeane Maria Mendes Soares apresenta resultados que indicam que crianças e adolescentes com autismo apresentam desempenho abaixo da média em testes de inteligência geral, mas podem apresentar habilidades específicas em áreas como memória visual e habilidades matemáticas.

A análise também aborda a importância da inclusão e do respeito às diferenças no contexto educacional e social. A autora destaca a necessidade de se compreender as particularidades e habilidades de cada indivíduo com autismo, a fim de promover uma educação mais inclusiva e efetiva. Houve uma análise aprofundada sobre a relação entre inteligência e autismo, contribuindo para o campo da psicologia do desenvolvimento humano e para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças.

A tese intitulada de "Pedagogia do esporte e modelo biotecnológico do desenvolvimento humano: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo", de autoria de Silva (2016), trata a Pedagogia do Esporte e do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, apresentando indicadores para avaliação de impacto em programas socioesportivos. A Pedagogia do Esporte é uma abordagem que busca utilizar o esporte como ferramenta para o desenvolvimento humano, promovendo valores como cooperação, respeito e solidariedade. Já o modelo bioecológico do desenvolvimento humano propõe uma análise do desenvolvimento humano a partir das interações entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido, considerando fatores como a cultura, a família e a comunidade. Além disso, o texto destaca a importância da avaliação de impacto em programas socioesportivos, apresentando indicadores que podem ser utilizados para essa finalidade. Esses indicadores são divididos em três categorias: indicadores de processo, indicadores de resultado e indicadores de impacto.

A avaliação de impacto é fundamental para verificar se os programas socioesportivos estão atingindo seus objetivos e promovendo o desenvolvimento humano dos participantes. Por fim, o texto destaca o papel da Universidade Estadual de Campinas na pesquisa sobre Educação Física e Biodinâmica do Movimento e Esporte, ressaltando a importância da produção de conhecimento científico nessa área para o desenvolvimento de programas socioesportivos mais efetivos e que promovam o desenvolvimento humano dos participantes.

A dissertação intitulada de "Materiais educacionais voltados à crianças com transtornos de aprendizagem: diretrizes sob a ótica do design gráfico inclusivo", de autoria de Serrasqueiro (2018), apresenta diretrizes para tornar o conteúdo educacional mais acessível e compreensível. Para isso, é importante considerar aspectos como alcance visual, hierarquia visual, representação gráfica, aspectos da forma/imagem e adaptação do conteúdo. Para melhorar o alcance visual, é importante utilizar cores e formas que estimulem a percepção sensorial do usuário.

Além disso, é necessário proporcionar outras interações e sensações através dos sentidos, explorando sons, cores, formas e texturas. Já para a hierarquia visual, é importante posicionar corretamente o conteúdo na página e indicar a correta posição sequencial dos elementos. Isso pode ser feito através do uso de títulos, subtítulos, listas e outros elementos que ajudem a organizar o conteúdo.

A representação gráfica também é um aspecto importante a ser considerado. Os materiais gráficos são as principais ferramentas utilizadas pelos especialistas/professores na busca pela avaliação e intervenção com a criança que apresenta transtornos de aprendizagem. Por isso, é importante que sejam bem elaborados, a fim de não se tornarem confusos e inapropriados ou ainda aumentam a chance de uma imperícia diagnóstica ou intervencional, contribuindo para a desmotivação da criança, e queda na qualidade das suas experiências de aprendizado.

Os aspectos da forma/imagem também devem ser considerados. É importante empregar linhas com mesma espessura, evitar variações que podem gerar erro interpretativo e utilizar referência atualizada para representação de objetos que sofrem variação tecnológica através dos tempos. Além disso, é recomendado optar pelo uso de imagens e ilustrações vetorizadas, com boa resolução.

Por fim, a adaptação do conteúdo é essencial para torná-lo mais acessível a pessoas com diferentes recursos perceptivos. É necessário oferecer conjunto de palavras, frases, imagens e sons que facilitem a integração entre os canais de processamento sensorial, memória a longo prazo. Além disso, é importante exibir informações para que os recursos perceptivos possam ser variados e que permita ajustes e adaptações.

A tese intitulada de "Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da ontologia marxiana", de autoria de Marques Junior (2012), apresenta o Projeto Comunitário de Educação Desportiva é uma atividade de extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que tem como objetivo promover o esporte para a cidadania. O projeto é

composto por três programas: o programa de educação desportiva, o programa de reforço escolar e o programa de alfabetização. O programa de educação desportiva tem como objetivo promover a prática esportiva como forma de desenvolvimento físico, social e emocional dos participantes. Já o programa de reforço escolar visa auxiliar os estudantes em suas atividades escolares, oferecendo suporte pedagógico e acompanhamento individualizado. Por fim, o programa de alfabetização tem como objetivo promover a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal.

O projeto é voltado para moradores de bairros de periferia urbana e é orientado para melhorar a formação dos participantes em situação de lazer. O estudo e/ou intervenção que será objeto da tese de doutoramento do autor tem como objetivo descrever e analisar aspectos significativos de uma intervenção envolvendo a elaboração e implementação de um programa esportivo com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana. O projeto começou com a implementação do Programa Comunitário de Educação Desportiva - PROCED, que compreendia em sua primeira fase a predominância de eventos esportivos, avançando para a sistematização de cursos de educação desportiva (voleibol e futebol), que foram ministrados no Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC, nos fins de semana.

O autor do projeto está atualmente em regime de Prestação de Colaboração junto ao DEFMH, já que o mesmo está lotado na Universidade Federal do Espírito Santo –UFES, bem como, pela estreita relação pedagógica que o mesmo apresenta com o Programa "Esporte para a Cidadania" coordenado por docentes do referido departamento. A pesquisa contém um roteiro para detalhamento do projeto e um formulário completo para apresentação de projetos/cursos de extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização desta pesquisa, é possível afirmar que o esporte é amplamente reconhecido como um poderoso instrumento de transformação social, desenvolvimento pessoal e promoção da inclusão. No contexto das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa potencialidade se torna ainda mais evidente. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 12.764/2012, reconhece o TEA como uma deficiência para fins legais, visando assegurar os direitos das pessoas autistas aos serviços de saúde, educação, assistência social e lazer, entre outros. No entanto, é essencial frisar que, do ponto de vista médico e clínico, o TEA não é classificado como uma deficiência tradicional (física, sensorial ou intelectual), mas sim uma condição neurodesenvolvimental com características específicas de comportamento, comunicação e interação social.

Essa distinção, ainda pouco compreendida por parte da sociedade e até mesmo por profissionais da educação e da saúde, reforça a importância de políticas públicas e ações educativas que promovam o entendimento correto sobre o transtorno. Trata-se de um direito fundamental das pessoas com TEA serem vistas e tratadas de acordo com suas especificidades, respeitando suas limitações, mas também reconhecendo suas potencialidades.

A prática esportiva também fortalece a conexão entre escola, família e comunidade. Famílias de pessoas com TEA frequentemente buscam informações, orientações e recursos que auxiliem na promoção da qualidade de vida de seus filhos. Nesse cenário, os professores têm um papel fundamental como agentes de transformação. Ao buscar formação continuada e 73 conhecimentos sobre o transtorno, esses profissionais tornam-se mais capacitados para implementar estratégias inclusivas que atendam de forma efetiva às demandas dos alunos com TEA.

Apesar dos avanços significativos nas políticas e nas práticas de inclusão, é preciso reconhecer que ainda há muitos desafios a serem

superados. A carência de recursos adequados, a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas, a falta de preparo específico por parte de alguns profissionais e a persistência de estigmas e preconceitos são obstáculos reais para a efetivação da inclusão de pessoas com TEA. Além disso, a heterogeneidade das manifestações do espectro exige abordagens cada vez mais individualizadas, o que demanda esforço contínuo de capacitação e sensibilização.

No entanto, esta pesquisa representa um passo importante nesse processo de transformação social. Ao oferecer reflexões teóricas, apresentar práticas exitosas e disponibilizar um recurso digital acessível e gratuito, contribui-se para a construção de caminhos mais sólidos rumo a uma inclusão efetiva e humanizada. Esta não é apenas uma discussão acadêmica ou filosófica, mas uma pauta urgente de direitos humanos e de justiça social.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CARNEIRO, L. M. **Educação e política pública de esporte:** o programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte e sua proposta integradora de inclusão social através da educação. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Niterói, 2012.

FERNANDES, A. O. **Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete**, RS. 2017. 81 p.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas na temática. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2015.

GALATTI, L. R.; LEONARDI, T. J. *et al*. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas para o esporte paralímpico na formação de jovens. **Corpoconsciência**,

Cuiabá-MT, v. 19, n. 3, p. 38-44, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4061/2897.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, L. de M. **Relações entre desempenho e o reforçador das relações verbais de tato e textual em contexto de equivalência de estímulo**. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HIRAMA, L. K. **Valores que o esporte ensina**: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2018.

LEMOS, E. L. M. D. **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARQUES JUNIOR, W. **Esporte escolar e emancipação humana**: reflexões à luz da ontologia marxiana. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

SERRASQUEIRO, V, B. **Materiais educacionais voltados à crianças com transtorno de aprendizagem:** diretrizes sob a ótica do design gráfico inclusivo. 2018. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2018.

SILVA, F. S. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.31501/rbpe.v1i1.9265. Acesso em: 24 abril. 2026.

SOARES, J. M. M. **A inteligência no transtorno do espectro autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

UHLE, E. R. **Gestão em pedagogia do esporte**: um estudo de caso em projeto social esportivo. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2019.

VIANA, A. F. **Dança e autismo, espaços de encontro**. Campinas, SP, 2015. 436 p.

## BIOGRAFIA DOS AUTORES

**Gláucia Lopes Medeiros** é mestra em Educação Inclusiva pelo PROFEI/UEM. Professora concursada da educação básica no estado do Paraná-Pr. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9971612143104938.
E-mail: glauciaofficial@gmail.com

**Mariana Dézinho** é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente e Coordenadora do curso Letras Libras Bacharelado da UFGD. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6833473308164071.
E-mail: marianadezinho@ufgd.edu.br

CAPÍTULO 12

# POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

*SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI*
*LILIAN KÉSIA MUNIZ DE SOUZA*
*PRISCILA FREIRE BONDARENCO NÉIA*
*VANEUZA DA SILVA AMORIM BIANCHINI*

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no ensino superior brasileiro constitui um dos maiores desafios contemporâneos das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nas últimas décadas, importantes avanços legislativos contribuíram para ampliar a democratização do ensino superior no Brasil, especialmente por meio da consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Contudo, apesar desses avanços, determinados grupos ainda permanecem invisibilizados no espaço universitário, como é o caso dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Historicamente, os debates sobre inclusão educacional estiveram concentrados, principalmente, nas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista. Embora

os estudantes com AH/SD integrem oficialmente o público-alvo da Educação Especial, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), sua presença nas universidades permanece marcada pela subnotificação, pela ausência de políticas específicas e pelo desconhecimento institucional acerca de suas necessidades educacionais.

Segundo Schmengler, Negrini e Pavão (2023), a invisibilidade das pessoas com AH/SD no ensino superior evidencia-se tanto pelo reduzido número de matrículas registradas nos censos educacionais quanto pela escassez de pesquisas acadêmicas dedicadas ao tema. As autoras ressaltam que a ausência de identificação adequada contribui para a manutenção de um cenário de negligência institucional, dificultando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas de permanência voltadas a esse público.

Além disso, muitos mitos ainda permeiam a compreensão social e educacional sobre as altas habilidades/superdotação, sustentando a falsa ideia de que esses estudantes não necessitam de apoio pedagógico ou acompanhamento institucional. Barbosa e Yaegashi (2023) destacam que tais concepções equivocadas dificultam a identificação dos estudantes com AH/SD e comprometem a construção de práticas educacionais inclusivas e equitativas.

Nesse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que forma as políticas públicas e as estratégias institucionais podem favorecer o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior?

O objetivo deste capítulo consiste em analisar as políticas e estratégias de acesso e permanência destinadas aos estudantes com AH/SD no ensino superior brasileiro, discutindo os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na promoção da inclusão educacional desse público.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre as AH/SD na educação superior, considerando que a

invisibilidade desses estudantes compromete o direito à educação inclusiva, à equidade e ao pleno desenvolvimento de seus potenciais. Além disso, a escassez de produções científicas acerca do tema demonstra a urgência de aprofundar investigações que subsidiem a formulação de políticas institucionais mais efetivas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2018), desenvolve-se a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, dissertações e teses, possibilitando ao pesquisador aprofundar conhecimentos acerca do fenômeno investigado. Já a pesquisa documental utiliza documentos que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados conforme os objetivos do estudo (Marconi; Lakatos, 2021).

Nesse sentido, foram analisados artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionados às políticas de inclusão, ao ensino superior e às Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades de acesso e permanência desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. A análise dos materiais fundamentou-se em uma perspectiva crítico-reflexiva, buscando articular os aspectos legais, pedagógicos e institucionais envolvidos na inclusão universitária de estudantes com AH/SD.

Este capítulo está estruturado em três seções teóricas além da introdução. Na primeira, discutem-se os marcos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com AH/SD no ensino superior. Na segunda seção, abordam-se os desafios relacionados à invisibilidade, identificação e permanência desses estudantes nas universidades. Na terceira seção, analisam-se as estratégias institucionais e pedagógicas voltadas à promoção da inclusão, permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes com AH/SD. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS PARA ESTUDANTES COM AH/SD NO ENSINO SUPERIOR

A construção das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e educacionais que buscaram ampliar o direito à educação para grupos historicamente excluídos. No caso das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, embora exista previsão legal para atendimento educacional especializado desde a década de 1970, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros desafios.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 consolidou avanços significativos ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996).

O artigo 58 da LDB define a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já o artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses estudantes (Brasil, 1996).

Apesar disso, Drulis e Sales (2021) argumentam que ainda há grande desconhecimento sobre as AH/SD nos cursos de formação docente, inclusive nos cursos de Pedagogia. Segundo os autores, mesmo após décadas de reconhecimento legal, muitos profissionais da educação ainda não possuem preparo adequado para identificar estudantes com altas habilidades ou promover práticas pedagógicas inclusivas.

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em

2008. Esse documento ampliou o entendimento da inclusão educacional ao afirmar que os estudantes com AH/SD possuem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo receber suporte pedagógico complementar ou suplementar em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008).

A PNEEPEI define os estudantes com AH/SD como aqueles que apresentam potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes, demonstrando grande envolvimento na aprendizagem e elevada capacidade de realização em áreas de interesse (Brasil, 2008).

Conforme Barbosa e Yaegashi (2023), embora não exista uma definição universalmente aceita para as altas habilidades/superdotação, há consenso entre pesquisadores sobre a necessidade de identificação precoce e oferta de ensino diferenciado, capaz de atender às singularidades desses estudantes.

No âmbito do ensino superior, outras políticas também contribuíram para ampliar o debate sobre inclusão, como o Programa Incluir, criado pelo Ministério da Educação em 2005, que fomentou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais (Brasil, 2005). Esses núcleos passaram a atuar na eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Monte *et al*. (2025) destacam que os Núcleos de Acessibilidade representam importantes avanços institucionais para a consolidação da educação inclusiva nas universidades, promovendo ações de orientação pedagógica, formação docente e acompanhamento estudantil. Entretanto, os autores observam que muitas iniciativas ainda estão voltadas prioritariamente às pessoas com deficiência, sendo reduzidas as ações específicas para estudantes com AH/SD.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também fortaleceu o debate sobre acessibilidade e inclusão educacional ao estabelecer o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015). Ainda que a legislação seja mais

direcionada às pessoas com deficiência, seus princípios reforçam a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos e acessíveis.

Nesse contexto, Maciel, Araújo e Nogueira (2021) afirmam que as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro avançaram significativamente no acesso, porém permanecem frágeis no que se refere às políticas de permanência. Para os autores, o processo inclusivo ultrapassa o simples ingresso na universidade, exigindo condições institucionais capazes de assegurar aprendizagem, participação e desenvolvimento acadêmico.

Apesar dos avanços normativos, os estudantes com AH/SD continuam enfrentando invisibilidade institucional nas universidades brasileiras. Oliveira e Orlando (2022), ao analisarem indicadores do Censo da Educação Superior entre 2017 e 2019, identificaram um número reduzido de estudantes com AH/SD registrados nas instituições de ensino superior, indicando possível subnotificação e ausência de processos efetivos de identificação.

Essa invisibilidade revela contradições importantes entre os discursos legais e a realidade institucional. Embora as políticas públicas reconheçam formalmente os direitos dos estudantes com AH/SD, muitas universidades ainda não possuem programas estruturados de identificação, acompanhamento e atendimento pedagógico.

Além disso, a ausência de políticas específicas para adultos com AH/SD reforça a ideia equivocada de que as altas habilidades constituem uma característica relevante apenas na infância e na educação básica. Schmengler, Negrini e Pavão (2023) destacam que a literatura sobre AH/SD na vida adulta ainda é escassa, contribuindo para a manutenção do anonimato e da invisibilidade desse público no ensino superior.

Dessa forma, torna-se evidente que a efetivação da inclusão educacional dos estudantes com AH/SD no ensino superior exige mais do que marcos legais. É necessário transformar as políticas em ações concretas de identificação, acompanhamento, acessibilidade pedagógica e permanência acadêmica.

## INVISIBILIDADE, IDENTIFICAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM AH/SD NO ENSINO SUPERIOR

Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior refere-se à invisibilidade institucional. Embora esses estudantes integrem oficialmente o público-alvo da Educação Especial, sua presença nas universidades ainda é pouco reconhecida, tanto nas estatísticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas.

Segundo Schmengler, Negrini e Pavão (2023), os dados do Censo da Educação Superior demonstram números extremamente reduzidos de estudantes identificados com AH/SD nas universidades brasileiras, realidade incompatível com as estimativas populacionais apresentadas pela literatura especializada. Essa discrepância evidencia a ausência de processos sistemáticos de identificação e acompanhamento institucional.

A invisibilidade das AH/SD também está relacionada aos mitos historicamente construídos em torno da superdotação. Pedro, Ogeda e Chacon (2017) afirmam que muitos profissionais da educação ainda acreditam que estudantes superdotados não necessitam de apoio pedagógico, uma vez que apresentariam desempenho naturalmente elevado em qualquer contexto educacional.

Entretanto, tais concepções são equivocadas e podem gerar importantes prejuízos acadêmicos, emocionais e sociais. Barbosa e Yaegashi (2023) ressaltam que os mitos sobre AH/SD dificultam a identificação dos estudantes e reforçam práticas excludentes no ambiente escolar e universitário.

Entre os mitos mais recorrentes relacionados às altas habilidades/superdotação destacam-se a ideia de que pessoas com AH/SD possuem sucesso garantido em todas as situações acadêmicas e profissionais, a crença de que apresentam desempenho excelente em todas as áreas do conhecimento e a associação exclusiva da superdotação ao alto rendimento acadêmico. Soma-se a isso a concepção equivocada de que esses

estudantes não enfrentam dificuldades emocionais ou sociais e a falsa percepção de que não necessitam de acompanhamento especializado. Tais compreensões reducionistas contribuem para a invisibilidade desse público e dificultam a implementação de práticas educacionais inclusivas (Barbosa; Yaegashi, 2023). Essas crenças acabam contribuindo para a negligência institucional, impedindo que os estudantes recebam apoio adequado às suas necessidades educacionais.

Além disso, muitos estudantes com AH/SD chegam ao ensino superior sem identificação prévia. Basso *et al*. (2020) destacam que o número de universitários identificados formalmente com AH/SD ainda é muito inferior ao esperado, o que dificulta o desenvolvimento de estratégias institucionais voltadas à inclusão. Os autores descrevem o Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGAHSUS), desenvolvido no Paraná, como uma importante iniciativa voltada à identificação de estudantes universitários com indicadores de altas habilidades. O estudo revelou que muitos estudantes avaliados apresentavam potencial intelectual elevado sem jamais terem sido identificados anteriormente.

Essa ausência de identificação impacta diretamente a permanência acadêmica. Muitos estudantes com AH/SD vivenciam sentimentos de inadequação, desmotivação e isolamento dentro da universidade, especialmente quando encontram currículos rígidos, metodologias pouco desafiadoras e ausência de reconhecimento de suas singularidades.

Zago e Ribeiro (2017) afirmam que o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD deve considerar suas particularidades cognitivas, emocionais e sociais, promovendo condições para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Contudo, os autores ressaltam que muitas instituições ainda carecem de equipes interdisciplinares preparadas para realizar esse acompanhamento.

Outro desafio importante refere-se às barreiras atitudinais presentes nas universidades. Picharillo, Costa e Elias (2023) argumentam que a acessibilidade atitudinal continua sendo uma das maiores fragilidades

das instituições de ensino superior. Segundo os autores, preconceitos, desconhecimento e ausência de formação docente dificultam a consolidação de práticas inclusivas. No caso dos estudantes com AH/SD, as barreiras atitudinais frequentemente se manifestam por meio da desvalorização de suas necessidades educacionais, da banalização de suas dificuldades emocionais e da ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Além disso, muitos docentes universitários não receberam formação específica sobre educação inclusiva e altas habilidades durante sua graduação ou pós-graduação. Souto, Castro e Delou (2021) identificaram que professores e licenciandos apresentam conhecimento superficial sobre AH/SD, evidenciando lacunas significativas na formação docente. Essa fragilidade formativa interfere diretamente na capacidade dos professores de identificar indicadores de altas habilidades, flexibilizar práticas pedagógicas e construir estratégias inclusivas no contexto universitário.

As dificuldades de permanência também podem estar relacionadas à saúde mental dos estudantes com AH/SD. Embora frequentemente associados ao alto desempenho, esses estudantes podem apresentar ansiedade, perfeccionismo excessivo, sofrimento emocional e dificuldades de socialização. Quando suas necessidades intelectuais e emocionais não são reconhecidas pela universidade, há maior risco de evasão, desmotivação e abandono acadêmico. Nesse sentido, a inclusão de estudantes com AH/SD não pode limitar-se ao acesso à universidade. É necessário construir políticas institucionais que garantam acompanhamento contínuo, apoio pedagógico e desenvolvimento integral.

Maciel, Araújo e Nogueira (2021) enfatizam que as políticas de permanência ainda constituem uma das maiores fragilidades da inclusão no ensino superior brasileiro. Para os autores, o simples ingresso não garante inclusão efetiva, sendo indispensável assegurar condições reais de participação e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender que a inclusão dos estudantes com AH/SD exige o reconhecimento de suas especificidades e a superação de modelos educacionais homogêneos, padronizados e excludentes.

## ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM AH/SD

A efetivação da inclusão educacional no ensino superior depende da construção de estratégias institucionais e pedagógicas capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse contexto, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão desempenham papel fundamental na consolidação das políticas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior. Criados a partir do Programa Incluir, esses núcleos passaram a atuar na eliminação de barreiras e no desenvolvimento de ações voltadas à acessibilidade pedagógica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Monte *et al.* (2025) destacam que a atuação dos Núcleos de Acessibilidade tem contribuído para ampliar o reconhecimento institucional das demandas inclusivas, promovendo orientações pedagógicas, formação docente e apoio aos estudantes. Contudo, as ações destinadas especificamente aos estudantes com AH/SD ainda são reduzidas. Muitas universidades concentram suas iniciativas em estudantes com deficiência, sem contemplar adequadamente as especificidades das altas habilidades/superdotação.

Brizolla e Martins (2018) afirmam que as universidades federais da região Sul do Brasil apresentam avanços importantes na organização de políticas institucionais inclusivas, mas ainda enfrentam dificuldades na implementação de serviços especializados voltados ao público-alvo da Educação Especial. As autoras destacam que os principais desafios enfrentados pelas universidades incluem a ausência de recursos humanos especializados, a insuficiência de formação docente, a falta

de articulação institucional entre os diferentes setores acadêmicos, a inexistência de políticas permanentes de inclusão e a fragilidade do atendimento pedagógico especializado. No caso dos estudantes com AH/SD, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes devido à ausência de protocolos de identificação e acompanhamento.

Uma estratégia importante refere-se ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior. Embora tradicionalmente associado à educação básica, o AEE também pode ser desenvolvido nas universidades por meio de ações suplementares e complementares voltadas às necessidades específicas dos estudantes. Matos e Dias (2020) ressaltam que o AEE no ensino superior ainda apresenta significativa defasagem, apesar dos avanços legislativos relacionados à inclusão. Os autores defendem a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, universidades e formação docente.

No caso das AH/SD, o AEE pode envolver programas de enriquecimento curricular, flexibilização acadêmica, mentoria científica, participação em projetos de pesquisa, aceleração de estudos, acompanhamento psicopedagógico, apoio socioemocional e incentivo à produção científica e à inovação. Essas estratégias possibilitam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e favorecem maior engajamento acadêmico. Essas estratégias são fundamentais para evitar a desmotivação e favorecer o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes.

Zago e Ribeiro (2017) ressaltam que os processos de identificação e intervenção precisam ser sistematizados e desenvolvidos por equipes interdisciplinares, envolvendo pedagogos, psicólogos, docentes e profissionais especializados. Além disso, a formação docente constitui elemento central para a consolidação da inclusão universitária. Souto, Castro e Delou (2021) argumentam que muitos professores apresentam concepções superficiais sobre AH/SD, dificultando o reconhecimento das necessidades desses estudantes.

Da mesma forma, Drulis e Sales (2021) identificaram fragilidades significativas nos cursos de formação inicial de professores, especialmente

nos cursos de Pedagogia, nos quais as discussões sobre AH/SD aparecem de forma reduzida ou superficial. Nesse cenário, torna-se indispensável investir em programas de formação continuada voltados à educação inclusiva e às altas habilidades/superdotação.

A formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à identificação de indicadores de AH/SD, ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, à flexibilização curricular, às dimensões socioemocionais da aprendizagem e às práticas inclusivas voltadas à superação de mitos e preconceitos ainda presentes no contexto educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de ambientes universitários mais acolhedores e flexíveis. Estudantes com AH/SD frequentemente demonstram elevado interesse em áreas específicas do conhecimento, necessitando de oportunidades para aprofundamento acadêmico, criatividade e inovação.

Nesse sentido, políticas institucionais de iniciação científica, extensão universitária, empreendedorismo, inovação tecnológica e internacionalização podem contribuir significativamente para o desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, é importante considerar as dimensões emocionais e sociais da inclusão universitária. O apoio psicopedagógico e psicológico pode favorecer o enfrentamento de questões relacionadas à ansiedade, perfeccionismo, isolamento e sofrimento emocional.

A inclusão efetiva exige, portanto, uma mudança cultural nas universidades. Não basta reconhecer legalmente os estudantes com AH/SD como público-alvo da Educação Especial; é necessário transformar as práticas institucionais e pedagógicas para garantir equidade, participação e desenvolvimento humano.

Como destacam Schmengler, Negrini e Pavão (2023), a invisibilidade das AH/SD na educação superior precisa ser superada por meio de pesquisas, políticas públicas e ações institucionais comprometidas com a valorização das potencialidades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar as políticas e estratégias de acesso e permanência destinadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino superior brasileiro, discutindo os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior na promoção da inclusão educacional desse público. A partir da análise da literatura e dos documentos legais selecionados, foi possível compreender que, embora os estudantes com AH/SD integrem oficialmente o público-alvo da Educação Especial, sua presença nas universidades ainda é marcada pela invisibilidade institucional, pela subnotificação nos censos educacionais e pela fragilidade das políticas de identificação, acompanhamento e permanência.

Os estudos analisados evidenciaram que as políticas públicas brasileiras avançaram significativamente no reconhecimento legal do direito à educação inclusiva, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Contudo, verificou-se que tais avanços normativos ainda não se materializaram de forma efetiva nas práticas institucionais das universidades.

Entre os principais achados desta pesquisa, destaca-se a constatação de que os estudantes com AH/SD permanecem pouco identificados nas Instituições de Ensino Superior, realidade que contribui para a ausência de políticas específicas e para a dificuldade de implementação de estratégias pedagógicas voltadas às suas necessidades educacionais. Além disso, observou-se que os mitos historicamente associados às altas habilidades/superdotação continuam influenciando as concepções de professores e gestores, fortalecendo a crença equivocada de que esses estudantes não necessitam de apoio educacional especializado.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às fragilidades da formação docente. Os estudos demonstraram que muitos professores

universitários apresentam conhecimento superficial acerca das AH/SD, resultado de lacunas existentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Essa realidade interfere diretamente na capacidade de identificação dos estudantes, na flexibilização das práticas pedagógicas e na construção de estratégias inclusivas no contexto universitário.

Também foi possível constatar que as barreiras enfrentadas pelos estudantes com AH/SD ultrapassam as dimensões pedagógicas, envolvendo questões emocionais, sociais e institucionais. A ausência de reconhecimento das especificidades desses estudantes pode gerar sentimentos de inadequação, isolamento, ansiedade, desmotivação e sofrimento psíquico, comprometendo sua permanência e desenvolvimento acadêmico.

Apesar desses desafios, os estudos analisados apontam possibilidades importantes para a construção de uma educação superior mais inclusiva. Entre elas, destacam-se o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, a implementação de programas de identificação e acompanhamento, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, a flexibilização curricular, a ampliação de programas de mentoria acadêmica e iniciação científica, bem como o investimento em formação docente continuada voltada às altas habilidades/superdotação.

As pesquisas também evidenciam a necessidade de construção de políticas institucionais permanentes, capazes de promover acessibilidade pedagógica, valorização das potencialidades humanas e equidade educacional. Nesse sentido, a inclusão dos estudantes com AH/SD não deve restringir-se ao ingresso na universidade, mas envolver condições efetivas de participação, pertencimento e desenvolvimento pleno.

No que se refere aos limites deste estudo, destaca-se que a pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentou-se predominantemente na análise de produções científicas e documentos legais, o que impossibilitou a realização de investigações empíricas acerca das experiências concretas de estudantes universitários com AH/SD. Embora

esse percurso metodológico tenha possibilitado ampla compreensão teórica e normativa sobre o tema, reconhece-se que estudos empíricos poderiam contribuir para aprofundar a compreensão das vivências acadêmicas, emocionais e institucionais desses estudantes.

Além disso, a escassez de produções científicas sobre AH/SD no contexto da educação superior brasileira revelou-se um importante desafio para o aprofundamento analítico da discussão, evidenciando a necessidade de ampliação das pesquisas nessa área.

Dessa forma, considera-se fundamental que futuras pesquisas avancem na investigação das trajetórias acadêmicas de estudantes universitários com AH/SD, contemplando aspectos relacionados à identificação, permanência, saúde mental, práticas pedagógicas inclusivas, experiências de discriminação e estratégias institucionais de apoio. Também se recomenda a ampliação de estudos sobre formação docente, acessibilidade atitudinal e políticas universitárias voltadas especificamente às altas habilidades/superdotação.

Por fim, conclui-se que a efetivação da inclusão de estudantes com AH/SD no ensino superior exige não apenas o cumprimento dos dispositivos legais já existentes, mas sobretudo uma mudança cultural e institucional nas universidades. Reconhecer as singularidades desses estudantes, valorizar seus potenciais e garantir condições adequadas de desenvolvimento acadêmico constitui um compromisso ético, político e educacional indispensável à consolidação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Shara da Silva; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Altas habilidades/superdotação: algumas reflexões sobre a evolução desse conceito e os mitos e as crenças que o acompanham. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 19, p. 1-18, 2023.

BASSO, Eduarda *et al*. Identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do Sul do Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 1-15, 2018.

DRULIS, Priscilla Basmage Lemos; SALES, Antonio. As altas habilidades/superdotação: análise de projetos pedagógicos de cursos de pedagogia de algumas universidades de Campo Grande – MS. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

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

MACIEL, Carina Elisabeth; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Acesso de estudantes com deficiência na educação superior**: avanços e desafios. Revelli, Goiânia, v. 13, p. 1-23, 2021.

MATOS, Ana Angélica Martins; DIAS, Robson. Atendimento educacional especializado no Ensino Superior: uma revisão bibliográfica acerca da inclusão de estudantes universitários. **ECCOM**, Lorena, v. 11, n. 22, p. 367-376, 2020.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho *et al*. Educação inclusiva e ensino superior: reflexões a partir de uma revisão narrativa de literatura e relato de experiência. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 15765-15782, 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Perfil de estudantes com altas capacidades na educação superior: uma análise a partir dos indicadores educacionais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-11, 2022.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 111-129, 2017.

PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; COSTA, Ailton Barcelos da; ELIAS, Nassim Chamel. Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1247-1263, 2023.

SCHMENGLER, Angélica Regina; NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A (in) visibilidade das altas habilidades/superdotação na educação superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1-23, 2023.

SOUTO, Kelling Cabral; CASTRO, Helena Carla; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Da formação básica à prática docente: qual a percepção do professor sobre a superdotação? **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 369-388, 2021.

ZAGO, Caroline Resende; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. Altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 23, n. 1, p. 95-111, 2017.

## BIOGRAFIA DAS AUTORAS

**Solange Franci Raimundo Yaegashi** é pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937.
E-mail: sfryaegashi@uem.br.

**Lilian Késia Muniz de Souza** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6363100297979817.
E-mail: lilian.munizks@gmail.com.

**Priscila Freire Bondarenco Néia** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Município de Maringá-PR.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0044112540795279.
E-mail: pri.bondarenco@gmail.com.

**Vaneuza da Silva Amorim Bianchini** é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Município de Umuarama-PR.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1392531845920185.
E-mail: vaneuza.bianchini.uem.turma5@gmail.com.

Este livro foi composto em Dante MT
pela Editora Autografia e impresso
em papel offset 75 g/m².