

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



VOLUME II



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Plínio Ferreira Pires

Tópicos em educação inclusiva

2ª ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

2ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pires, Plínio Ferreira
P638T Tópicos em educação inclusiva

/ Plínio Ferreira Pires. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

220 f.: il

DOI: 10.37423/2026.edcl1287

ISBN: 978-65-5367-777-7

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. acesso 2. integração 3. diversidade I. Pires, Plínio Ferreira II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2026.edcl1287>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Gigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
PODCASTS: EDUCAÇÃO INFANTIL E ACESSIBILIDADE	
Liliane Scarpin S. Storniolo	
Geovanna Kalyne Teixeira de Oliveira Brito	
DOI 10.37423/260410911	
CAPÍTULO 2	18
TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO MÉDIO	
Viviane de Lima Sales	
Wicerlir Carneiro Horácio Miranda	
Silvany Bastos Santiago	
DOI 10.37423/260410912	
CAPÍTULO 3	33
DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	
Wicerlir Carneiro Horácio Miranda	
Viviane de Lima Sales	
Silvany Bastos Santiago	
DOI 10.37423/260410915	
CAPÍTULO 4	49
DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO : ACESSIBILIDADE E AUTOACEITAÇÃO NO AMBIENTE INSTITUCIONAL DA UFPE	
ANGELA MOTA DE OLIVEIRA	
DOI 10.37423/260410917	
CAPÍTULO 5	62
ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EEMTI PROFESSORA ESTEFÂNIA MATOS	
Viviane de Lima Sales	
Regiane de Lima Sales	
Géssica Mota Santos	
Silvany Bastos Santiago	
Abdon Vieira Neto	
DOI 10.37423/260410918	

CAPÍTULO 6	71
GAMIFICAÇÃO E TDIC NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA QUALITATIVA SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Wellington Keffer	
Jamili Dalarme Dias	
Mary Anne Vasconcelos de Azevedo	
William Keffer	
DOI 10.37423/260410924	
CAPÍTULO 7	90
MÉTODOS E PRÁTICAS RELEVANTES PARA A EXPOSIÇÃO À LINGUA INGLESA DE PRÉ-ESCOLARES COM TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Clélia Maria Lucas da Nóbrega	
Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha	
Paulo Roberto de Souza Ramos	
DOI 10.37423/260410925	
CAPÍTULO 8	94
ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE FÍSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	
Cilene Mendonça Ferreira	
João Mendonça Ferreira	
Maria Mendonça Ferreira	
Maria Eduarda Vieira dos Santos	
Iza Caroline Sousa Castro	
Cizernando Lopes Ferreira Filho	
DOI 10.37423/260410929	
CAPÍTULO 9	101
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O DESENHO UNIVERSAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA APRENDIZAGEM	
Vera Márcia Marques Santos	
Marcia Mariléia Moraes Ortiz	
Lidiane Rodrigues	
DOI 10.37423/260410933	
CAPÍTULO 10	112
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E INCLUSIVAS: METODOLOGIAS ATIVAS, GAMIFICAÇÃO E TDIC NO AEE E NA ESCOLA COMUM	
Luzia Mônica da Silva	
Aline Benevides Câmara Brum	
Jacyene Melo de Oliveira Araújo	
Maria Tereza Gonçalves Lemos Dantas	
Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira	
DOI 10.37423/260410936	

CAPÍTULO 11	127
CORPO, IDENTIDADE E INTERSETORIALIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DE REDES DE CUIDADO	
Jocelma Justino Cruz Araújo	
Elaine Melo de Brito Costa	
DOI 10.37423/260410939	
CAPÍTULO 12	136
PROPOSTA DIDÁTICA NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM RECURSOS E MATERIAIS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
ANDRÉIA APARECIDA DA SILVA	
PAULO SOUZA DA SILVA	
ELIANE CERDAS	
DOI 10.37423/260410942	
CAPÍTULO 13	141
A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OCULTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
JEOVANA BATISTA DE SOUSA NUNES	
Maria da Conceição Silva Felix	
Genilda Liane Marques Cabral	
Maria Isabel Galdino dos Santos	
Niewerton David Souza de Freitas	
Andriely Rodrigues dos Santos	
Kyssiane de Oliveira Silva	
Carla Cristina Padilha dos Santos	
DOI 10.37423/260410950	
CAPÍTULO 14	163
LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE	
Yollanda Karoline Costa Sousa	
Raimundo Gomes Luz	
Maria do Carmo Lobato da Silva	
Kelem Costa dos Santos	
DOI 10.37423/260410952	
CAPÍTULO 15	183
A LINGUAGEM CÊNICA COMO RECURSO PARA A INCLUSÃO:UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, INTELECTUAL E TEA	
SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO	
MARCO ANTONIO GRANJEIRO LIMA	
WLLYANNA DE ARAÚJO NASCIMENTO MOTA	
DOI 10.37423/260410962	

CAPÍTULO 16 196

A IMPORTÂNCIA DA VISUALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
ESTUDANTES SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Walace Souza de Araújo

Rosana Maria do Prado

DOI 10.37423/260410963

Capítulo 1



10.37423/260410911

PODCASTS: EDUCAÇÃO INFANTIL E ACESSIBILIDADE

Liliane Scarpin S. Storniolo

Universidade Estadual do Tocantins

Geovanna Kalyne Teixeira de Oliveira Brito

Universidade Estadual do Tocantins



RESUMO

Este texto trata do desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) e tem por objetivo apresentar como é possível proporcionar acessibilidade aos livros infantis para crianças com deficiência visual nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do gênero textual podcast. Como metodologia utilizamos inicialmente, a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Dessa forma, consultamos a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil; o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil; textos de autores que apresentam as bases da literatura infantil desde seu surgimento como Fani Abramovich (1997), Antonio Cândido (1998), Regina Zilberman (2012), Ana Maria Machado (2002), Magda Soares (1996); a Lei nº 1615/2019 que explica os tipos de deficiência visual que podem acometer pessoas, além de outras legislações sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola. Foram consultados também, documentos disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC) e artigos científicos sobre a inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil. Além da pesquisa em fontes teóricas, utilizou-se a pesquisa-ação que se desenvolveu com a adaptação do livro infantil Lápis cor de pele de Sueli Ferreira de Oliveira para um podcast. Houve o planejamento para a gravação e edição do texto para a utilização em sala de aula. Constatou-se durante a pesquisa que, apesar da evolução do cuidado com pessoas com deficiência visual no que diz respeito à educação formal, há escassez de informações oficiais e poucas pesquisas acerca do assunto. Assim, acredita-se que este trabalho será referência para outros estudos que contribuam para o acesso ao conhecimento de livros infantis na educação de crianças com baixa visão dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação infantil, Inclusão, Acessibilidade, Podcast.

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido a partir do interesse em compreender como as crianças com deficiência visual pode ser conduzidas a compreenderem o mundo por meio de brincadeiras, histórias e outras atividades comuns em sala de aula produzidas a partir de suas necessidades. Elisangela Carboni Marafigo (2012, p.5) explica que,

segundo a concepção sócio-interacionista Vygotsky (sic) a criança deve ser entendida como ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência socioeconômico, cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária e que necessitam ser conhecidas respeitadas e valorizadas tendo como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico psicológico, intelectual e social contemplando a ação da família e da comunidade. A criança aprende brincando e os conteúdos podem ser trabalhados através de histórias, brincadeiras e jogos, em atividades lúdicas, pois além de estimular a autoconfiança e a autonomia, proporciona situações de desenvolvimento da linguagem do pensamento e está criando espaços para a construção do seu conhecimento.

Entendemos, então, que cada criança possui particularidades distintas uma das outras, bem como seus (des)interesses. A literatura infantil é um instrumento necessário para seu desenvolvimento intelectual e social. Embora pareça estranho na atualidade, a literatura infantil só começou a existir no fim do século XVII e durante o século XVIII, antes disso a infância não era considerada, portanto não se escrevia para crianças. De acordo com Zilberman (2012, s/p),

a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não em amplas relações de parentesco, mas de um núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Assim, a literatura infantil nasceu dentro da nova estrutura familiar, com a criança um pouco mais valorizada, porém sem autonomia. Nesse contexto, a escola foi colocada como meio para que as crianças pudessem ter contato com o novo gênero literário. Mas, não foi um momento promissor, pois os textos eram escritos com intenção educativa, por pedagogos e professores (Zilberman, 2012). Ainda hoje, circulam nos ambientes escolares textos para ensinar as crianças a se comportarem, mas também, estão sendo inseridos textos que apresentam situações nas quais precisam refletir, como, por exemplo, sobre bullying e racismo, entre outros.

Mas, para que possa chegar às crianças na escola, é necessária a mediação do professor na apresentação da literatura infantil. Para tanto, devem-se utilizar estratégias que conquistem as crianças para ouvirem as histórias. Para Abramovich (1997, p. 23) “[...] o escutar pode ser o início da

aprendizagem para se tornar leitor”. Assim, tão importante quanto a leitura, é a interpretação do narrador e a compreensão da criança sobre a história contada.

Depois que a criança consegue ouvir histórias com interesse, é possível conduzi-la a outras experiências com a leitura. Enquanto para a criança sem deficiência visual tem a possibilidade de ler o livro e interpretar as imagens, a criança com deficiência visual não tem essa possibilidade. Nesse sentido, entendemos que, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), é possível conquistar os pequenos leitores por meio de ferramentas disponíveis na internet. Para Lenharo e Cristóvão (2016, p. 31):

Em linhas gerais, o podcast é um arquivo de áudio disponibilizado na internet para download gratuito por qualquer usuário da rede. Suas funções são variadas, desde o entretenimento e a divulgação de informações até o seu uso para fins educacionais. O primeiro podcast foi produzido em 2004 por Adam Curry, na época conhecido apenas como apresentador do canal de televisão MTV, mas que, posteriormente, foi alcunhado como podfather (pai do podcast).

Compreende-se que o podcast media uma interação comunicativa que se faz por meio de uma unidade de linguagem e de um suporte, materializado em um arquivo. Enquanto mídia digital, o podcast veicula e dissemina gêneros das mais variadas esferas discursivas e campos de atuação em formato MP3 (Lenharo e Cristóvão, 2016).

Assim, a proposta deste projeto é pesquisar como é possível proporcionar acessibilidade aos livros infantis para crianças com deficiência visual dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do gênero textual interativo podcasts. Para que possamos chegar a um trabalho com fundamentação teórica, é necessário que a pesquisa seja realizada com materiais bibliográficos sobre literatura infantil, crianças com deficiência visual e podcasts.

JUSTIFICATIVA

A educação infantil é refletida na aprendizagem na medida em que o sujeito é proativo e assume a construção da autonomia ao longo da vida. “Toda ação educativa só pode estimular o outro desenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele” (Alarcão, 2003). Nesse sentido, a criança adquire autonomia a partir do momento que consegue resolver problemas simples de seu cotidiano.

Este projeto justifica-se pela necessidade da oferta de um meio acessível para que as crianças com deficiência visual tenham autonomia e sejam independentes no momento da audição de literatura

infantil por meio digital. Isso significa não apenas ouvir um podcast, mas conseguir compreender o que foi ouvido e sentir-se proativa.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa utilizamos referências bibliográficas. Esse tipo de abordagem tem a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas. De acordo com Andrade (2010, p 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.

Assim, para que consigamos obter a resposta para o problema desta pesquisa, serão consultados registros disponíveis em documentos impressos, livros, artigos e outros materiais. “Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (Severino, 2007, p. 122).

Portanto, neste trabalho, foram utilizados textos de autores que apresentam as bases da literatura infantil desde seu surgimento como Fani Abramovich (1997), Antonio Cândido (1998), Regina Zilberman (2012), Ana Maria Machado (2002), Nely Novaes Coelho (2000) entre outros. Buscamos conhecimentos sobre as formas de ensino por meio da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, consultando especialmente as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC).

No que diz respeito às crianças com deficiência visual, buscamos informações no Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além de cadernos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de outras legislações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Para sabermos mais sobre a ferramenta de mídia digital podcast contamos com materiais digitais dos autores Rayane Isadora Lenharo e Vera Lúcia Lopes Cristovão (2020), Lúcio Luiz e Pablo de Assis entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Piaget (1999) é na terceira infância, por volta dos sete anos que inicia o desenvolvimento do raciocínio lógico com maior entendimento e resolução concreta de alguns problemas. Esse estágio da teoria piagetiana denomina como operações concretas.

Nesse processo, inicia-se a alfabetização porque a criança entende que cada letra representa um som. Sua atividade cognitiva torna-se operatória, com a conquista da reversibilidade lógica. “Reversibilidade é a capacidade de executar a mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação.

Assim, é a “capacidade de retorno” (Costella, 2008, p. 26). O pensamento passa a ser hipotético dedutivo, privilegiando as combinações, as proporções e as noções probabilísticas. Nesse momento, a criança está inserida no contexto escolar, na educação formal, que tem objetivos claros e específicos.

A literatura infantil propicia aos discentes dos primeiros anos do ensino fundamental, o desenvolvimento do linguístico, cognitivo, sensorial e psíquico. É nessa fase que as crianças precisam ser incentivadas a ler, por meio de livros lúdicos e divertidos, ou seja, com recursos que incentivam o hábito da leitura. Além disso, as crianças são inseridas ao mundo imaginário, se desenvolvem e interpretam a esfera social na qual estão inseridas.

A literatura infantil possui um papel importantíssimo na vida da criança, já que possibilita a oportunidade de conviver e viver o imaginário, fornecendo uma visão original à criança. Ao ler, ela adquire um conhecimento do real e também do não-real. A partir do contato com livros literários, seja com pequenas gravuras, com textos simples ou mais sofisticados, a criança pode criar o seu próprio mundo, vivenciando seus sonhos e fantasias e conhecendo mais a si mesma e o ambiente que a cerca (Pinto, 2010, p.12).

A literatura infantil auxilia pontualmente no aprendizado da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois desenvolve a linguagem, melhora a fluência da leitura, aumenta o vocabulário, aprimora a compreensão de textos, estimula a imaginação e criatividade, bem como o

desenvolvimento do pensamento crítico e consequentemente na evolução da alfabetização. Para Gurgel (2014) a literatura infantil tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem, sendo um utensílio facilitador na escrita e leitura. Com isso, a literatura infantil desempenha um papel essencial no aprendizado da criança nos anos iniciais, proporcionando benefícios em áreas como linguagem, criatividade, conhecimento, pensamento crítico e amor pela leitura. De acordo com o Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera-se

deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Para Sá, Campos e Silva (2007), existem duas categorias para a deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. A cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afeta a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Enquanto a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira adventícia-adquirida).

A criança com deficiência visual necessita de pessoas disponíveis em casa e na escola para, inicialmente, dar sentido a suas percepções e ações (Ministério da Educação, 2006, p.41)

As crianças com deficiência visual devem ser motivadas desde de pequenas com intervenções precoces para se desenvolverem, podendo acontecer no ambiente familiar e/ou escolar. Isso ocasiona nas primeiras interações, desenvolvimento de vínculos e as primeiras comunicações, bem como, o desenvolvimento das habilidades do ensino-aprendizagem.

Considerando que a deficiência visual impede que as crianças enxerguem os livros infantis com linguagem verbal, não verbal e ilustrações, propomos o uso da linguagem verbal por meio de podcast.

O termo podcast resulta da junção dos termos ipod (dispositivo de reprodução de áudio/ vídeo da Apple) e broadcast (método de transmissão ou distribuição de dados), no qual há um ficheiro com áudio que é denominado de episódio (episódio). Enquanto o termo podcast identifica o produto, o termo podcasting caracteriza a emissão através da Internet (Carvalho, 2009b). “Por ser uma tecnologia relativamente nova, com inúmeras possibilidades a serem exploradas, o termo continua ainda muito

associado à disponibilização de programação musical que esteve na sua origem” (Júnior & Coutinho, 2007, p. 839).

Os podcasts desempenham como um utensílio de inclusão para o meio social, uma vez que na sociedade inúmeras pessoas possuem deficiência visual e infelizmente uma gama de indivíduos não são alfabetizados e letrados. Logo, essa ferramenta vem como forma de inserir essas pessoas em na esfera social e proporciona independência na aquisição novos conhecimentos por meio dos conteúdos audíveis.

Nas instituições escolares, a utilização da ferramenta pode proporcionar ações que estabelecem relações entre a audição de falas expositivas a tempos e espaços diversificados, além de promover a utilização de materiais de outras tecnologias, como o rádio. Colabora também com o exercício de atividades pedagógicas lúdicas, oriundas da associação dos recursos sonoros e a expressividade da produção de programas pelos discentes (Freire, 2013). Nos períodos pandêmicos que o mundo enfrentou, o podcast veio como um auxílio pedagógico para os discentes e docentes, visto que ele potencializou as interlocuções por meio da tecnologia.

Embora tenhamos muitas dificuldades na inclusão de crianças no processo ensino e aprendizagem na escola regular, especialmente pela escassez de profissionais qualificados, a educação inclusiva deve atender as necessidades de cada indivíduo. Logo, o podcast vem com a finalidade de incluir e proporcionar uma compreensão sobre qualquer esfera do conhecimento para as pessoas com deficiência visual, bem como a participação social, empoderamento e proativismo. Para Freire (2011) o podcast consiste em um modo de produção/disseminação de conteúdos musicais e/ou focados na reprodução de oralidade, distribuídos sob demanda na forma de episódios, acessíveis via download direto ou assinatura de conteúdo.

Alguns podcasts são apresentados com audiodescrição que tem por finalidade descrever o que está sendo observado, para que as pessoas com deficiência visual possam compreender as imagens por meio da fala. Cabe ressaltar, no entanto, que não se trata de uma descrição qualquer, mas de um elemento contributivo e previsto na Lei 12.527/2011, que visa apreender toda e qualquer informação. Segundo Alves e Teixeira (2015):

Não basta apenas descrever o que se vê, mas sim o que é importante para a construção semiótica da obra. A audiodescrição não é um elemento que participa da construção do significado na elaboração de uma obra, mas, quando colocada junto a esta, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela. Assim, a audiodescrição é

um auxílio pontual dentro dos podcasts que auxilia deficientes visuais no entendimento do conteúdo veiculado por meio das redes de comunicação online (WhatsApp, Instagram, TikTok e outros).

Entende-se, portanto, que a audiodescrição é um cuidado na gravação de um áudio para que a pessoa possa criar uma imagem a partir da audição e possa compreender melhor o conteúdo sobre o qual tenha interesse. Assim, para que o professor saiba utilizar essa ferramenta a seu favor, propondo aos alunos que ouçam ou criem podcasts, é necessário que conheça seu desenvolvimento.

Para que se produza um podcast são necessários alguns cuidados essenciais que vão fazer com que o texto seja ouvido e compreendido pelo público alvo. Assim, é preciso seguir alguns passos:

1. Determinar a temática e a identidade: é essencial que seja definido o tema que será tratado, pois é por meio dessa definição acontecerão as próximas etapas.
2. Definir o público-alvo: a escolha do público-alvo é essencial para organizar, mapear e direcionar o conteúdo abordado.
3. Escolher o texto que será narrado e qual canal será transmitido: escolher a história que será narrada e o canal pelo qual o público alvo terá acesso.
4. Escrever um roteiro indicando quem irá narrar cada parágrafo, diálogo e outras falas, se necessário.
5. Definir as vozes que narrarão a história, o tom e a personalidade: a definição da (s) vozes é essencial para que a história tenha adesão dos ouvintes, assim como, do tom e a personalidade da personagem ou narrador.
6. Realizar ensaios com toda equipe de narradores: esses ensaios devem ocorrer quantas vezes necessário, até a verificação de que o podcast pode ser gravado definitivamente.
7. Equipamentos necessários: para a gravação são necessários equipamentos básicos (microfone, celular, um ambiente adequado ou estúdio, software de gravação e edição).
8. Gravar o podcast: A gravação deve ser realizada por celular ou em estúdio. O espaço deve ser silencioso. Quando há mais de um narrador, pode ser gravado em partes que serão juntadas na edição.

9. Fazer a edição: nesse momento é hora da organização das gravações. É nessa etapa que ocorrerão os cortes, adição de fundos sonoros de acordo com o público escolhido.

10. Publique: após a produção, chegou a hora de publicar. Para a publicação é primordial a escolha do canal que tenha mais alcance e acessibilidade para público-alvo.

Para o desenvolvimento prático da pesquisa, escolhemos o livro infantil Lápis cor de Pele, da autora Sueli Ferreira de Oliveira. Essa obra foi escolhida pelo fato trazer uma reflexão sobre como as crianças, muitas vezes, são submetidas à ideia de que existe apenas uma cor de pele. O livro apresenta uma conversa sobre se existe um único lápis para ser a cor da pele. A conclusão da história mostra que os lápis e a pele podem ter uma gama de cores e tons distintos, todas são lindas e expressam a heterogeneidade cultural brasileira.

Realizamos o roteiro da adaptação do livro para áudio e a história foi gravada inúmeras vezes no celular para que pudéssemos entender o comportamento das personagens e irmos para o estúdio de gravação da Unitins. Foi gravada inicialmente a autodescrição da capa do livro. A gravação final está agendada para ocorrer no dia 30 de julho. A publicação ocorrerá após autorização da autora, em uma plataforma gratuita de podcast. A divulgação será realizada pela diretoria de comunicação da Untins em suas redes sociais.

Ao fim do projeto, compreendemos que a produção de um podcast vai além da atividade simples da gravação de um áudio, requer aquisição de conhecimentos específicos para que atinja o público-alvo. Esta pesquisa científica, além de agregar conhecimentos às pesquisadoras, oferece uma possibilidade de ensino por meio da literatura infantil, considerando o contexto escolar e, especialmente, a aprendizagem de crianças que têm deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 20 fev. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio, Vários escritos. Ouro sobre azul, Rio de Janeiro, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTELLA, R. Z. O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUIZ, L. ; ASSIS, Pablo. O podcast no Brasil e no mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. Disponível em: <https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/r5-0302-1.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

MARAFIGO, Elizangela Carboni. A importância da Literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007 (Coleção atendimento educacional especializado).

Capítulo 2



10.37423/260410912

TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO MÉDIO

Viviane de Lima Sales

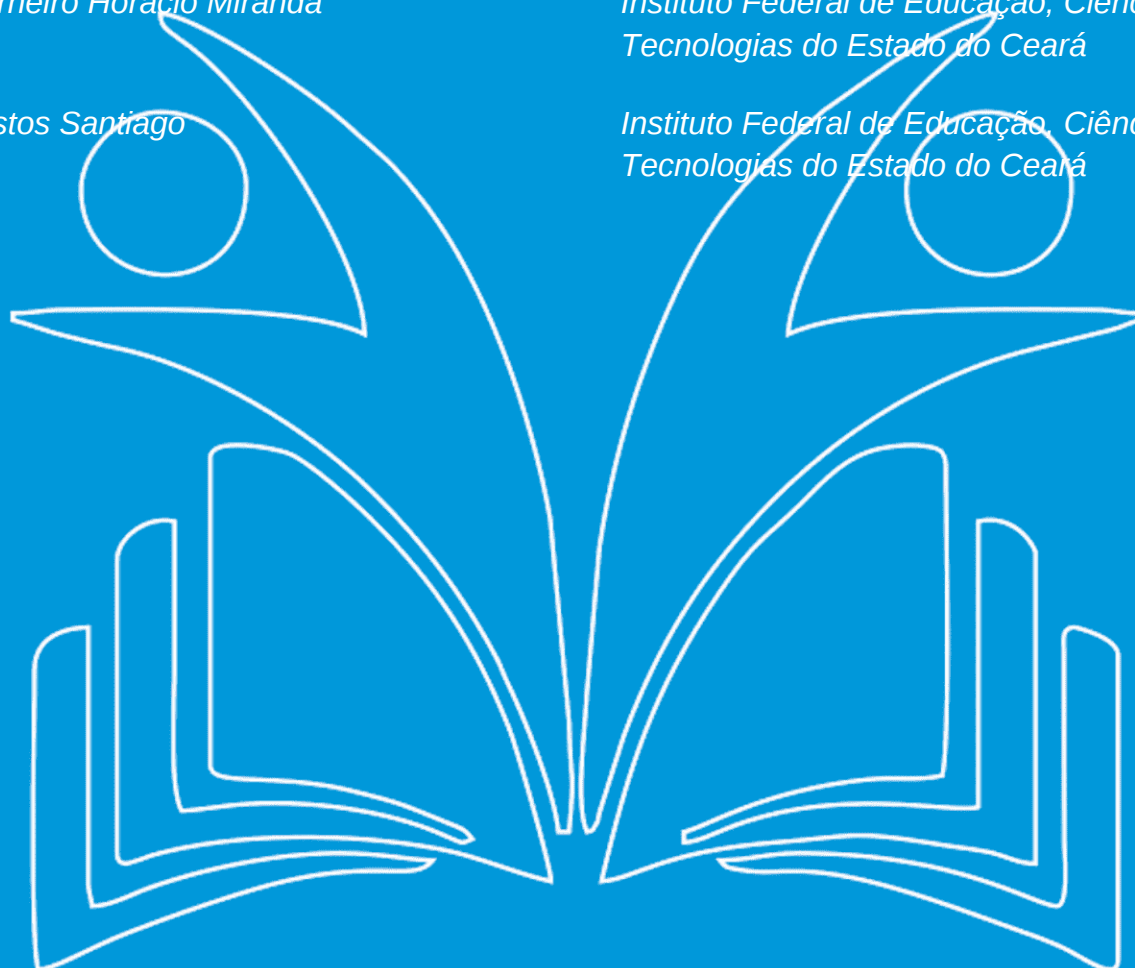
*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*

Wicerlir Carneiro Horácio Miranda

*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*

Silvany Bastos Santiago

*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), articuladas às metodologias ativas, para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, com foco em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como revisão integrativa da literatura, realizada a partir de produções científicas publicadas entre 2020 e 2025, selecionadas nas bases Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e repositórios institucionais. Ao todo, foram analisados 28 estudos, entre artigos, livros e capítulos de livros, organizados em três categorias analíticas: educação inclusiva e TEA no Ensino Médio; uso das TDIC na promoção da inclusão; e metodologias ativas como estratégias pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio ainda enfrenta desafios relacionados à rigidez curricular, às práticas pedagógicas tradicionais e à formação docente. Por outro lado, destacam-se as potencialidades das TDIC e das metodologias ativas para promover a participação, a interação social e a aprendizagem significativa. Conclui-se que a articulação entre tecnologias digitais, estratégias pedagógicas inovadoras e práticas inclusivas constitui um caminho promissor para a construção de uma escola mais equitativa, capaz de atender à diversidade e garantir o direito à educação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino Médio. Transtorno do Espectro Autista. Tecnologias digitais. Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, considerando o contexto da educação inclusiva e os desafios contemporâneos do processo de ensino-aprendizagem. Em um cenário marcado pela crescente presença das tecnologias no cotidiano social e escolar, torna-se fundamental compreender de que maneira esses recursos podem contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas, interativas e significativas.

A educação inclusiva, consolidada nas últimas décadas a partir de avanços sociais, políticos e legais, pressupõe o direito de todos os estudantes à aprendizagem em ambientes comuns, respeitando suas especificidades, ritmos e formas de aprender. Nesse contexto, a escola assume o papel de promover não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas que considerem a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. No caso dos estudantes com TEA, caracterizados por particularidades na comunicação, interação social e comportamento, esse desafio torna-se ainda mais evidente, exigindo estratégias diferenciadas e intencionalmente planejadas.

Diante desse cenário, as TDIC emergem como importantes aliadas no processo de inclusão educacional, ao possibilitarem a diversificação das metodologias de ensino, a ampliação das formas de comunicação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Recursos como aplicativos interativos, dispositivos móveis, plataformas digitais e ferramentas multimídia favorecem a mediação pedagógica, promovem maior engajamento dos estudantes e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas. Além disso, tais tecnologias fortalecem a articulação entre escola e família, ampliando o acompanhamento do processo educativo para além do espaço escolar.

Associadas a esse contexto, as metodologias ativas destacam-se como estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia, participação e protagonismo. Abordagens como a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas e o uso de recursos digitais interativos contribuem para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e inclusivo, especialmente relevante para estudantes com TEA, que se beneficiam de práticas estruturadas, visuais e interativas.

Apesar dos avanços, observa-se que ainda persistem desafios significativos na efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere à formação docente, à adequação das práticas pedagógicas

e ao uso intencional das tecnologias. Muitas vezes, o ensino ainda se mantém centrado em modelos tradicionais, homogêneos e pouco flexíveis, o que dificulta a participação plena de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: de que forma as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem auxiliar e oferecer suporte ao processo de inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio?

A relevância da temática justifica-se pela crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com as transformações tecnológicas da sociedade contemporânea, bem como pela necessidade de formação contínua dos profissionais da educação frente aos desafios impostos pela diversidade presente no contexto escolar.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC que favorecem a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA no Ensino Médio, evidenciando o potencial dessas tecnologias e das metodologias ativas na promoção da autonomia, do engajamento e da participação dos estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em revisão narrativa de literatura, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas recentes sobre a temática. A abordagem qualitativa possibilita uma análise interpretativa dos dados, considerando a complexidade e a subjetividade inerentes ao processo educacional.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), articuladas às metodologias ativas, podem contribuir para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, especialmente no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Parte-se do pressuposto de que a integração intencional dessas abordagens pode favorecer não apenas o acesso ao currículo, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento integral desses estudantes. Para tanto, o estudo está organizado em três seções: inicialmente, discute-se a educação inclusiva e o TEA no contexto do Ensino Médio; em seguida, aborda-se o papel das TDIC na educação contemporânea; e, por fim, analisam-se as metodologias ativas como estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA.

1.1 A Educação Inclusiva e TEA

A escola, enquanto instituição social, tem como função garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente no Ensino Médio, etapa marcada por maior complexidade cognitiva, exigência de abstração e preparação para a vida social e profissional. Nesse contexto, a educação inclusiva constitui um princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentado no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (CARVALHO, 2001; MANTOAN, 2015).

De acordo com Rosita Edler Carvalho (2001), cabe à escola promover o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando suas singularidades e potencialidades. Essa perspectiva é ampliada por Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão implica uma reconfiguração estrutural da escola, envolvendo currículo, avaliação, práticas pedagógicas e organização do ensino, de modo a atender à heterogeneidade presente nas salas de aula, especialmente no Ensino Médio.

Historicamente, a escola brasileira foi marcada por práticas excludentes, voltadas a grupos específicos. No entanto, avanços legais e sociais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), consolidaram o direito à educação para todos, incluindo estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda assim, persistem desafios relacionados à efetivação desse direito, sobretudo no Ensino Médio, onde as demandas curriculares tendem a ser mais rígidas e menos adaptáveis (Glat; Pletsch, 2011; Lustosa, 2022).

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige a adoção de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades. O TEA, descrito inicialmente por Leo Kanner (1943), caracteriza-se por dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões comportamentais restritos e repetitivos. Contudo, pesquisas recentes evidenciam a heterogeneidade do espectro e destacam a presença de diferentes perfis cognitivos e potencialidades (APA, 2022; Khoury et al., 2021).

No Ensino Médio, tais características demandam estratégias pedagógicas que favoreçam a mediação do conhecimento, a flexibilização curricular e o uso de múltiplas linguagens. Conforme aponta Furtado (2010), o trabalho com estudantes autistas requer uma postura ética e reflexiva do professor, capaz de reconhecer limites sem negligenciar as possibilidades de desenvolvimento.

Estudos recentes (Silva; Costa, 2023; Oliveira et al., 2022) reforçam que práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio devem priorizar a interação social, a contextualização dos conteúdos e o uso de recursos diversificados, promovendo maior engajamento e aprendizagem significativa. Assim, a construção de uma escola inclusiva não se restringe ao acesso físico, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, garantindo a participação efetiva dos estudantes com TEA.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de incorporar estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes com TEA, especialmente no Ensino Médio, o que reforça a importância do uso de recursos tecnológicos e metodologias inovadoras no contexto educacional.

1.2 Tecnologias da Informação, Comunicação e Inclusão no Ensino Médio

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) emergem como importantes mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no Ensino Médio, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse cenário, no âmbito da educação inclusiva, os estudantes do Ensino Médio são atendidos nas classes comuns, com suporte complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2008).

Dentre esses recursos, destacam-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que têm transformado significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Segundo José Armando Valente (2021), as tecnologias digitais possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, personalizados e acessíveis, especialmente relevantes no Ensino Médio, onde se intensificam as demandas cognitivas e comunicativas.

Pesquisas recentes (Bacich; Moran, 2020; Moreira; Schlemmer, 2020) evidenciam que o uso pedagógico das TDIC favorece o protagonismo estudantil, a aprendizagem colaborativa e a construção ativa do conhecimento. No caso de estudantes com TEA, essas tecnologias apresentam potencial significativo para o desenvolvimento da comunicação e da interação social.

Estudos como os de Chapin et al. (2021) e Parsons e Cobb (2022) demonstram que recursos digitais, como aplicativos interativos, dispositivos móveis e sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ampliam as possibilidades comunicativas de estudantes autistas. No Ensino Médio,

tais ferramentas contribuem para a participação em atividades como seminários, debates e projetos interdisciplinares, favorecendo a inclusão acadêmica e social.

Além disso, pesquisas nacionais recentes (Santos; Tezani, 2021; Ramos; Primon; Cirino, 2022) indicam que o uso intencional das TDIC pode reduzir barreiras à aprendizagem, promovendo maior autonomia e engajamento dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, destaca-se que a efetividade dessas tecnologias depende da formação docente e de sua integração ao planejamento pedagógico.

1.3 Metodologias ativas no Ensino Médio: possibilidades inclusivas para estudantes com TEA

No Ensino Médio, as metodologias ativas têm se consolidado como estratégias pedagógicas capazes de responder às demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com TEA. Essas abordagens colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, autonomia e protagonismo (Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

Segundo José Moran (2020), as metodologias ativas promovem aprendizagens mais significativas ao integrarem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. No contexto do Ensino Médio, essas estratégias são particularmente relevantes, pois contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

Entre as metodologias mais utilizadas, destaca-se a gamificação, que, conforme Yanaze e Corregio (2022), promove o engajamento e a motivação dos estudantes por meio de elementos lúdicos. Para estudantes com TEA, essa abordagem pode favorecer a previsibilidade, a organização e a participação nas atividades escolares.

Além disso, estudos recentes (Pischetola; Miranda, 2019; Sgoti; Mill, 2020; Gallo; Ribeiro, 2025) apontam que a integração entre metodologias ativas e TDIC potencializa a inclusão, ao permitir a adaptação das atividades aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. No Ensino Médio, essa articulação possibilita a criação de experiências pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e acessíveis.

Entretanto, é importante ressaltar que as metodologias ativas não constituem uma solução universal. Conforme alertam Pischetola e Miranda (2019), sua eficácia depende do planejamento pedagógico, da

intencionalidade do professor e das condições institucionais. Assim, torna-se fundamental investir na formação docente, especialmente para atuação no Ensino Médio, considerando suas especificidades e desafios.

Dessa forma, as metodologias ativas, quando articuladas às TDIC e orientadas por princípios inclusivos, configuram-se como estratégias potentes para promover a aprendizagem de estudantes com TEA. Ao favorecerem a participação, a interação e o protagonismo, contribuem para a construção de uma escola mais equitativa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com delineamento do tipo revisão integrativa da literatura. Esse tipo de investigação possibilita a sistematização e a análise crítica de produções científicas já publicadas, permitindo a compreensão ampliada de determinado fenômeno a partir de diferentes perspectivas teóricas (Gil, 2008).

O estudo teve como foco analisar contribuições da literatura acerca da educação inclusiva no Ensino Médio, com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2026, contemplando produções publicadas no período de 2020 a 2025, com o objetivo de garantir a atualidade e relevância das discussões. A busca ocorreu nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos CAPES e repositórios institucionais de universidades brasileiras.

Para a identificação dos estudos, foram utilizados descritores previamente definidos, combinados por meio de operadores booleanos (AND/OR), tais como: “educação inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Ensino Médio”, “tecnologias digitais na educação”, “metodologias ativas” e “TEA AND tecnologias educacionais”. Essa estratégia possibilitou ampliar o alcance das buscas e garantir maior precisão na recuperação dos estudos relevantes.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão com vistas à seleção rigorosa do material analisado. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) artigos científicos publicados em periódicos

revisados por pares; (b) livros e capítulos de livros com reconhecida relevância acadêmica; (c) estudos que abordassem a educação inclusiva no Ensino Médio, com foco em estudantes com TEA; (d) produções que discutissem o uso de TDIC e/ou metodologias ativas no contexto educacional; e (e) publicações disponíveis na íntegra nos idiomas português, inglês ou espanhol. Como critérios de exclusão, foram descartados: (a) estudos duplicados; (b) produções que não apresentavam relação direta com o objeto de investigação; (c) trabalhos de opinião sem fundamentação teórica consistente; e (d) estudos com recorte exclusivo em outras etapas de ensino sem possibilidade de diálogo com o Ensino Médio.

O processo de seleção dos estudos ocorreu em três etapas: (1) leitura dos títulos e resumos, com eliminação inicial dos estudos não pertinentes; (2) leitura exploratória dos textos completos, visando verificar a adequação aos critérios estabelecidos; e (3) leitura analítica e interpretativa, com foco na extração das contribuições teóricas relevantes. Ao final desse processo, foram selecionados 28 estudos, entre artigos científicos, livros e capítulos de livros, que constituíram o corpus de análise da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise temática, que possibilitou a organização e interpretação dos conteúdos em categorias analíticas. As categorias foram definidas a posteriori, a partir da recorrência e relevância dos temas identificados nos estudos, resultando nos seguintes eixos: (i) educação inclusiva e TEA no Ensino Médio; (ii) uso das TDIC na promoção da inclusão; e (iii) metodologias ativas como estratégias pedagógicas inclusivas.

Por fim, ressalta-se que a análise buscou estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas contemporâneas, contribuindo para a compreensão das potencialidades e desafios da integração entre inclusão, tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto do Ensino Médio.

A partir desse percurso metodológico, procedeu-se à análise dos estudos selecionados, cujos resultados são apresentados e discutidos a seguir, com base nas categorias analíticas definidas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 28 estudos selecionados permitiu a organização dos resultados em três categorias analíticas: (i) educação inclusiva e TEA no Ensino Médio; (ii) contribuições das Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação (TDIC); e (iii) metodologias ativas como estratégias pedagógicas inclusivas. Essas categorias refletem os principais eixos de discussão presentes na literatura recente e evidenciam caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

3.1 Educação inclusiva e TEA no Ensino Médio

Os estudos analisados evidenciam que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio ainda se configura como um desafio significativo. Essa etapa da educação básica caracteriza-se por maior complexidade curricular, exigência de autonomia e intensificação das interações sociais, o que pode dificultar a adaptação de estudantes com necessidades educacionais específicas.

As pesquisas destacam que, embora haja avanços no acesso à escola regular, a permanência e a aprendizagem ainda são comprometidas por práticas pedagógicas tradicionais, centradas na homogeneização do ensino. Nesse sentido, observa-se que a efetivação da inclusão depende diretamente da flexibilização curricular, da diversificação das estratégias de ensino e da formação continuada dos professores.

Além disso, os estudos reforçam que a compreensão do TEA como um espectro é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas, considerando as diferentes formas de aprendizagem, comunicação e interação desses estudantes. Assim, a inclusão no Ensino Médio exige uma mudança paradigmática, que ultrapasse o modelo transmissivo e valorize a diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

3.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como mediadoras da inclusão

No que se refere ao uso das TDIC, os estudos analisados apontam que essas tecnologias desempenham papel fundamental na promoção da inclusão escolar, especialmente no Ensino Médio. As ferramentas digitais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecem a comunicação e possibilitam a personalização da aprendizagem.

Os resultados indicam que recursos como aplicativos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades

comunicativas e sociais em estudantes com TEA. Além disso, tais tecnologias permitem a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem distintos.

Outro aspecto relevante evidenciado nos estudos é o potencial das TDIC para promover o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. No contexto do Ensino Médio, essa característica é especialmente importante, considerando o desinteresse frequentemente associado às metodologias tradicionais.

Entretanto, a literatura também aponta limitações, como a falta de formação docente para o uso pedagógico das tecnologias e a insuficiência de infraestrutura em algumas instituições. Dessa forma, destaca-se que a eficácia das TDIC está diretamente relacionada à sua integração intencional ao planejamento pedagógico.

3.3 Metodologias ativas e práticas pedagógicas inclusivas

A terceira categoria evidenciou que as metodologias ativas constituem estratégias promissoras para a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio. Essas abordagens favorecem a participação ativa dos estudantes, promovem a autonomia e estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Entre as estratégias mais recorrentes na literatura, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o ensino híbrido. Tais metodologias permitem a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada, o que contribui para maior engajamento e compreensão dos conteúdos.

Os estudos também indicam que a articulação entre metodologias ativas e TDIC potencializa os processos de ensino e aprendizagem, ao possibilitar a criação de ambientes mais interativos, flexíveis e acessíveis. Para estudantes com TEA, essa integração favorece a organização das atividades, a previsibilidade das tarefas e a ampliação das interações sociais.

Por outro lado, ressalta-se que a adoção dessas metodologias requer planejamento, intencionalidade pedagógica e formação docente adequada. Quando utilizadas de forma superficial ou descontextualizada, podem não alcançar os resultados esperados.

De modo geral, os resultados evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio demanda a articulação entre três elementos fundamentais: práticas pedagógicas inclusivas, uso intencional das TDIC e adoção de metodologias ativas. A integração desses elementos possibilita a construção de ambientes educacionais mais equitativos, capazes de atender à diversidade e promover a aprendizagem significativa.

Esses achados reforçam a necessidade de integração entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação docente, como condição essencial para a efetivação da educação inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a efetivação da educação inclusiva no Ensino Médio, especialmente no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda se configura como um desafio significativo no contexto educacional brasileiro. Apesar dos avanços legais e das discussões teóricas consolidadas, persistem entraves relacionados à rigidez curricular, à permanência de práticas pedagógicas tradicionais e à insuficiente formação docente para o trabalho com a diversidade.

Os resultados indicam que a inclusão, para além do acesso à escola, exige a construção de condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse sentido, destaca-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as metodologias ativas, quando articuladas de forma intencional ao planejamento pedagógico, apresentam elevado potencial para transformar as práticas educativas no Ensino Médio. Essas ferramentas favorecem a personalização do ensino, ampliam as possibilidades de comunicação e promovem maior engajamento dos estudantes, aspectos especialmente relevantes para o público com TEA.

Entretanto, ressalta-se que a adoção dessas estratégias não deve ocorrer de forma instrumental ou descontextualizada. Sua efetividade depende diretamente da mediação pedagógica, da formação continuada dos professores e das condições institucionais que viabilizem sua implementação. Assim, a integração entre TDIC, metodologias ativas e educação inclusiva deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no âmbito escolar.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva no Ensino Médio requer o compromisso com práticas pedagógicas inovadoras, centradas no estudante e orientadas pelo

respeito à diversidade. Ao promover a articulação entre tecnologias digitais e metodologias ativas, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais significativas, colaborativas e acessíveis, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a consolidação de uma educação mais equitativa.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras avancem na investigação empírica dessas práticas no contexto escolar, especialmente no Ensino Médio, de modo a analisar seus impactos concretos na aprendizagem e na inclusão de estudantes com TEA, contribuindo para o fortalecimento de políticas e práticas educacionais mais efetivas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p. 119–143, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CHAPIN, Sheila E. et al. Effects of visual scene displays on communication in adolescents with autism. Augmentative and Alternative Communication, v. 37, n. 3, p. 159–172, 2021.
- FURTADO, Edson. Autismo e educação: possibilidades e desafios. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALLO, Silvio; RIBEIRO, Ana Paula. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio. Revista Educação e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 270–289, 2025.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- KHOURY, Laís P. et al. Transtorno do espectro autista: avanços recentes e perspectivas educacionais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. 1–15, 2021.
- LUSTOSA, Francisca Geny. Educação inclusiva: práticas, políticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Educação digital e ensino híbrido: perspectivas contemporâneas. Revista Ibero-Americana de Educação, v. 83, n. 1, p. 15–30, 2020.
- OLIVEIRA, Maria das Graças et al. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270045, 2022.
- PARSONS, Sarah; COBB, Sue. State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. European Journal of Special Needs Education, v. 37, n. 1, p. 1–15, 2022.
- PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana. Metodologias ativas: desafios e possibilidades na educação contemporânea. Educação & Sociedade, v. 40, e021734, 2019.

RAMOS, Daniela Karine; PRIMON, Priscila; CIRINO, Sérgio. Tecnologias digitais e inclusão escolar: práticas pedagógicas no ensino médio. *Revista Educação em Foco*, v. 26, n. 3, p. 1–20, 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Tecnologias digitais e aprendizagem significativa na educação básica. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, e245678, 2021.

SGOTI, Camila; MILL, Daniel. Formação docente para o uso de tecnologias digitais na educação básica. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 1–18, 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandre Fagundes. Metodologias ativas e tecnologias digitais: reflexões sobre o ensino híbrido. *Educação em Revista*, v. 33, e162856, 2017.

VILELLA, Ana Paula; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; BORGES, Marcos. Tecnologias digitais e educação: desafios e possibilidades no contexto escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 19, n. 56, p. 1–15, 2022.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; CORREGIO, Ana Paula. Gamificação na educação: estratégias para o engajamento no ensino médio. São Paulo:

Capítulo 3



10.37423/260410915

DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Wicerlir Carneiro Horácio Miranda

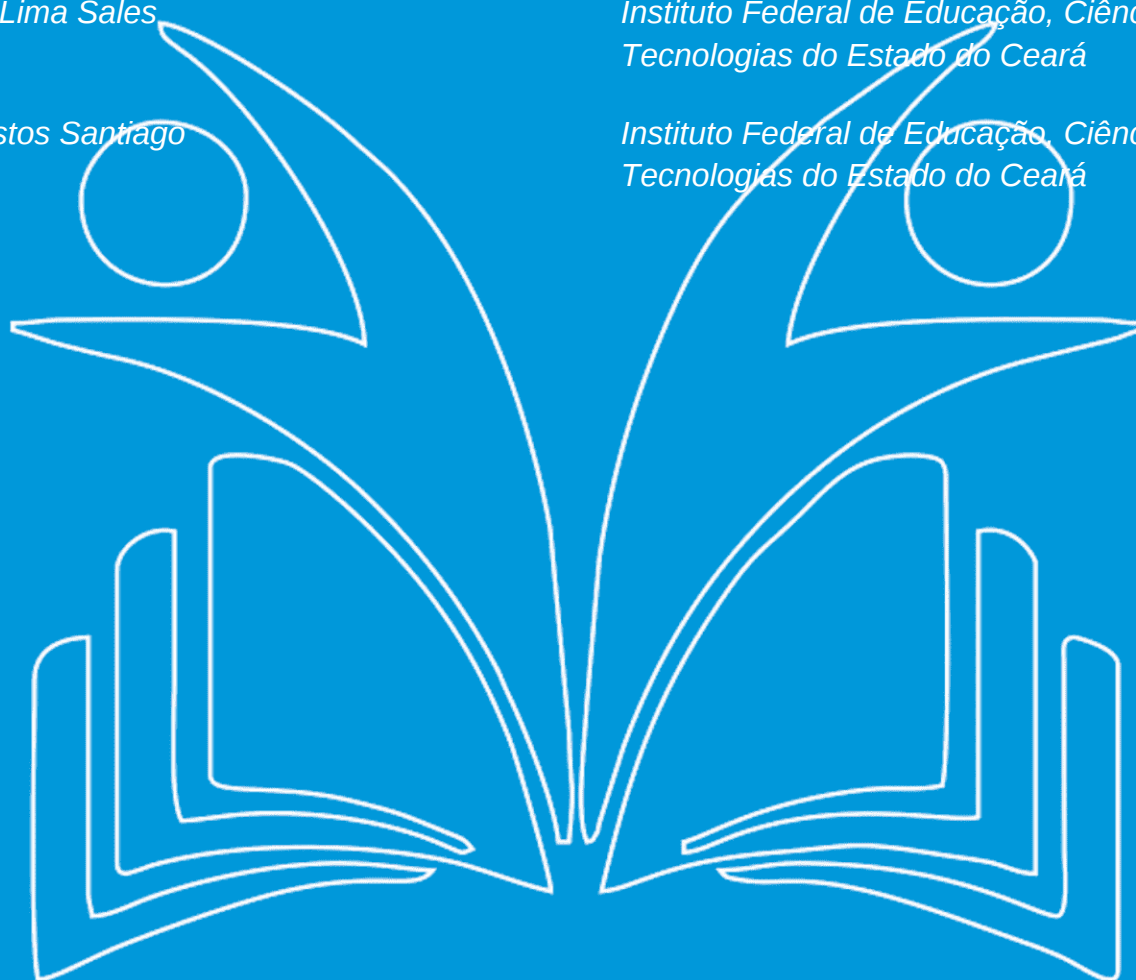
*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*

Viviane de Lima Sales

*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*

Silvany Bastos Santiago

*Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologias do Estado do Ceará*



RESUMO

A construção de uma educação inclusiva no contexto brasileiro exige o reconhecimento da diversidade cultural e das identidades étnico-raciais presentes na sociedade. Nesse sentido, a escola enfrenta o desafio de superar práticas pedagógicas e estruturas curriculares historicamente marcadas por perspectivas eurocêntricas e por processos de invisibilização de grupos socialmente marginalizados. O presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira o currículo escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e para a construção de uma escola inclusiva. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas que discutem currículo escolar, diversidade cultural, identidade étnico-racial e educação inclusiva. Os resultados indicam que o currículo tradicional tende a marginalizar ou invisibilizar as contribuições culturais de povos afro-brasileiros e indígenas, reforçando desigualdades simbólicas no ambiente escolar. Evidencia-se, portanto, a necessidade de reformulação curricular associada à formação continuada de professores e à adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural presente nas escolas. Conclui-se que a valorização sistemática da diversidade cultural constitui elemento fundamental para a construção de ambientes educativos mais democráticos, equitativos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: diversidade cultural; currículo escolar; educação inclusiva; identidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

A questão racial no Brasil constitui um tema complexo, profundamente marcado por processos históricos, sociais e culturais que ainda se manifestam de maneira explícita e velada nas relações sociais contemporâneas. Ao longo da formação da sociedade brasileira, a população negra foi submetida a processos de exploração, exclusão e desigualdade estruturados a partir do sistema escravocrata e de práticas racistas que se perpetuaram após a abolição formal da escravidão. Apesar de avanços importantes no campo das políticas públicas e da legislação educacional voltada para a promoção da igualdade racial, ainda persistem desafios significativos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. Nesse contexto, a educação assume papel central como instrumento de transformação social, sendo fundamental refletir sobre o currículo escolar, a diversidade cultural presente nas instituições de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação social, cultural e cidadã, possui grande responsabilidade na construção de valores relacionados ao respeito às diferenças e à promoção da justiça social. Contudo, historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de perspectivas predominantemente eurocêtricas, que invisibilizaram ou marginalizaram os saberes e as contribuições culturais de povos afro-brasileiros, indígenas e de outros grupos historicamente excluídos. Conforme destacam estudos recentes sobre educação e relações étnico-raciais, a ausência de representatividade cultural no currículo pode contribuir para a reprodução de desigualdades simbólicas e para o enfraquecimento da identidade e da autoestima de estudantes pertencentes a grupos socialmente marginalizados (Gomes, 2020; Almeida, 2021).

Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas educativas e as concepções curriculares de modo a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira. A valorização das identidades culturais e étnico-raciais no ambiente escolar não deve ser compreendida como uma ação pontual ou meramente comemorativa, mas como parte de um compromisso pedagógico permanente com a construção de uma educação democrática e inclusiva. Pesquisas recentes na área da educação inclusiva e das relações étnico-raciais indicam que a incorporação da diversidade no currículo contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e socialmente comprometidas (Silva; Barbosa, 2022; Oliveira; Santos, 2023).

Diante desse cenário, o presente estudo busca compreender de que maneira as relações pedagógicas podem ser potencializadas por meio do currículo escolar e da valorização da diversidade cultural nas escolas brasileiras. Parte-se da hipótese de que a integração efetiva da diversidade cultural e das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, representativo e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou social.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como a relação entre currículo escolar e diversidade étnico-racial pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva, comprometida com a valorização das diferenças e com a promoção da equidade educacional. Nesse sentido, busca-se refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na incorporação dessas temáticas em suas práticas pedagógicas, bem como sobre as possibilidades de transformação do currículo escolar em um instrumento de valorização da pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos acadêmicos que discutem a relação entre currículo, diversidade cultural e práticas pedagógicas inclusivas. A partir dessa análise, pretende-se compreender de que forma o currículo escolar pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que caracterizam a sociedade contemporânea.

Este artigo está organizado em quatro seções principais. Na primeira seção, intitulada “Desafios e horizontes para a escola inclusiva”, apresenta-se a fundamentação teórica sobre currículo escolar, diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Posteriormente, são discutidos os principais resultados obtidos a partir da análise bibliográfica. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se reflexões e sugestões voltadas ao fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

A construção de uma educação inclusiva voltada à valorização da identidade étnico-racial exige transformações significativas nas práticas pedagógicas e na organização do currículo escolar. Nesse sentido, a escola precisa assumir o compromisso de promover reflexões críticas acerca das

desigualdades históricas e sociais que marcaram a formação da sociedade brasileira. Conforme argumenta Paulo Freire, a educação deve ser compreendida como um processo de emancipação humana, no qual o diálogo e a reflexão crítica possibilitam aos sujeitos compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

A maneira como as identidades étnico-raciais são abordadas no ambiente escolar exerce influência direta na construção da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Estudos recentes na área da educação para as relações étnico-raciais apontam que o reconhecimento e a valorização das identidades culturais no espaço escolar contribuem para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas (Gomes, 2020; Almeida, 2021). Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade cultural torna-se elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade social.

Nessa perspectiva, Silva e Costa (2019) defendem que o professor deve reconhecer as diferentes culturas presentes na sala de aula e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de dialogar com essa diversidade. Tal postura pedagógica favorece a construção de conhecimentos, habilidades e valores relacionados ao respeito às diferenças étnico-raciais. Dessa forma, o papel do educador ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo também a função de mediador de processos formativos voltados à construção da cidadania crítica.

A literatura especializada evidencia que a diversidade cultural não deve ser tratada como elemento periférico no currículo escolar, mas como parte constitutiva do processo educativo. Entretanto, pesquisas indicam que, em muitos contextos escolares, as culturas afro-brasileiras e indígenas ainda são abordadas de forma superficial ou folclorizada, o que contribui para a reprodução de estereótipos e para a invisibilização de importantes contribuições históricas e culturais desses grupos sociais (Silva; Barbosa, 2022; Oliveira; Santos, 2023). Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas de modo que a diversidade cultural seja incorporada de maneira crítica e permanente no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente. A preparação dos professores para lidar com questões relacionadas à diversidade étnico-racial constitui elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Estudos recentes indicam que a formação inicial e continuada de professores deve contemplar discussões acerca das desigualdades sociais, do racismo estrutural e da

educação intercultural, possibilitando que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas mais sensíveis à pluralidade cultural presente nas escolas (Gomes, 2020; Silva; Barbosa, 2022).

Nesse contexto, a escola pode assumir papel estratégico no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais ao promover práticas educativas que valorizem as contribuições históricas e culturais de diferentes grupos sociais. Ao integrar essas contribuições ao currículo escolar, o processo educativo passa a desempenhar uma função social transformadora, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade.

A construção da identidade cultural no ambiente escolar constitui processo fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Enquanto espaço de socialização e produção de conhecimentos, a escola desempenha papel central na promoção de práticas educativas que respeitem a diversidade cultural e fortaleçam o sentimento de pertencimento dos alunos.

Pesquisas no campo da educação intercultural indicam que, quando a diversidade cultural é integrada de forma significativa ao currículo escolar, os estudantes tendem a apresentar maior autoestima, engajamento e participação no processo de aprendizagem (Gomes, 2020; Oliveira; Santos, 2023). Assim, a valorização das identidades culturais não se configura apenas como questão de justiça social, mas também como elemento relevante para a qualidade do processo educativo.

A perspectiva crítica da educação, defendida por Paulo Freire, destaca que o processo educativo deve possibilitar aos estudantes compreenderem a realidade social em que vivem, desenvolvendo consciência crítica acerca das desigualdades presentes na sociedade. Quando a escola reconhece e valoriza as identidades culturais dos alunos, contribui para que esses sujeitos estabeleçam uma relação mais significativa com o conhecimento, articulando saberes acadêmicos e experiências de vida.

Barbosa e Matos (2019) ressaltam que o processo educativo precisa considerar o contexto social e cultural dos estudantes, uma vez que a aprendizagem está diretamente relacionada às experiências e vivências dos alunos. Para os autores, a construção de uma identidade educacional sólida depende do reconhecimento dessas realidades e da atuação conjunta de professores, gestores e comunidade escolar. Dessa forma, a transformação das práticas educativas não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como resultado de um compromisso coletivo da instituição escolar.

Estudos recentes também apontam que a valorização da identidade cultural exige práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes refletir criticamente sobre sua história, cultura e posição social. Isso implica a adoção de metodologias que favoreçam o diálogo, a participação e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar (Silva; Barbosa, 2022).

Assim, a escola deve ser compreendida como um espaço de inclusão e de valorização da diversidade cultural, no qual as diferentes identidades étnico-raciais sejam reconhecidas como parte fundamental da construção da sociedade brasileira. Ao adotar práticas pedagógicas que integrem essa diversidade ao currículo escolar, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, pois os estudantes passam a se reconhecer como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a reformulação do currículo escolar constitui estratégia essencial para a promoção de uma educação mais democrática e plural. A incorporação de diferentes perspectivas culturais no currículo contribui para superar visões homogêneas e eurocêntricas ainda presentes em muitos sistemas educacionais, possibilitando aos estudantes conhecer e valorizar diferentes trajetórias históricas e culturais (Gomes, 2020).

Por fim, a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar exerce impacto direto nas relações pedagógicas e no processo de aprendizagem. Ao reconhecer e respeitar as múltiplas identidades presentes na escola, cria-se um ambiente educativo mais acolhedor, colaborativo e propício ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Dessa forma, a valorização da diversidade cultural configura-se como elemento essencial para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo consiste em analisar e interpretar produções acadêmicas relacionadas à diversidade cultural, identidade étnico-racial e currículo escolar no contexto da educação inclusiva. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, permitindo interpretar significados, relações e perspectivas presentes nas produções teóricas sobre o tema investigado. Conforme destaca Gil (2010), a pesquisa qualitativa privilegia a análise interpretativa dos fenômenos sociais, buscando compreender suas múltiplas dimensões e significados no contexto em que se manifestam.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica, que consiste na análise sistemática de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador examinar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema, permitindo a construção de um referencial analítico fundamentado nas produções já consolidadas na área de estudo. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa torna-se particularmente relevante quando se pretende compreender um fenômeno a partir das discussões e reflexões desenvolvidas por diferentes autores.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir da consulta a obras acadêmicas que discutem temas relacionados à educação inclusiva, currículo escolar, diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. Segundo Fontana (2020), a pesquisa bibliográfica envolve um processo sistemático de leitura, análise e interpretação de diferentes fontes de informação, exigindo planejamento e organização por parte do pesquisador. Nesse processo, os materiais selecionados são analisados de forma crítica, possibilitando a identificação de conceitos, categorias e perspectivas teóricas relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

A seleção das obras utilizadas nesta pesquisa ocorreu a partir da relevância temática e da contribuição teórica dos autores para o campo da educação e das relações étnico-raciais. Foram considerados trabalhos que abordam a escola como espaço de diálogo e reflexão crítica, a valorização da diversidade cultural no currículo escolar e a construção de práticas pedagógicas voltadas à promoção da inclusão e do respeito às identidades culturais. Nesse sentido, destacam-se as contribuições teóricas de Paulo Freire, que compreende a educação como prática de liberdade e processo de conscientização crítica, bem como os estudos de Nilma Lino Gomes, que discutem a importância da valorização das identidades étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Além desses autores, foram analisadas produções que discutem a diversidade cultural no ambiente escolar, a educação inclusiva e o papel do currículo na valorização das diferentes identidades culturais presentes na sociedade. Conforme argumenta Severino (2007), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador construir um embasamento teórico consistente, possibilitando a análise crítica das diferentes abordagens existentes sobre o problema investigado.

Durante o processo de análise das obras selecionadas, foram identificadas categorias temáticas relacionadas à diversidade cultural, identidade étnico-racial, currículo escolar e práticas pedagógicas

inclusivas. Essas categorias orientaram a interpretação dos textos e contribuíram para a organização das discussões apresentadas ao longo do artigo.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou reunir e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre a relação entre currículo escolar, diversidade cultural e identidade étnico-racial, contribuindo para a compreensão dos desafios e das possibilidades existentes na construção de uma educação inclusiva. A partir dessa análise, foi possível refletir sobre o papel da escola e dos educadores na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e contribuam para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras selecionadas na revisão bibliográfica evidenciou que a valorização da diversidade cultural e da identidade étnico-racial constitui um dos principais desafios para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no contexto brasileiro. Os estudos analisados apontam que, embora avanços normativos e políticos tenham sido alcançados nas últimas décadas, ainda persistem práticas pedagógicas e estruturas curriculares que reproduzem desigualdades históricas e invisibilizam as contribuições culturais de grupos socialmente marginalizados.

Os resultados da pesquisa indicam que o currículo escolar ocupa papel central nesse processo, uma vez que ele não apenas organiza os conteúdos ensinados nas instituições de ensino, mas também expressa valores, concepções de mundo e relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, a literatura analisada demonstra que, historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de perspectivas predominantemente eurocêntricas, o que contribuiu para a marginalização ou invisibilização das culturas afro-brasileiras e indígenas. Essa constatação reforça a necessidade de revisão das práticas curriculares, de modo que elas contemplem a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

A análise das contribuições teóricas de Paulo Freire evidencia que a educação deve ser compreendida como um processo dialógico e crítico, no qual o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeitos e realidades sociais. Nessa perspectiva, o currículo escolar não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, possibilitando-lhes compreender e questionar as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade.

Outro aspecto relevante identificado na literatura refere-se à importância da valorização da diversidade cultural como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Os estudos analisados indicam que a abordagem da diversidade no ambiente escolar não pode ocorrer de maneira pontual ou superficial, restrita a datas comemorativas ou atividades isoladas. Pelo contrário, ela deve integrar o cotidiano escolar e orientar as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, contribuindo para que os estudantes se reconheçam no processo de construção do conhecimento e desenvolvam um sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Nesse contexto, destaca-se que a escola, enquanto instituição responsável pela formação de sujeitos sociais, possui papel fundamental na promoção da cidadania e no enfrentamento das desigualdades sociais. Conforme estabelecido na Constituição Federal brasileira, a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Dessa forma, a valorização da diversidade cultural no currículo escolar representa não apenas um compromisso pedagógico, mas também um princípio democrático fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os resultados também evidenciam que a formação docente constitui um elemento decisivo para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A literatura aponta que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para abordar questões relacionadas à diversidade étnico-racial em sala de aula, seja pela ausência de formação específica, seja pela permanência de concepções pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores torna-se essencial para que os educadores desenvolvam competências pedagógicas capazes de promover o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades culturais presentes no contexto escolar.

Outro aspecto destacado pelos autores analisados refere-se à necessidade de transformação das metodologias de ensino. Práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as experiências culturais dos estudantes contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e participativo. Quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade social e cultural dos alunos, cria-se um ambiente educacional mais inclusivo, capaz de fortalecer a autoestima, a identidade cultural e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

Além disso, os estudos analisados indicam que a construção de uma educação inclusiva requer um compromisso institucional que envolva não apenas os professores, mas também gestores escolares, formuladores de políticas públicas e a comunidade escolar como um todo. A transformação das

práticas educativas depende da articulação entre diferentes atores sociais, bem como da implementação de políticas educacionais que promovam a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades raciais no contexto educacional.

Dessa forma, os achados da pesquisa indicam que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma transformação estruturante no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. A incorporação da diversidade cultural e das questões étnico-raciais no processo educativo deve ser compreendida como um compromisso permanente das instituições de ensino, orientado pela valorização das identidades culturais e pelo respeito às diferenças.

Por fim, a análise realizada permite afirmar que a promoção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural representa um caminho fundamental para a construção de uma educação mais democrática, plural e socialmente comprometida. Ao reconhecer e integrar as diferentes identidades culturais presentes na sociedade brasileira, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar na transformação da realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira o currículo escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e da identidade étnico-racial no contexto da educação inclusiva. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da superação de modelos curriculares historicamente estruturados a partir de perspectivas homogêneas e eurocêntricas, que frequentemente invisibilizam as contribuições culturais de grupos socialmente marginalizados.

Os resultados da análise evidenciam que a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar constitui elemento essencial para a promoção de práticas pedagógicas mais democráticas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, o currículo escolar assume papel estratégico, pois não apenas organiza os conteúdos ensinados, mas também expressa valores, concepções de mundo e relações de poder presentes na sociedade. Dessa forma, a incorporação das temáticas relacionadas às relações étnico-raciais e à diversidade cultural no currículo representa um passo fundamental para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

Outro aspecto relevante identificado no estudo refere-se à importância da formação docente para a efetivação dessas transformações. A formação inicial e continuada de professores mostra-se indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de reconhecer, valorizar e integrar as diferentes identidades culturais presentes no contexto escolar. Assim, a atuação do educador torna-se elemento central na mediação de processos educativos que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento de práticas discriminatórias.

Entretanto, a construção de uma educação inclusiva voltada à valorização da diversidade cultural não depende exclusivamente da ação individual dos professores. Trata-se de um processo que exige compromisso institucional e articulação entre diferentes atores sociais, incluindo gestores escolares, formuladores de políticas públicas, pesquisadores e a comunidade escolar. A transformação das práticas pedagógicas e curriculares requer, portanto, um esforço coletivo orientado pela promoção da equidade educacional e pelo reconhecimento da pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa possuir caráter bibliográfico, o que restringe a análise às discussões presentes na literatura acadêmica. Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam investigações empíricas em contextos escolares, possibilitando compreender de maneira mais aprofundada os desafios e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural e das identidades étnico-raciais.

Por fim, conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige a transformação das estruturas curriculares e das práticas educativas, de modo que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Ao promover o diálogo entre diferentes saberes e identidades culturais, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

O presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira o currículo escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e da identidade étnico-racial no contexto da educação inclusiva. A partir da problemática que orientou a pesquisa — compreender como a relação entre currículo e questões raciais e culturais pode colaborar para a construção de uma escola mais inclusiva — buscou-se refletir, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre os desafios e

as possibilidades existentes para a consolidação de práticas educativas comprometidas com o respeito às diferenças e com a promoção da equidade educacional.

Os resultados da análise teórica indicam que a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida. A literatura analisada evidencia que o currículo escolar, historicamente estruturado sob perspectivas predominantemente eurocêntricas, ainda apresenta limitações no reconhecimento e na valorização das contribuições culturais de grupos historicamente marginalizados, como os povos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, a revisão do currículo e a adoção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade mostram-se essenciais para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e representativos.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se ao papel do educador no processo de promoção da diversidade cultural na escola. Conforme discutido ao longo do estudo, os professores desempenham função central na mediação das relações pedagógicas e na construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem as identidades culturais dos estudantes. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos docentes constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de enfrentar estereótipos, combater práticas discriminatórias e promover o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Os resultados também indicam que a construção de uma educação inclusiva não depende apenas da inserção de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve a transformação das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Dessa forma, a valorização da diversidade cultural deve ser compreendida como um princípio estruturante das práticas educativas, e não como uma ação pontual ou meramente simbólica.

No que se refere às contribuições do estudo, destaca-se que a pesquisa reforça a importância do debate acadêmico sobre a necessidade de superação de modelos curriculares homogêneos e eurocêntricos ainda presentes em muitas instituições de ensino. Ao evidenciar a relevância da diversidade cultural na formação dos estudantes, o trabalho contribui para o fortalecimento das discussões teóricas sobre educação inclusiva e relações étnico-raciais no campo educacional. Além disso, os resultados apresentados podem auxiliar educadores e gestores escolares na reflexão sobre a

importância de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferentes identidades culturais presentes no ambiente escolar.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações metodológicas da presente pesquisa. Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico, a análise concentrou-se na interpretação de produções teóricas já existentes sobre o tema, não contemplando a coleta de dados empíricos em contextos escolares específicos. Dessa forma, os resultados apresentados refletem principalmente as discussões presentes na literatura acadêmica, o que limita a possibilidade de generalização das conclusões para diferentes realidades educacionais.

Diante dessas limitações, sugere-se que pesquisas futuras possam aprofundar a investigação sobre a relação entre currículo, diversidade cultural e identidade étnico-racial a partir de abordagens empíricas, como estudos de campo, observação participante, entrevistas com professores e gestores escolares, ou ainda análises de práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de ensino. Investigações dessa natureza poderão contribuir para compreender de maneira mais detalhada os desafios e as possibilidades de implementação de práticas educativas inclusivas no cotidiano das escolas.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o respeito às identidades étnico-raciais constitui um processo contínuo, que exige o engajamento de educadores, gestores, pesquisadores e da comunidade escolar como um todo. A transformação do currículo e das práticas pedagógicas representa, portanto, um passo fundamental para a consolidação de uma escola mais justa, plural e socialmente comprometida, capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2021. APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.
- BARBOSA, C. H. de S.; MATOS, E. O. da F. A influência da cultura escolar no processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019. Anais [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_E_V127_MD4_ID13452_27092019103049.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45–56, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 27 jan. 2026.
- FONTANA, Fernanda. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEPE, 2018. Disponível em: <https://saude.ufpr.br/epmufpr/wp-content/uploads/sites/42/2020/10/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2020.
- GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípiã, 2010.
- LOPES, M. da C. O.; VILAS BOAS, F. S. de O. Narrativas de professores sobre as subjetividades e a diversidade em sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE – EPEN, 25., 2020. Anais [...] Salvador: UFBA, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6469-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SANTOS, Boaventura de Sousa. Educação, diversidade e justiça social. São Paulo: Cortez, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (org.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

RODRIGUES, K. C. P.; SILVA, A. M. da; BARROSO, S. C. de S. Diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar: desafios e perspectivas no século XXI. Ponta Grossa: Atena Editora, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25–76.

SANTOS, M. F. B. Diversidade cultural na escola: um relato de experiência. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011. Anais [...] São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/32/31.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P.; COSTA, E. M. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 5, p. 190–214, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1105>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n5/2237-9460-exitus-9-05-190.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos (org.). Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 1 out. 2025.

Capítulo 4

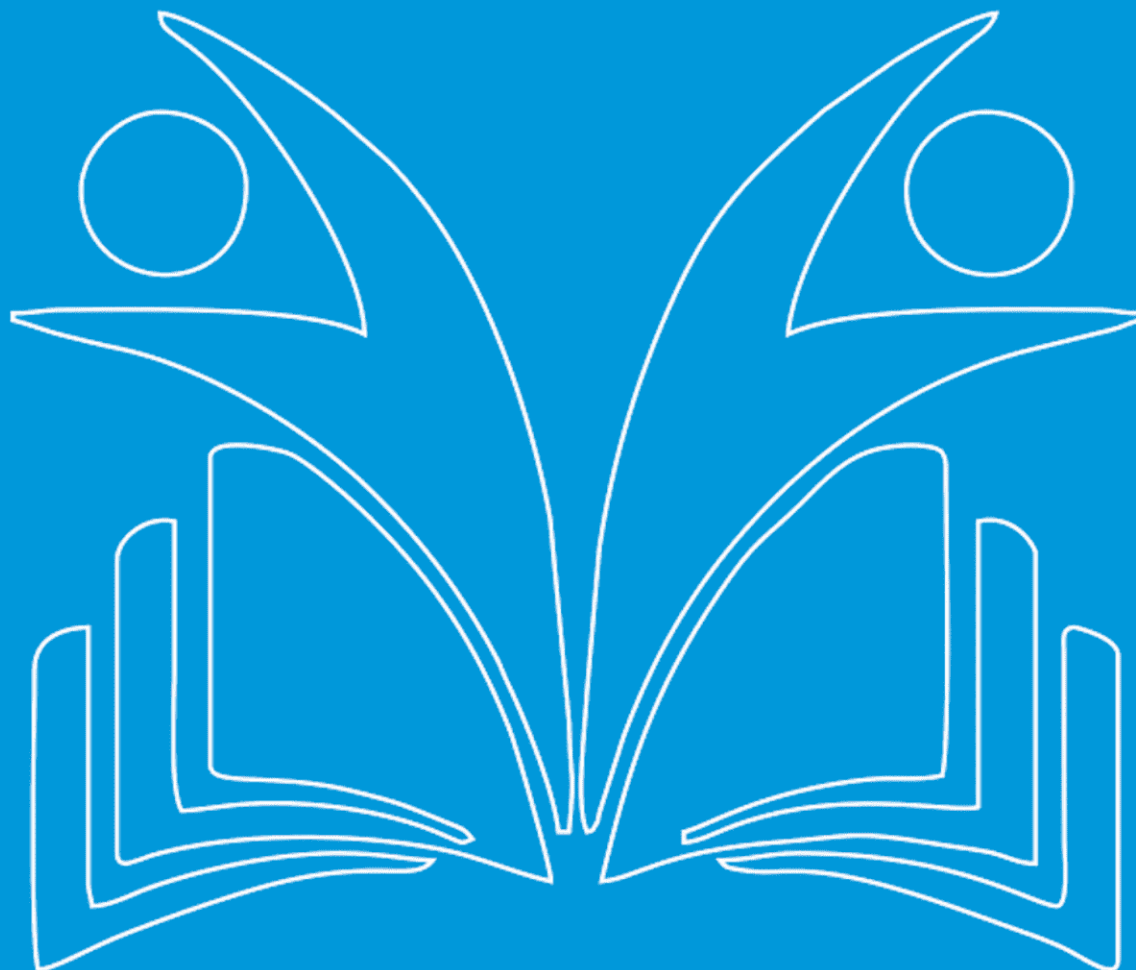


10.37423/260410917

DA INVISIBILIDADE À INCLUSÃO : ACESSIBILIDADE E AUTOACEITAÇÃO NO AMBIENTE INSTITUCIONAL DA UFPE

ANGELA MOTA DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Pernambuco



RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência que aborda o processo de autoaceitação da deficiência visual vivenciado por uma servidora pública de uma instituição federal de ensino superior, bem como seus desdobramentos no ambiente institucional. Após mais de quatro décadas de negação, o agravamento da condição visual impulsionou o reconhecimento de si como pessoa com deficiência, desencadeando um percurso de autoconhecimento, ressignificação identitária e busca por autonomia. A partir desse movimento, foram incorporados recursos de tecnologia assistiva, como o sistema Braille e o uso da bengala longa, além da participação em ações formativas de orientação e mobilidade. Paralelamente, a experiência fomentou iniciativas institucionais voltadas à promoção da acessibilidade, incluindo intervenções físicas no ambiente, estratégias de comunicação inclusiva e articulação com diferentes setores da universidade. Os resultados evidenciam que a inclusão se constrói na interseção entre experiência individual e compromisso coletivo, sendo potencializada pelo engajamento institucional, pelo trabalho em equipe e pela valorização da diversidade. Destaca-se, ainda, que o processo de pertencimento institucional e a atuação colaborativa foram fundamentais para a transformação de barreiras em possibilidades, promovendo melhorias que beneficiam não apenas a pessoa com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão; Deficiência visual; Tecnologia assistiva.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência visual, para além de uma condição sensorial, constitui-se como uma experiência atravessada por dimensões sociais, culturais e subjetivas, impactando diretamente a forma como o sujeito percebe a si mesmo e se insere nos espaços institucionais e sociais. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a deficiência visual abrange desde a baixa visão até a cegueira, sendo caracterizada por limitações significativas na função visual que não podem ser totalmente corrigidas por intervenções clínicas, repercutindo na realização de atividades cotidianas.

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça uma compreensão ampliada da deficiência ao defini-la como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, físicas e atitudinais que restringem a participação plena e efetiva na sociedade. Tal perspectiva desloca o enfoque do corpo individual para as condições estruturais que produzem exclusão, evidenciando que a acessibilidade é um direito e não uma concessão.

Nesse cenário, o processo de descoberta da deficiência visual, pode provocar rupturas profundas na construção identitária do sujeito. Trata-se de um percurso marcado por tensões entre negação, enfrentamento e aceitação, no qual a pessoa é desafiada a ressignificar sua relação com o corpo, com o espaço e com o outro. A autoaceitação, portanto, não se configura como um estado passivo, mas como um movimento ativo de reconstrução subjetiva e de afirmação de si.

A forma como o sujeito se apresenta e é reconhecido socialmente também se insere nesse processo. A autoapresentação, sobretudo em ambientes institucionais, pode ser atravessada por estigmas e percepções capacitistas que limitam o reconhecimento de competências e potencialidades. Segundo Goffman (1988), os estigmas associados às diferenças não são inerentes ao indivíduo, mas produzidos socialmente, o que reforça a necessidade de transformação das práticas e das relações institucionais.

No cotidiano, esses desafios se materializam tanto em barreiras físicas, como a organização inadequada dos espaços, quanto em barreiras atitudinais, muitas vezes invisibilizadas, mas igualmente excludentes. A ausência de acessibilidade compromete a autonomia, a segurança e a dignidade das pessoas com deficiência visual, exigindo não apenas adequações estruturais, mas mudanças culturais que promovam ambientes mais inclusivos e equitativos.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, caracterizado metodologicamente como um relato de experiência de abordagem qualitativa, que busca compreender, a partir de uma vivência situada, as

inter-relações entre o processo de autoaceitação da deficiência visual e as práticas de acessibilidade no ambiente institucional. Ao articular experiência pessoal e reflexão crítica, o trabalho evidencia como intervenções no espaço da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) podem contribuir para a construção de ambientes mais acessíveis e para o fortalecimento da autonomia e da identidade de pessoas com deficiência.

Assim, este estudo não apenas descreve uma trajetória individual, mas propõe uma reflexão ampliada sobre o papel das instituições na promoção da inclusão, reafirmando que a efetivação de direitos passa, necessariamente, pela escuta, pelo reconhecimento e pela transformação das práticas sociais. Nesse sentido, a compreensão dessas dinâmicas torna-se mais concreta quando ancorada em uma experiência real e situada.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, delineado como relato de experiência. Esse tipo de investigação permite a compreensão aprofundada de vivências singulares inseridas em contextos institucionais específicos, valorizando a subjetividade, a historicidade e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias trajetórias (MINAYO, 2014).

A produção dos dados ocorreu por meio de registros reflexivos e narrativos elaborados ao longo da experiência, os quais foram analisados à luz da literatura sobre acessibilidade, inclusão e deficiência, buscando estabelecer diálogos entre a experiência vivida e os referenciais teóricos da área. Esse percurso metodológico possibilita não apenas a descrição dos fatos, mas também a problematização crítica das práticas institucionais, contribuindo para a construção de conhecimentos situados e socialmente relevantes.

As experiências tiveram início em março de 2023 e seguem em desenvolvimento. O percurso metodológico envolveu:

- Reconhecimento da condição visual e de suas limitações funcionais;
- Assunção da identidade como pessoa com deficiência no ambiente de trabalho;
- Adoção de recursos de tecnologia assistiva;
- Articulação com setores institucionais voltados à acessibilidade;

- Proposição de melhorias estruturais e atitudinais no ambiente laboral.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Este capítulo apresenta o relato de experiência de uma servidora pública da UFPE, identificada como AM, pessoa com baixa visão e condição monocular decorrente de fatores congênitos e adquiridos. Após uma trajetória profissional consolidada, a servidora foi realocada, em 2022, para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), onde passou a vivenciar novos desafios relacionados à acessibilidade.

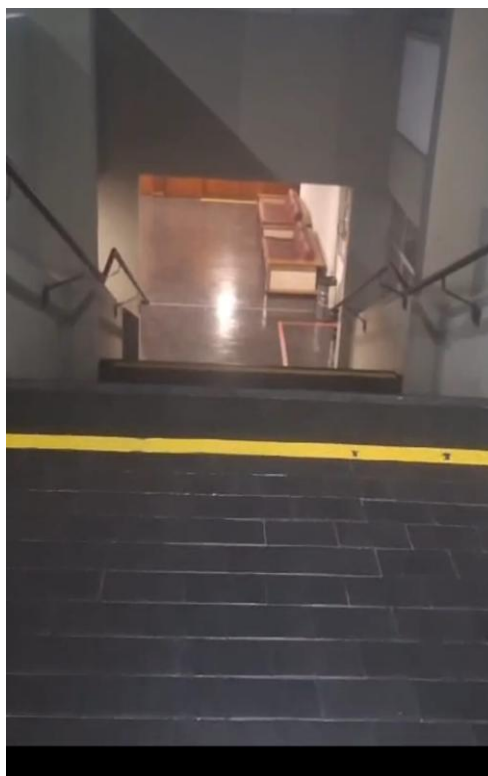
Inicialmente, optou por não revelar sua condição, temendo possíveis impactos em sua atuação profissional. Contudo, o agravamento da limitação visual impulsionou um processo de autoaceitação, que se tornou fundamental não apenas para a busca por recursos de acessibilidade, mas também para a ressignificação de sua atuação no ambiente institucional, desencadeando mudanças que ultrapassam a esfera individual

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) fica situada no 2º andar do prédio da Reitoria da UFPE. No que tange à acessibilidade, o acesso principal ao prédio se dá pela Avenida Professor Moraes Rego, nº 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE. Esse acesso ao prédio é dificultado por obstáculos existentes nas calçadas e ausência de sinalização, iluminação e piso tátil.

O trajeto feito por AM desde a guarita de segurança até a sala onde trabalha era desafiador: piso escuro (cerâmica na cor preta), sem qualquer sinalização, portas de vidro, corrimãos escorregadios, rampas que também serviam de estacionamentos de bicicletas, pouca luminosidade nos corredores e escadas (fig.01), entre outros desafios.

A pessoa com baixa visão tem a noção de profundidade e campo visual comprometidos, então, ao descer ou subir as escadas não se tem a certeza de qual é o último degrau de acesso. Nesse cenário, a servidora AM pesquisou soluções para essas questões embasada na norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT NBR 9050.

Figura 1 - Foto da escada principal do prédio da Reitoria



Fonte: própria autora, 2023

Os servidores, lotados na PROPG, tinham o hábito de colocar os móveis e equipamentos inservíveis nos corredores do prédio para que fossem recolhidos, em data não específica, pela equipe de manutenção do próprio prédio e/ou da UFPE. Essa prática era suficiente para desconstruir o mapa mental que AM havia feito do local, ocasionando novas barreiras e novos riscos, frequentemente.

Com relação ao desempenho das atividades, AM participava de reuniões na categoria de ouvinte, pois não visualizava o que estava escrito nas apresentações das equipes nas reuniões. Também não tinha coragem de comentar que não via os textos que eram dispostos nessas apresentações. Logo, sua participação e contribuição eram lesadas.

Na elaboração de documentos e relatórios não tinha conhecimento de atalhos ou aplicativos de leituras de texto. No final do expediente, AM apresentava as sequelas de ter sobrecarregado sua visão residual e não ter buscado auxílio, nem das tecnologias, nem dos colegas de trabalho.

Em março de 2023, AM ficou sabendo da abertura de uma nova turma para o Curso Gestão Ágil promovido pela unidade da pró-reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEPE. Como tudo que se relacionava à Gestão chamava-lhe a atenção, fez a inscrição e foi selecionada como discente do Curso.

Esse Curso foi um divisor de águas na trajetória profissional de AM, pois a facilitadora era sua colega de trabalho e não cabia mais preservar a informação de sua deficiência. Se assim o fizesse - preservar a informação -, não conseguiria finalizar o Curso. Por possuir campo visual limitado, quando se tratava dos estudos AM era obrigada a se apresentar aos professores como pessoa com deficiência e solicitar recursos como por exemplo, materiais ampliados.

Então, AM reflete sobre o estágio da sua patologia e como vinha progredindo rapidamente, e decide falar sobre sua deficiência aos colegas de trabalho. Assim, inicia a trilha do autoconhecimento e principalmente a compreensão que a deficiência é parte da sua pessoa, e não definição de seu valor ou capacidade.

Para Goffman, o conceito da pessoa estigmatizada está ligado à concepção de normalidade do mundo social em seus desvios e normas. Somos conduzidos a aferir que o aceitável é o comum e não a compreensão da diferença.

Houve total acolhimento por parte dos colegas e da chefia da unidade de trabalho. A disponibilidade, bem como, a curiosidade foram despertadas. Perguntas das mais variadas surgiram: Como você chega aqui? Como enxerga de fato? Como escolhe suas roupas? Você está me vendo? À medida que ocorria a tomada de consciência por parte de AM, surgiam mais pesquisas sobre o tema e a aplicabilidade das melhorias de acessibilidade no local de trabalho.

Por orientação de sua chefia, AM procura o Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE), apresenta-se como servidora com deficiência visual e lá conhece profissionais que trabalham, diretamente, com acessibilidade e tecnologia assistiva.

A “tecnologia assistiva” ou “ajudas técnicas”, conforme a Lei 13.146/15, art. 3º, inciso III, é uma expressão utilizada para identificar todos os “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. Em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, visa à valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas. (BRASIL, 2015).

Nenhum desses encontros ou dessas apresentações ocorreram sem medo ou sem choros, porque, quando AM se expunha, assumia o risco de ser julgada ou incompreendida. Destaca-se aqui a importância da comunicação assertiva, que busca usar linguagem clara em situações desafiadoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações implementadas resultaram em melhorias significativas no ambiente da PROPG, beneficiando toda a comunidade acadêmica. Entre os principais resultados, destacam-se:

Aplicação de faixas de contraste em degraus e superfícies;

Melhoria da iluminação em áreas de circulação;

Redução de obstáculos nos corredores;

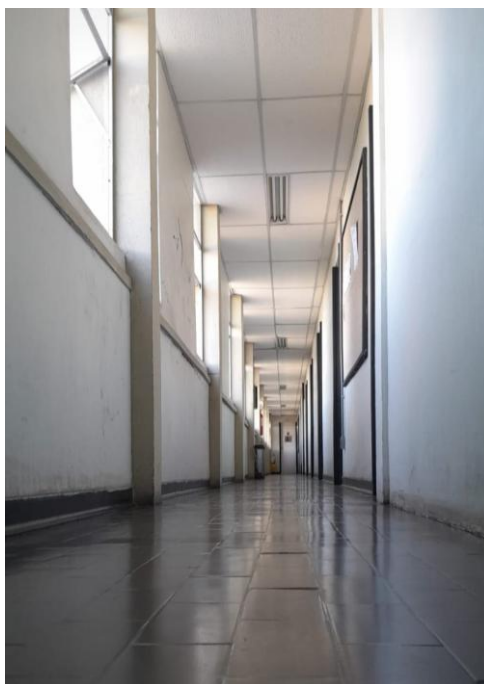
Sensibilização da equipe quanto à importância da acessibilidade.

Além das mudanças estruturais, houve avanços na dimensão atitudinal, com maior abertura ao diálogo e fortalecimento da cultura inclusiva no ambiente de trabalho.

Durante os quase 3 anos que AM encontra-se lotada na PROPG/UFPE, pôde vivenciar resultados positivos, tanto para os servidores lotados no prédio da Reitoria, quanto para a sociedade que ali frequenta diariamente, independente de terem algum tipo de deficiência. Esses resultados positivos foram obtidos através de encontros entre pessoas videntes e pessoas com deficiência visual. Um Exemplo, é o corredor ilustrado na figura 02, sem barreiras físicas. Antes, era comum a disposição de mobiliários inservíveis nas proximidades das portas das salas. Essa prática, embora frequentemente naturalizada no cotidiano institucional, configura-se como uma barreira arquitetônica e atitudinal para pessoas com deficiência visual, uma vez que compromete a previsibilidade e a organização espacial do ambiente. Nessas condições, a cada nova visita, o indivíduo é compelido a reconstruir mentalmente o espaço, redesenhando seus percursos e reorganizando suas referências de orientação e mobilidade, o que implica maior esforço cognitivo, sensação de insegurança e aumento do risco de acidentes.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da NBR 9050, a organização dos espaços deve garantir rotas acessíveis, livres de obstáculos e com circulação contínua e segura, de modo a favorecer a autonomia e a mobilidade de todas as pessoas (ABNT, 2020).

Figura 2: Foto do corredor da PROPG



Fonte: própria autora, 2025

Com o intuito de diminuir riscos de acidentes, houve colocação de faixas refletivas (cor amarela) nos degraus da escada principal da reitoria, no piso do elevador e em frente de algumas portas de vidro.

Para melhorar a luminosidade e continuar com redução de gastos, foram colocadas, em locais de tráfego, lâmpadas em circuito de vai-e-vem. Assim, ao sair da sala, caso AM encontre o corredor da PROPG escuro, é possível acender a luz e ao término do corredor desligá-la.

Dentre os recursos utilizados, AM fez curso de iniciação ao Braille, onde foi abordada a importância do Braille no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, que auxilia na sua inclusão na sociedade e no pleno exercício da cidadania.

Tal formação evidenciou que o domínio desse sistema constitui um elemento central para o desenvolvimento da autonomia, da alfabetização e da participação ativa desses sujeitos nos espaços educacionais e sociais.

Criado por Louis Braille, o Braille é reconhecido como uma tecnologia assistiva fundamental, que possibilita o acesso direto à linguagem escrita, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico (Silva, 2020). Nesse sentido, sua utilização vai além de um recurso pedagógico, configurando-se como instrumento de inclusão e de garantia de direitos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça a obrigatoriedade da acessibilidade comunicacional, incluindo o uso do Braille em diversos contextos, o que corrobora a necessidade de formação continuada de profissionais e do investimento em práticas inclusivas.

Dessa forma, a experiência formativa vivenciada por AM reafirma que o ensino do Braille, aliado a práticas de comunicação inclusiva, amplia as possibilidades de inserção social, acadêmica e profissional da pessoa com deficiência visual, consolidando-se como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e acessível.

Em seguida, AM ingressou no Projeto de Extensão INCLUIR UFPE, coordenado pela professora Ana Karina Pessoa da Silva Cabral, do Curso de Terapia Ocupacional da UFPE. No âmbito desse projeto, participou de atividades formativas voltadas à orientação e mobilidade, com ênfase no uso da bengala longa, recurso amplamente reconhecido como fundamental para a autonomia e a segurança de pessoas com deficiência visual.

A bengala longa configura-se como uma tecnologia assistiva essencial, pois possibilita a detecção antecipada de obstáculos, desníveis e mudanças no ambiente, favorecendo deslocamentos mais seguros e independentes. De acordo com Organização Mundial da Saúde (2019), a mobilidade segura é um dos principais fatores para a participação social de pessoas com deficiência visual, estando diretamente relacionada à qualidade de vida e à inclusão.

Autores como Blasch e Welsh destacam que a orientação e mobilidade constituem áreas fundamentais no processo de reabilitação, sendo a bengala longa um dos instrumentos mais eficazes para promover a independência funcional. Seu uso sistemático permite ao indivíduo desenvolver habilidades espaciais, senso direcional e confiança para transitar em diferentes contextos (Welsh; Blasch, 1980).

Nesse sentido, o valor da locomoção extrapola a dimensão física, alcançando aspectos subjetivos e sociais. Para muitas pessoas, a capacidade de se deslocar com autonomia pode ser equiparada à própria liberdade de existir no mundo, sendo profundamente significativa para o autorrespeito, a autoestima e o exercício da cidadania. Conforme ressalta Sassaki (2009), a inclusão plena está intrinsecamente ligada à eliminação de barreiras que limitam a participação social, entre elas, as barreiras de mobilidade.

Assim, a experiência de AM no Projeto INCLUIR evidencia que o aprendizado do uso da bengala longa não apenas viabiliza deslocamentos seguros, mas também amplia horizontes de independência, fortalecendo o protagonismo da pessoa com deficiência visual em seus diversos espaços de atuação.

Para Oliveira (2019), é fundamental que haja estímulo da audição do bebê cego ou com baixa visão, pois será essencial para sua orientação e mobilidade no futuro. A partir desse estímulo, a criança aprende a perceber se ela está longe ou perto de determinado objeto ou pessoa, desenvolvendo noções espaciais e de lateralidade, que são consideradas habilidades, extremamente, importantes para o sucesso de seu desenvolvimento escolar e na sociedade.

Durante as aulas práticas de mobilidade, AM não apenas vivenciou os desafios do deslocamento, mas transformou essa experiência em ação concreta ao elaborar um relatório técnico identificando riscos no entorno do prédio da Reitoria da UFPE. O documento foi encaminhado a unidades estratégicas, como Segurança do Trabalho, Diretoria de Qualidade de Vida e Gabinete do Reitor, evidenciando uma postura propositiva e comprometida com a melhoria dos espaços institucionais.

Paralelamente, instituiu um cronograma próprio de atuação, no qual, semanalmente, mobiliza diferentes setores da universidade para dialogar sobre acessibilidade. Essa iniciativa fortaleceu vínculos institucionais e ampliou o engajamento coletivo, culminando, por exemplo, na articulação com a equipe de Comunicação da UFPE para fomentar a pauta da comunicação acessível no site institucional.

Essas ações revelam não apenas o envolvimento ativo de AM com a instituição, mas também um processo significativo de pertencimento, no qual a vivência individual se converte em contribuição coletiva. Ao interagir com diferentes equipes e setores, evidencia-se a construção de uma cultura institucional mais sensível às demandas da acessibilidade, pautada na colaboração e na corresponsabilidade.

Para além disso, esse percurso formativo favoreceu o desenvolvimento do autoconhecimento, na medida em que AM reconhece suas necessidades, potencialidades e possibilidades de atuação, transformando desafios em estratégias de intervenção. Trata-se de um movimento contínuo de busca por soluções que não se restringem ao âmbito individual, mas visam melhorias compartilhadas, reforçando o compromisso com uma universidade mais inclusiva, acessível e socialmente responsável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso apresentado neste estudo evidencia que a autoaceitação da deficiência visual não se constitui como um ponto de chegada, mas como um processo contínuo, dinâmico e profundamente transformador, que reverbera tanto na dimensão pessoal quanto na institucional. Ao reconhecer sua condição, a servidora não apenas fortaleceu suas estratégias de enfrentamento e ampliou sua autonomia, como também assumiu um papel ativo na promoção de mudanças no ambiente em que está inserida.

As ações desenvolvidas ao longo da experiência demonstram que a acessibilidade vai além de adequações físicas, configurando-se como prática relacional, construída no cotidiano por meio do diálogo, da escuta e do envolvimento coletivo. O engajamento com diferentes setores da universidade, a proposição de soluções concretas e a mobilização de equipes evidenciam a importância do trabalho colaborativo na consolidação de uma cultura inclusiva.

Destaca-se, nesse contexto, o fortalecimento do sentimento de pertencimento institucional, no qual a vivência individual deixa de ser isolada e passa a integrar um movimento coletivo de transformação. Esse processo favorece não apenas a melhoria das condições de acessibilidade, mas também a construção de ambientes mais sensíveis, éticos e comprometidos com a diversidade humana.

Adicionalmente, o desenvolvimento do autoconhecimento mostrou-se elemento central, permitindo a identificação de necessidades, potencialidades e caminhos possíveis. A busca ativa por soluções, aliada ao compartilhamento de experiências, contribuiu para a implementação de mudanças que ultrapassam o âmbito individual e alcançam o bem comum.

Por fim, reafirma-se que a inclusão efetiva exige compromisso institucional contínuo, investimento em formação, revisão de práticas e, sobretudo, a compreensão de que a acessibilidade beneficia a todos. Assim, o presente relato reforça que transformar realidades institucionais é possível quando há envolvimento, corresponsabilidade e disposição para construir, coletivamente, espaços mais acessíveis, justos e humanos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BLASCH, Bruce B.; WIENER, William R.; WELSH, Richard L. Foundations of Orientation and Mobility. New York: AFB Press, 1980.

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

COELHO, N. Comunicação assertiva. Recife: Cefospe, 2020.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SILVA, João. Alfabetização em Braille e inclusão educacional. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, J. J. A. B.; MELO, J. C. Sistema Braille no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2019.

Organização Mundial da Saúde. World report on vision. Geneva: WHO, 2019.

Capítulo 5



10.37423/260410918

ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EEMTI PROFESSORA ESTEFÂNIA MATOS

Viviane de Lima Sales

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Ceará

Regiane de Lima Sales

EEMTI Professora Estefânia Matos

Géssica Mota Santos

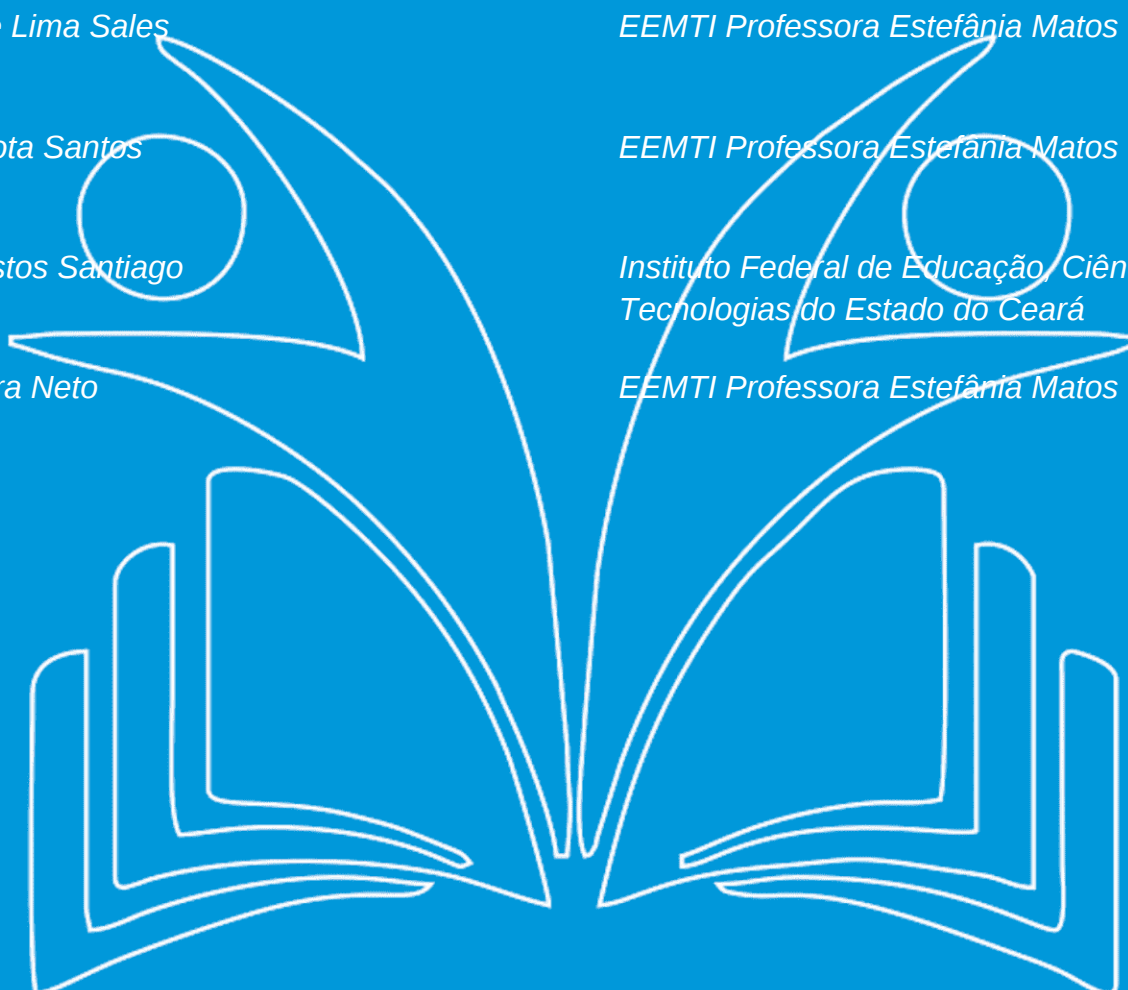
EEMTI Professora Estefânia Matos

Silvany Bastos Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Ceará

Abdon Vieira Neto

EEMTI Professora Estefânia Matos



RESUMO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio fundamental das políticas públicas brasileiras, assegurando o direito à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio representa um desafio relevante, considerando a complexidade curricular e as demandas específicas desse público. Este estudo tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com TEA no Ensino Médio, com ênfase na realidade da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos. A escolha do tema decorre da experiência da autora como professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde se evidenciou a escassez de metodologias adaptadas às necessidades desses educandos. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, descritiva e qualitativa, complementada por investigação de campo, por meio de entrevistas, observações e aplicação de questionários com professores e equipe pedagógica. O estudo busca compreender os principais desafios da inclusão escolar, mapear a formação docente em educação especial e propor orientações metodológicas que favoreçam a aprendizagem de alunos com TEA. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Carvalho, Lustosa e Antunes, além de contribuições contemporâneas sobre formação docente e práticas inclusivas. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos docentes, da reformulação de práticas pedagógicas e da efetiva implementação das diretrizes legais de inclusão. Conclui-se que a escola regular precisa assumir seu papel na construção de um ambiente educacional equânime, que respeite as singularidades dos sujeitos e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Práticas pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a busca por uma educação de qualidade para todos tem impulsionado mudanças significativas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas brasileiras. Nesse contexto, os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial emergem como pilares fundamentais para a garantia do direito universal à aprendizagem e à igualdade de oportunidades. Embora possuam enfoques distintos, ambas as abordagens se complementam na construção de uma escola mais justa, democrática e acessível.

A Educação Inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, propõe a articulação entre igualdade e diferença, reconhecendo a diversidade como um valor essencial e não como obstáculo. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), essa perspectiva exige que as instituições de ensino eliminem barreiras de natureza atitudinal, pedagógica, arquitetônica e comunicacional, promovendo estratégias adequadas às necessidades de todos os estudantes. Já a Educação Especial, definida como modalidade transversal, visa oferecer apoio especializado aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de recursos específicos.

Como destaca Mantoan (2004), é necessário garantir o direito à diferença sem que isso implique exclusão, reforçando a importância de um ambiente escolar que promova pertencimento e aprendizagem significativa. No entanto, a efetivação da inclusão, especialmente no Ensino Médio, ainda enfrenta desafios, sobretudo no que se refere à formação docente e à adoção de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades dos estudantes com TEA.

Estudos recentes reforçam que a consolidação da educação inclusiva depende diretamente da formação continuada dos professores e da articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar (Santos; Moreira, 2021). Além disso, a inclusão de estudantes com TEA exige adaptações curriculares, uso de estratégias diversificadas e práticas colaborativas entre os profissionais da educação (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2020).

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como instrumento fundamental para o planejamento pedagógico inclusivo, permitindo o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes e a adequação das estratégias de ensino (Pletsch; Souza, 2022). A formação docente, por sua vez, precisa ser contínua, crítica e reflexiva, considerando os desafios concretos da prática educativa (Imbernón, 2020; Nóvoa, 2022).

As diretrizes mais recentes das políticas públicas brasileiras reafirmam a necessidade de uma educação equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2020), em consonância com orientações internacionais que defendem sistemas educacionais mais acessíveis, democráticos e comprometidos com a equidade (UNESCO, 2020).

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as metodologias utilizadas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, com foco na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Investigar os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio;
- Mapear a formação docente em Educação Especial no contexto da escola pesquisada;
- Compreender como ocorre a formação continuada em Educação Especial entre os docentes da sala de aula comum;
- Elaborar orientações metodológicas que favoreçam a inclusão de alunos com TEA, considerando suas especificidades cognitivas, emocionais e sociais.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, especialmente a partir da experiência da autora como professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais, na qual se evidenciou a escassez de metodologias adaptadas, sobretudo nas disciplinas da área de Ciências da Natureza.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, descritiva, qualitativa e de campo, sendo desenvolvida com o objetivo de compreender e analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio.

A abordagem bibliográfica fundamenta-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática

investigada (Gil, 2008; Köche, 2011). Para isso, foram realizadas consultas em bases de dados como CAPES, SciELO, entre outras relevantes para a construção da revisão de literatura.

Adota-se também a abordagem qualitativa, por buscar compreender a realidade a partir da interpretação dos dados coletados. Conforme Alyrio (2009), esse tipo de pesquisa permite uma análise mais reflexiva, na qual os dados recebem tratamento interpretativo, considerando a subjetividade do pesquisador e a complexidade do fenômeno estudado.

A pesquisa de campo será realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos, envolvendo professores das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além do núcleo gestor da instituição. Nessa etapa, busca-se analisar a formação docente em Educação Especial, as metodologias utilizadas em sala de aula e a presença de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Os instrumentos de coleta de dados incluem entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários (em formato impresso e via Google Forms), observação sistemática de aulas e formações continuadas, além do uso de diário de campo. Também será investigada a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto escolar.

A pesquisa incorpora ainda elementos de estudo de caso e pesquisa participante, possibilitando uma análise mais aprofundada da realidade investigada. Por fim, os dados serão analisados por meio da triangulação metodológica, utilizando predominantemente a abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos quando necessário, a fim de garantir maior confiabilidade e consistência aos resultados obtidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações realizadas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Estefânia Matos, bem como das análises dos instrumentos aplicados — entrevistas, questionários e registros em diário de campo —, foram identificadas evidências relevantes acerca das condições e práticas voltadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os dados evidenciam a presença de barreiras pedagógicas e estruturais que dificultam a efetivação da inclusão desses estudantes no Ensino Médio. Entre os principais desafios relatados pelos docentes, destaca-se a insuficiência de formação específica em Educação Especial, sobretudo no que se refere à

adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, especialmente aqueles que demandam maior nível de suporte (nível 3). Tal constatação corrobora a análise de Carvalho (2010), ao afirmar que a inclusão escolar depende diretamente da qualificação docente, bem como dos estudos recentes que apontam a formação continuada como elemento central para a consolidação de práticas inclusivas (Santos; Moreira, 2021).

Outro aspecto recorrente refere-se à dificuldade de articulação entre os conteúdos curriculares do Ensino Médio e a adoção de metodologias diferenciadas e individualizadas. Esse cenário impacta diretamente a participação e o desempenho dos estudantes com TEA, evidenciando a necessidade de flexibilização curricular e de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2020) destacam que o ensino colaborativo e o uso de estratégias diversificadas são fundamentais para promover a aprendizagem significativa desses alunos.

Observa-se, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido reconhecido como um importante suporte no processo de inclusão, porém sua articulação com a sala de aula comum ainda ocorre de forma limitada. A ausência de planejamento conjunto entre professores da educação regular e profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais fragiliza o processo educativo, contrariando as orientações da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008; Brasil, 2020).

Outro dado relevante refere-se à existência de iniciativas individuais por parte de alguns docentes na elaboração de materiais adaptados. Embora essas práticas revelem compromisso e sensibilidade com a inclusão, elas ocorrem de maneira isolada, sem respaldo institucional ou formação adequada, o que evidencia fragilidades na implementação das políticas inclusivas no contexto escolar.

Além disso, constatou-se que o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) ainda não está plenamente consolidado na prática pedagógica da escola, limitando o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes com TEA. Conforme apontam Pletsch e Souza (2022), o PEI constitui um instrumento essencial para o planejamento educacional inclusivo, pois permite a definição de estratégias personalizadas alinhadas às necessidades de cada estudante.

Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de fortalecimento da formação continuada, da reorganização das práticas pedagógicas e da implementação efetiva de estratégias colaborativas no ambiente escolar. Tais achados estão em consonância com as reflexões de Imbernón (2020) e Nóvoa (2022), que defendem uma formação docente crítica, reflexiva e contextualizada.

Por fim, evidencia-se a importância da elaboração de um guia metodológico que auxilie os professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as especificidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes com TEA. Tal iniciativa pode contribuir significativamente para a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva, conforme defendem Antunes (2008) e Mantoan (2004), além de alinhar-se às diretrizes internacionais de promoção da equidade educacional (UNESCO, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio evidenciou a existência de desafios estruturais, pedagógicos e formativos que ainda precisam ser superados para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entre os principais aspectos identificados, destaca-se a necessidade urgente de investimento em formação continuada de professores, de modo que estes possam desenvolver competências teóricas e práticas para atender às especificidades dos estudantes com TEA. Tal formação deve ir além de abordagens teóricas, contemplando estratégias metodológicas aplicáveis ao cotidiano escolar, conforme apontam estudos recentes sobre desenvolvimento profissional docente (Imbernón, 2020; Nóvoa, 2022).

Outro ponto fundamental refere-se à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas, com foco na flexibilização curricular, na diversificação de estratégias de ensino e na valorização das potencialidades dos estudantes. A adoção de práticas colaborativas, envolvendo professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, mostra-se essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2020).

Além disso, ressalta-se a importância da efetiva implementação das diretrizes legais que orientam a educação inclusiva no Brasil, especialmente no que se refere à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2020). Essa implementação deve ser compreendida não apenas como cumprimento normativo, mas como compromisso ético e social das instituições de ensino.

A utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) também se apresenta como estratégia fundamental para o acompanhamento e desenvolvimento dos estudantes com TEA, possibilitando a organização de práticas pedagógicas mais assertivas e individualizadas (Pletsch; Souza, 2022).

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, como condição indispensável para a construção de uma escola inclusiva. Conforme destacam Santos e Moreira (2021), a inclusão efetiva depende de mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar.

Por fim, compreende-se que a construção de um ambiente educacional acolhedor, equitativo e acessível é um processo contínuo, que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. Promover a inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio significa garantir não apenas o acesso à escola, mas, sobretudo, condições reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar em uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALYRIO, R. D. Métodos e técnicas de pesquisa em administração. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- ANTUNES, C. Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia: um olhar para a educação. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.
- Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- CARVALHO, N. S. Surdez e bilinguismo. Salvador, 2010.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2020. KÖCHE, J. C. Fundamentos de metodologia científica. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista CEJ, 2004.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo e inclusão escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2020.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Educa, 2022.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Plano educacional individualizado (PEI). Rio de Janeiro: Wak, 2022.
- SANTOS, M. P.; MOREIRA, A. F. B. Educação inclusiva e formação docente. São Paulo: Cortez, 2021.
- UNESCO. Inclusive education: a global report. Paris: UNESCO, 2020.

Capítulo 6



10.37423/260410924

GAMIFICAÇÃO E TDIC NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA QUALITATIVA SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wellington Keffer

Universidade Federal do Espírito Santo

Jamili Dalarme Dias

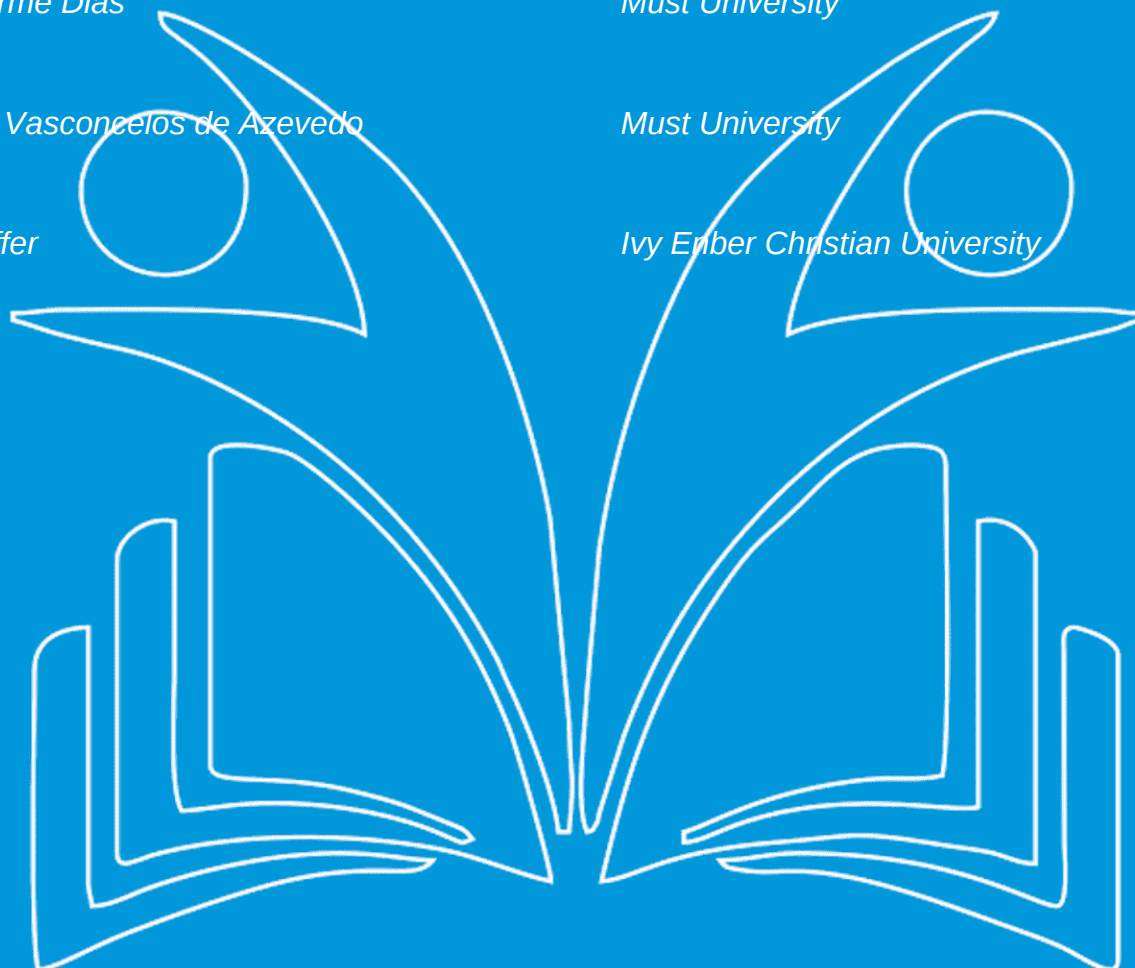
Must University

Mary Anne Vasconcelos de Azevedo

Must University

William Keffer

Ivy Enber Christian University



RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática qualitativa da literatura sobre o uso da gamificação e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação inclusiva, com ênfase em estudantes com deficiência intelectual (DI) na educação básica. A pesquisa abrangeu publicações científicas de 2015 a 2024, localizadas nas bases SciELO, BDTD e Google Scholar. Foram identificadas e analisadas 26 publicações, entre artigos, dissertações e documentos oficiais, com foco em estratégias pedagógicas mediadas por TDIC e gamificação acessível. O objetivo foi identificar e analisar abordagens, recursos digitais e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão desses discentes, evidenciando desafios enfrentados e potencialidades observadas. Os resultados do estudo apontam que, embora existam iniciativas promissoras, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que limitam o pleno acesso e a aprendizagem de alunos com DI na escola regular. Conclui-se que a gamificação, articulada às TDIC, configura-se como estratégia educacional promissora, desde que inserida em práticas pedagógicas contextualizadas, associada à formação docente contínua e respaldada por políticas públicas efetivas. Recomenda-se o aprofundamento empírico dessas práticas em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Gamificação; Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma educação inclusiva e equitativa tem se consolidado como uma das principais diretrizes da agenda educacional contemporânea, tanto em âmbito nacional quanto internacional. A promoção do direito à educação para todos, com respeito às singularidades de cada sujeito, constitui um imperativo ético e legal que desafia os sistemas escolares a superarem práticas excludentes e a garantirem oportunidades reais de participação e aprendizagem. Entre os grupos que historicamente enfrentam barreiras no acesso ao conhecimento, destacam-se os alunos com deficiência intelectual (DI), cuja presença na escola regular requer a implementação de práticas pedagógicas acessíveis, sensíveis à diversidade e respaldadas por políticas públicas efetivas (Brasil, 2020; Santos; Medeiros; Meroto, 2024).

Conforme estabelecido pelo DSM-5 (APA, 2014) e pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2017), a DI é caracterizada por prejuízos significativos nas funções cognitivas e nas habilidades adaptativas, afetando diretamente as dimensões conceitual, social e prática do indivíduo. Tais comprometimentos exigem mediações pedagógicas intencionalmente planejadas, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, promovam a autonomia e favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes. Ainda que avanços normativos e o aumento da visibilidade desses sujeitos no ambiente escolar representem conquistas importantes, persistem desafios estruturais, metodológicos e atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão plena no cotidiano educacional brasileiro (IBGE, 2023; INEP, 2024; Abreu; Pederiva, 2023).

Nesse cenário, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) emergem como ferramentas potentes para reconfigurar os processos de ensino-aprendizagem. Quando integradas de maneira crítica e criativa, essas tecnologias podem potencializar a aprendizagem, ampliar a comunicação, favorecer a personalização do ensino e fortalecer o protagonismo estudantil (Carvalho et al., 2023; Antunes, 2024; Azevedo, 2024). A utilização das TDIC na educação especial, contudo, não deve ser compreendida como solução meramente técnica, mas como parte de um projeto pedagógico que reconhece a diversidade como valor educativo e a inclusão como princípio estruturante da qualidade (Souza et al., 2023; Araújo; Jung; Bezerra, 2025).

Entre as estratégias pedagógicas potencializadas pelas TDIC, destaca-se a gamificação, entendida como a aplicação de elementos e dinâmicas dos jogos em contextos educativos. Essa abordagem tem se mostrado promissora na promoção do engajamento, da motivação e da aprendizagem ativa,

especialmente entre estudantes com DI, que frequentemente enfrentam dificuldades nos modelos tradicionais de ensino (Dutra, 2023; Avansi et al., 2022; Moraes; Eduardo; Barbosa, 2018). A gamificação acessível, quando planejada com intencionalidade e fundamentada em princípios de acessibilidade universal, pode funcionar como um catalisador da inclusão, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais lúdicos, responsivos e significativos (Dias, 2024; Silva et al., 2022).

A relevância do tema é reforçada pelo crescente número de estudantes com deficiência incluídos no ensino regular, conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2024), e pela necessidade de alinhar práticas pedagógicas às diretrizes legais expressas na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) e na Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023). Tais documentos orientam a superação das barreiras que limitam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, estimulando o uso crítico das tecnologias para fins educacionais.

Apesar do reconhecimento da gamificação como uma estratégia inovadora, os estudos ainda são incipientes quanto à sua aplicação efetiva em contextos inclusivos, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com DI. Persistem lacunas no que diz respeito à formação docente, à adaptação dos recursos digitais e à avaliação da eficácia dessas práticas. Além disso, as políticas públicas nem sempre garantem os investimentos necessários para que as tecnologias estejam disponíveis, acessíveis e integradas ao cotidiano escolar de forma consistente (Moreira; Souza, 2024; Lima; Sena; Serra, 2024). Embora haja um crescente número de estudos sobre gamificação e TDIC, observa-se uma escassez de pesquisas que abordem especificamente sua aplicabilidade junto a estudantes com DI no ensino básico, considerando os princípios da acessibilidade universal.

Diante dessas constatações, este artigo propõe uma revisão sistemática da literatura acadêmica nacional, com o objetivo de analisar como a gamificação acessível e as TDIC têm sido utilizadas na promoção da inclusão de estudantes com DI na educação básica. Busca-se mapear abordagens, estratégias, recursos e desafios relatados nos estudos recentes (2015–2024), oferecendo uma base teórica sólida para subsidiar políticas públicas, orientar práticas pedagógicas e inspirar novas investigações na área da educação inclusiva mediada por tecnologias.

2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos prático-metodológicos que fundamentaram a construção da presente pesquisa, cujos objetivos exigem um olhar aprofundado e crítico sobre a produção científica relacionada à inclusão de estudantes com DI, mediada por TDIC, com destaque para o uso da gamificação acessível no contexto da educação básica.

Diante da complexidade do objeto de estudo e da necessidade de mapear contribuições recentes da literatura acadêmica nacional, optou-se por uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Tal escolha metodológica permitiu a identificação de tendências, estratégias, desafios e lacunas existentes nas práticas educacionais inclusivas mediadas por tecnologias, contribuindo para a compreensão do cenário atual e subsidiando a proposição de caminhos para a transformação pedagógica.

A estrutura deste capítulo contempla a definição do tipo, abordagem e delineamento da pesquisa; a descrição do corpus documental e dos critérios de inclusão e exclusão adotados; a estratégia de busca empregada nas bases de dados; os procedimentos de análise dos dados, bem como as limitações inerentes ao estudo. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir, com respaldo teórico em autores reconhecidos da área de metodologia científica.

2.1 *Tipo, abordagem e delineamento*

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, voltada à análise das estratégias educacionais mediadas por TDIC e gamificação acessível no contexto da educação inclusiva de estudantes com DI. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, permitindo sua delimitação e aprofundamento. Essa modalidade é relevante quando o objeto de estudo apresenta baixa sistematização ou quando se busca identificar categorias iniciais para análises mais densas.

No contexto deste trabalho, tal abordagem justifica-se pela necessidade de compreender como as TDIC e a gamificação têm sido tratadas na produção científica recente, em relação à inclusão de estudantes com DI.

A pesquisa bibliográfica, conforme o mesmo autor, envolve o levantamento, seleção e análise crítica de obras previamente publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos

institucionais. Trata-se de um procedimento que possibilita a construção de uma base teórico-metodológica sólida sobre a aplicação das tecnologias digitais e da gamificação em práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, a abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a análise interpretativa de fenômenos educacionais complexos, valorizando os significados e sentidos atribuídos às práticas inclusivas (Minayo, 2004). Nesse sentido, prioriza-se a compreensão crítica dos discursos presentes nos textos científicos, em detrimento da quantificação dos dados.

2.2 Contexto e corpus documental

A investigação concentrou-se em publicações entre 2015 e 2024, selecionadas com base na atualidade, relevância temática, consistência teórica e rigor metodológico. O corpus final foi composto por 26 estudos, sendo 16 artigos científicos, 6 dissertações de mestrado e 4 documentos normativos oficiais. As fontes foram localizadas nas bases SciELO, Google Scholar, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e portais institucionais vinculados ao Ministério da Educação.

2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão adotados foram:

- Publicações entre 2015 e 2024;
- Textos em português com foco explícito em DI, inclusão escolar, gamificação ou TDIC;
- Documentos normativos nacionais relacionados ao tema da inclusão digital e educacional.

Foram excluídos:

- Trabalhos duplicados entre as bases consultadas;
- Textos sem relação direta com os objetivos da pesquisa;
- Estudos centrados exclusivamente no uso de tecnologias em contextos regulares, sem foco inclusivo;

- Publicações anteriores a 2015.

2.4 Estratégia de busca

A estratégia de busca foi elaborada a partir de descritores amplamente utilizados nas áreas de educação inclusiva, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. Foram utilizadas combinações de palavras-chave com operadores booleanos (AND/OR), conforme detalhado a seguir:

- “Gamificação” AND “Educação Inclusiva”;
- “Gamificação” AND “Deficiência Intelectual”;
- “Tecnologias Assistivas” AND “Educação Especial”;
- “Práticas Pedagógicas” AND “Tecnologias Digitais”;
- “Inclusão Digital” AND “Transtorno do Espectro Autista”;
- “Educação Inclusiva” AND “Aplicativos Educacionais”.

As buscas realizadas nessas bases de dados e em portais institucionais vinculados ao Ministério da Educação resultou na identificação de 62 publicações. Após a exclusão de duplicações e a aplicação rigorosa dos critérios de elegibilidade definidos anteriormente, obteve-se um corpus final composto por 26 estudos relevantes à temática da inclusão escolar mediada por TDIC e gamificação acessível.

A seguir, apresenta-se um quadro resumo do processo de triagem das publicações.

Quadro 1 – Etapas de Triagem e Seleção dos Estudos

Etapas	Descrição	Número de Estudos
Publicações inicialmente identificadas	Resultado bruto das buscas nas bases com os descritores definidos	62
Duplicações removidas	Eliminação de estudos repetidos entre as bases consultadas	10
Estudos excluídos por inadequação ao foco	Exclusão por inadequação temática, temporal ou metodológica	26
Estudos selecionados para análise qualitativa	Corpus final submetido à análise de conteúdo	26

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Complementarmente, a análise do corpus permitiu identificar a natureza metodológica dos 26 estudos selecionados, o que contribui para a compreensão da diversidade de enfoques adotados nas pesquisas revisadas. Dentre os textos analisados, 10 são pesquisas qualitativas, com enfoque em estudos de caso e análise de práticas pedagógicas; 6 constituem relatos de experiência docente, descrevendo a implementação de estratégias gamificadas em contextos escolares reais; 5 são pesquisas com delineamento de intervenção, voltadas à aplicação controlada de jogos digitais acessíveis junto a estudantes com DI; 3 estudos possuem caráter teórico-reflexivo, propondo modelos conceituais e diretrizes para o uso inclusivo das TDIC; e 2 dissertações adotam abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos para avaliar o impacto da gamificação em contextos específicos. Essa diversidade metodológica enriquece a análise e permite uma visão mais ampla sobre os avanços e desafios na aplicação da gamificação e das tecnologias digitais na educação inclusiva.

2.5 Procedimentos de análise

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), envolvendo pré-análise, categorização e interpretação. A leitura integral do corpus permitiu a organização em cinco eixos temáticos emergentes, resultantes de uma análise crítica, indutiva e interdisciplinar (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese dos Eixos Temáticos Identificados na Revisão

Eixo Temático	Achados Principais
Acessibilidade digital e Tecnologias Assistivas	Uso de <i>softwares</i> com <i>feedback</i> tátil/sonoro, leitores de tela, dispositivos adaptados e pranchas de comunicação.
Gamificação e engajamento escolar	Aumento da motivação, autoestima e permanência escolar; adaptação de jogos analógicos e digitais com elementos acessíveis.
Formação docente para uso das TDIC	Falta de preparo inicial e necessidade de formação continuada com foco em acessibilidade e práticas inclusivas mediadas por tecnologia.
Metodologias ativas aplicadas à DI	Uso de PBL, sala invertida, projetos interdisciplinares e atividades colaborativas com recursos digitais, favorecendo personalização do ensino.
Barreiras estruturais e pedagógicas	Carência de infraestrutura, resistência docente, práticas excludentes naturalizadas e desconhecimento de estratégias inclusivas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da revisão (2024).

2.6 Limitações do estudo

Por tratar-se de uma investigação teórica, não foram realizados procedimentos empíricos. Tal limitação restringe a análise direta da aplicabilidade das estratégias mapeadas. Entretanto, a robustez e atualidade do corpus conferem validade científica às inferências. Sugere-se que pesquisas futuras adotem delineamentos empíricos, como estudos de caso, pesquisa-ação ou intervenções pedagógicas estruturadas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A efetivação da educação inclusiva requer práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como um valor constitutivo da escola, assegurando a participação plena de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Particularmente no caso da DI, essa premissa impõe a necessidade de um planejamento didático intencional, mediação docente reflexiva e uso de recursos acessíveis que promovam o desenvolvimento global, respeitando ritmos e singularidades. De modo complementar, as TDIC emergem como estratégias didáticas potentes para a superação de barreiras históricas e estruturais, especialmente no atendimento a estudantes com DI, ao favorecerem o acesso ao currículo, à comunicação e à personalização da aprendizagem.

Com base nos eixos temáticos definidos na análise documental, este capítulo apresenta os fundamentos que sustentam o estudo, organizados em três seções principais: (1) os princípios da educação inclusiva; (2) o papel das tecnologias digitais e assistivas na educação especial; e (3) os desafios e possibilidades da formação docente e da gamificação no processo de inclusão.

3.1 Educação inclusiva: fundamentos legais, conceituais e estatísticos

A concepção contemporânea de educação inclusiva transcende a simples inserção física de estudantes com deficiência em salas comuns. Trata-se de promover uma reestruturação ampla do sistema educacional, envolvendo currículo, metodologias, recursos e atitudes pedagógicas, de modo a garantir pertencimento, aprendizagem significativa e equidade. Nesse sentido, conforme argumentam Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, e não como um ponto fixo de chegada. Requer ações sistemáticas de identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação, em um movimento permanente de transformação das culturas, políticas e práticas escolares.

Esse paradigma está respaldado por um arcabouço legal robusto. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) assegura o direito à educação em todos os níveis, com oferta de recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado. A Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforçam o compromisso com a valorização das diferenças e com a inclusão como princípio norteador da prática docente.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), a DI é caracterizada por prejuízos significativos nas funções cognitivas e no comportamento adaptativo, com início antes dos 18 anos. A AAIDD (2017) complementa ao destacar limitações nas habilidades conceituais, sociais e práticas necessárias para a vida cotidiana.

Segundo Silva, Ferrete e Andrade (2024), essas limitações não devem ser compreendidas apenas sob um viés clínico, mas a partir de uma abordagem sociocultural, que reconheça o potencial de aprendizagem mediado por interações, estímulos adequados e contextos acessíveis.

Dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023) indicam que 14,4 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, sendo 1,4 milhão com limitações cognitivas que impactam a comunicação, o cuidado pessoal e o desempenho escolar. Já o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024) revela que 53,7% dos estudantes da educação especial apresentam DI, estando 95% deles matriculados em classes comuns. Esses dados reforçam a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas uma permanência qualificada, o que implica, segundo Florian (2008), o reconhecimento de que ensinar todos os alunos é uma responsabilidade coletiva da escola, exigindo pedagogias responsivas à diversidade em sala de aula. À luz das reflexões de Booth e Ainscow (2002), esses indicadores evidenciam a urgência de uma abordagem educativa que vá além do acesso físico, buscando, de forma contínua, eliminar as barreiras que limitam o pertencimento e a participação efetiva no cotidiano escolar.

3.2 Tecnologias digitais e assistivas na educação de estudantes com DI

As tecnologias ocupam papel estratégico na educação contemporânea, especialmente quando mobilizadas para promover inclusão. É importante distinguir entre: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que englobam meios tradicionais como rádio e televisão; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que referem-se a ferramentas digitais como computadores, internet, softwares e aplicativos; e Tecnologias Assistivas (TAs), que compreendem recursos e serviços

utilizados para ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia, participação e desempenho em diferentes contextos (Gil, 2008; Minayo, 2004).

No âmbito da educação especial e inclusiva, as TDIC devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica, sensibilidade à diversidade e fundamentação crítica. Santos et al. (2024) destacam que o impacto positivo dessas tecnologias está diretamente condicionado à mediação docente qualificada e à adequação curricular contextualizada. Já Silva e Barreto (2019) destacam que o uso de recursos tecnológicos, por si só, é insuficiente para promover a inclusão. Sua efetividade depende da integração a práticas pedagógicas planejadas, com objetivos claros, sensíveis às necessidades dos estudantes com DI.

Além disso, segundo Souza, Ferrete e Andrade (2024), a utilização de TDICs e TAs pode favorecer o acesso ao conhecimento por meio de experiências multisensoriais, adaptadas à singularidade de cada aluno, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da comunicação e do engajamento nas atividades escolares. Essas estratégias, quando bem implementadas, auxiliam na superação de barreiras comunicacionais, cognitivas e sensoriais, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Nesse sentido, as tecnologias educacionais não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como meios para potencializar aprendizagens, valorizar o protagonismo estudantil e democratizar o acesso ao currículo escolar, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) e da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), que defendem a incorporação crítica e ética das tecnologias no contexto inclusivo.

3.3 Formação docente, barreiras institucionais e potencial da gamificação

Apesar das normativas e dos avanços teóricos, a efetivação da inclusão escolar mediada por TDIC ainda enfrenta entraves significativos. Entre os principais desafios, destacam-se:

- fragilidade na formação inicial e continuada de professores sobre uso pedagógico das tecnologias;
- infraestrutura precária nas escolas públicas;
- resistência a práticas pedagógicas inovadoras;

- ausência de políticas integradas entre educação, tecnologia e inclusão social.

Segundo Souza et al. (2023), a formação docente muitas vezes desconsidera os aspectos da acessibilidade digital, dificultando a atuação crítica e criativa do professor frente à diversidade. Silva, Ferrete e Andrade (2024) ressaltam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com ferramentas digitais voltadas à inclusão, o que impacta diretamente na qualidade da mediação didática.

Neste contexto, a gamificação surge como uma possibilidade inovadora, quando aplicada com critérios de acessibilidade e alinhada ao planejamento pedagógico. Segundo Dutra (2023), os elementos lúdicos da gamificação podem aumentar a motivação, fortalecer vínculos e promover a aprendizagem por meio de desafios significativos. Lima, Sena e Serra (2024) demonstram que o uso de jogos digitais adaptados favorece a permanência escolar de estudantes com DI, estimulando competências cognitivas, sociais e comunicativas. A integração entre gamificação, TDIC e práticas pedagógicas contextualizadas pode ampliar o protagonismo estudantil, reduzir barreiras e fomentar uma cultura de aprendizagem inclusiva.

Importante destacar que autores internacionais também corroboram esse entendimento. Para Gee (2007), os jogos digitais oferecem um ambiente de aprendizado centrado na resolução de problemas, com feedback imediato e oportunidades de experimentação que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas de maneira lúdica e significativa. Já Kapp (2012) argumenta que a gamificação, quando aliada a objetivos educacionais bem definidos e princípios de design instrucional acessível, pode transformar experiências escolares em práticas mais engajadoras, inclusivas e eficazes, especialmente para públicos com necessidades educacionais específicas.

Portanto, a superação das desigualdades no acesso e na permanência escolar depende de ações articuladas entre formação docente crítica, investimentos em infraestrutura e adoção de metodologias ativas centradas nos sujeitos da aprendizagem. A gamificação acessível, integrada às TDIC e sustentada por fundamentos pedagógicos, revela-se como uma estratégia com potencial concreto de transformação da realidade educacional inclusiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente revisão sistemática evidenciou tendências, avanços e limitações no uso da gamificação e das TDIC como estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes com DI. As análises foram organizadas em cinco eixos temáticos emergentes, que refletem tanto a recorrência dos temas nos estudos quanto sua relevância para a prática pedagógica: (1) acessibilidade digital e tecnologias assistivas; (2) gamificação e engajamento escolar; (3) formação docente para uso das TDIC; (4) metodologias ativas aplicadas à DI; e (5) barreiras estruturais e pedagógicas à inclusão.

Do total de 26 estudos analisados, 21 abordaram diretamente a DI, com foco na mediação tecnológica e em práticas pedagógicas adaptadas, o que confere robustez às inferências apresentadas neste artigo. Os cinco trabalhos restantes forneceram suporte complementar sobre inclusão digital e uso de TDIC no contexto da educação especial.

No eixo acessibilidade digital e TAs, a literatura analisada, incluindo Souza, Ferrete e Andrade (2024) e Avansi et al. (2022), evidencia que softwares com comandos simplificados, sintetizadores de voz e pranchas de comunicação alternativa favorecem a participação equitativa de estudantes com DI. Esses recursos ampliam a autonomia e a mediação pedagógica, quando aplicados com base nas necessidades específicas de cada discente. Ressalta-se a importância de que tais ferramentas sejam selecionadas com critérios pedagógicos e éticos, e não apenas técnicos.

No eixo gamificação e engajamento escolar, verificou-se em pesquisas como as de Dutra (2023) e Dias (2024) que o uso de jogos digitais acessíveis estimula o envolvimento ativo, fortalece a autoestima e contribui para a permanência escolar. Elementos como desafios progressivos, recompensas simbólicas e ambientações lúdicas tornam as atividades mais atrativas para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Avansi et al. (2022), por exemplo, demonstraram que a ludicidade facilita processos cognitivos e socioemocionais, sobretudo quando inserida em práticas pedagógicas inclusivas mediadas por educadores capacitados.

No eixo formação docente para uso das TDIC, identificou-se uma lacuna recorrente. Muitos professores, segundo Silva e Barreto (2019) e Azevedo (2024), não recebem formação específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais com foco na diversidade, o que compromete a intencionalidade didática e o potencial inclusivo dessas ferramentas. É necessário, portanto, que a formação inicial e continuada contemple dimensões da acessibilidade digital e das práticas inclusivas mediadas por TDIC.

As metodologias ativas aplicadas à DI, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas (PBL) e projetos colaborativos, foram identificadas em diversos estudos como estratégias eficazes para fomentar o protagonismo dos estudantes com DI (Azevedo, 2024; Santos et al., 2024). Quando associadas ao uso planejado das TDIC, essas abordagens ampliam as oportunidades de interação, personalização do ensino e aprendizagem significativa.

Por fim, o eixo barreiras estruturais e pedagógicas revelou obstáculos persistentes. Entre os entraves relatados por Silva e Barreto (2019) estão a carência de infraestrutura, como internet instável, ausência de laboratórios acessíveis e falta de softwares licenciados. Avansi et al. (2022) também salientam a resistência de parte do corpo docente à adoção de metodologias inovadoras e à valorização da diversidade, o que compromete a efetividade de propostas inclusivas.

Apesar das experiências promissoras documentadas, observa-se que grande parte dos estudos possui escopo pontual, ausência de avaliações longitudinais e fragilidade nas análises da formação docente. Poucos trabalhos examinam de modo aprofundado os efeitos da gamificação acessível sobre o desempenho acadêmico e a permanência escolar de estudantes com DI em diferentes contextos.

Diante do exposto, considera-se que a gamificação acessível, articulada às TDIC e sustentada por práticas pedagógicas intencionais, representa um caminho viável para a promoção de ambientes inclusivos. Sua efetividade, no entanto, depende de condições interdependentes, como formação docente continuada, infraestrutura tecnológica adequada e engajamento institucional com a equidade educacional (Souza et al., 2023; Dutra, 2023).

Recomenda-se que futuras pesquisas avancem em estudos empíricos, com intervenções pedagógicas estruturadas e metodologias qualitativas que envolvam estudantes, professores e gestores em processos colaborativos. Tais investigações são fundamentais para orientar políticas públicas com base em evidências e garantir o direito à aprendizagem plena de todos os sujeitos.

Com base nos cinco eixos temáticos identificados na análise dos 26 estudos, foi possível organizar uma síntese prática dos principais desafios enfrentados na implementação da gamificação e das TDIC no contexto da inclusão de estudantes com DI, bem como estratégias educacionais promissoras que podem orientar políticas públicas, formação docente e práticas escolares.

Quadro 3 – Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com DI por meio da gamificação e das TDIC

Desafios Identificados	Estratégias Recomendadas
Falta de formação docente específica para uso de TDIC acessíveis	Programas de formação continuada com foco em acessibilidade digital e gamificação inclusiva
Infraestrutura precária e ausência de recursos adaptados	Investimento público em tecnologias assistivas e recursos acessíveis nas escolas
Práticas pedagógicas excludentes ou pouco sensíveis à diversidade	Adoção de metodologias ativas com recursos gamificados acessíveis e foco na personalização da aprendizagem
Resistência docente ao uso de tecnologias e jogos em contextos escolares	Acompanhamento pedagógico e compartilhamento de boas práticas por pares e especialistas em educação inclusiva
Ausência de políticas públicas articuladas entre inclusão, tecnologia e currículo	Integração de diretrizes sobre gamificação e TDIC nos projetos político-pedagógicos das redes e escolas

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da revisão (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática qualitativa teve como objetivo compreender de que maneira a gamificação acessível e as TDIC podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com DI no contexto da educação básica. Os achados evidenciam que tais estratégias, quando fundamentadas em princípios de acessibilidade, mediação pedagógica qualificada e compromisso ético com a diversidade, possuem elevado potencial transformador das práticas escolares e dos processos de aprendizagem.

As principais contribuições deste estudo dizem respeito à identificação de evidências teóricas e experiências pedagógicas que demonstram os impactos positivos da gamificação no engajamento, no desenvolvimento cognitivo, na participação ativa e na construção da autoestima de estudantes com DI. Nesse contexto, as tecnologias digitais não apenas ampliam o acesso ao conteúdo escolar, como também favorecem a valorização das diferenças, a autonomia intelectual e o estabelecimento de vínculos significativos entre os sujeitos e o conhecimento. A dimensão lúdica e interativa da gamificação acessível revela-se, assim, como um recurso pedagógico promissor para a construção de ambientes escolares mais afetivos, responsivos e equitativos.

Por outro lado, a análise crítica da literatura também evidenciou desafios estruturais, formativos e políticos que ainda comprometem a efetividade dessas práticas. Entre eles, destacam-se: a escassez de infraestrutura tecnológica nas redes públicas de ensino; a fragilidade na formação docente para o uso inclusivo das TDIC; a permanência de posturas pedagógicas excludentes no cotidiano escolar; e a fragmentação das políticas públicas voltadas à inclusão. Dessa forma, reafirma-se que a presença de

dispositivos tecnológicos, por si só, não assegura práticas inclusivas: é necessário que sua utilização seja intencional, crítica, situada e sustentada por processos formativos contínuos e politicamente comprometidos.

Como implicação prática, este estudo aponta a urgência de incorporar diretrizes específicas sobre gamificação acessível nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, bem como nos planejamentos curriculares das redes públicas. Tais diretrizes devem estar articuladas a políticas de formação docente permanente, à consolidação da cultura digital nas escolas e à construção de suportes técnico-pedagógicos que favoreçam a autonomia dos educadores na elaboração de estratégias inovadoras, justas e inclusivas.

Recomenda-se ainda que gestores educacionais, educadores e pesquisadores avancem na formulação de políticas públicas integradas, que articulem acessibilidade digital, justiça curricular e inovação tecnológica. A escola deve ser compreendida como espaço de formação integral, pertencimento e respeito às singularidades humanas, no qual todos os estudantes, com e sem deficiência, tenham oportunidades concretas de aprender, participar e se desenvolver em sua plenitude.

Embora esta pesquisa apresente limitações inerentes à sua natureza teórica e à ausência de dados empíricos primários, ela oferece subsídios relevantes para a reflexão crítica e para o delineamento de investigações futuras. Como desdobramento, sugere-se a realização de estudos de campo, intervenções pedagógicas mediadas por jogos digitais acessíveis e avaliações longitudinais que analisem, em contextos reais, os efeitos da gamificação acessível sobre a aprendizagem, a permanência escolar e o protagonismo de estudantes com DI.

Em síntese, esta revisão reafirma que uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa exige o reconhecimento da diversidade como valor formativo, e das tecnologias como aliadas na construção de práticas escolares mais humanas, democráticas e significativas. Que os achados aqui sistematizados possam inspirar novas práticas, orientar políticas públicas responsáveis e fomentar investigações futuras comprometidas com o direito de todos à aprendizagem plena e ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Addressing the causes and effects of intellectual and developmental disabilities: joint position statement of AAIDD and The Arc. Washington, DC, 2017. Disponível em: www.aaidd.org. Acesso em: 17 jun. 2025.
- ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. A conceituação da deficiência intelectual : um percurso histórico . Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11677>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.
- ANTUNES, J. N. O uso das tecnologias digitais como proposta pedagógica para pessoas com deficiência intelectual no Ensino Médio. In: V Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI, 5., 2024, Fortaleza. Anais eletrônicos... Fortaleza: CINTEDI, 2024. Disponível em: <https://cintedi.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- ARAUJO, J. J.; JUNG, H. S.; BEZERRA, L. C. S. Reflexão sobre tecnologias digitais, práticas pedagógicas e formação de professores da educação básica. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 7, p.01-35, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-243. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16537>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- AVANSI, M. C. N.; FERREIRA, S.; ASCENCIO, L. R. L. de O.; CUNHA, R.; ANSAY, N. N. Gamificação: uma metodologia ativa e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem. Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM), Paracatu, v. 33, p. 183–194, jan./mar. 2022. ISSN 1809-1628. DOI: <https://doi.org/10.47247/1809.1628.33.183>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- AZEVEDO, M. A. V. de. Inclusão Digital e Deficiência Intelectual: estratégias pedagógicas para a educação inclusiva. 2024. 34 f. Dissertação (Master of Science in Emergent Technologies in Education) – Must University, Florida, 2024.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. 2. ed. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-de-educacao-digital>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2020.
- CARVALHO, I. E. de; BARROS, A. M. R.; LAET, L. E. F.; GALLO, S. A.; SILVA, T. P. A. da. Ferramentas colaborativas na educação. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 4, n. 9, p. 27–33, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/wkeff/Downloads/FERRAMENTAS_COLABORATIVAS_NA_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.
- DIAS, J. D. Gamificação e Acessibilidade: aprendizagem mais inclusiva e engajadora. 2024. 34 f. Dissertação (Master of Science in Emergent Technologies in Education) – Must University, Florida, 2024.
- DUTRA, J. L. P. A gamificação como recurso didático: um estudo de caso com um discente que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA) e discaulia. 2023. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- FLORIAN, L. Reimagining special education: why new approaches are needed. In: FLORIAN, Lani (org.). *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE, 2008. p. 210–226.
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LIMA, S. M. de; SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S. Jogos digitais e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão de literatura (2015 a 2023). *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 4, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3950/3175>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAIS, B. T. de; EDUARDO, A. F.; BARBOSA, M. N. D. O uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC's – como ferramenta colaborativa na aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. Anais eletrônicos... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48337>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MOREIRA, A. R. M.; SOUZA, A. M. de. Gamificação no processo ensino-aprendizagem: um olhar sobre a perspectiva da educação inclusiva no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental no distrito federal. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112515>>. Acesso em: 18/07/2025 18:54

SANTOS, S. M. A. V.; MEDEIROS, J. M.; MEROTO, M. B. das N. (org.). Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: o caminho para o processo de aprendizagem [livro eletrônico]. 1. ed. São José dos Pinhais, PR: Editora Contemporânea, 2024. PDF. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/edcont.978-65-982396-1-9>. ISBN 978-65-982396-1-9. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, C. W. de M. B. da; MATA, E. M. da; SILVA, L. R. de S.; SILVA, R. C. da; MEIRA, R. dos S. P. Gamificação na Alfabetização de Alunos da Educação Especial nas Séries Iniciais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 1821–1832, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7292>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, P. G. F. da; BARRETO, E. S. C. A importância do uso das tecnologias em sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. Anais eletrônicos... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58515>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOUZA, A. A. de; FERREIRA, A. S.; SILVA, A. P. de S.; OLIVEIRA, L. A. de; PEREIRA, P. V. da S. Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: o caminho para o processo de aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora Artemis, 2023. ISBN 978-65-5361-309-0. Disponível em: <https://editorartemis.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, E. dos S.; FERRETE, A. A. S. S.; ANDRADE, J. A. M. de. Inclusão educacional e TDIC: uma análise da atuação docente. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.80504>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/80504>. Acesso em: 18 jul. 2025.

Capítulo 7



10.37423/260410925

MÉTODOS E PRÁTICAS RELEVANTES PARA A EXPOSIÇÃO À LINGUA INGLESA DE PRÉ- ESCOLARES COM TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Clélia Maria Lucas da Nóbrega

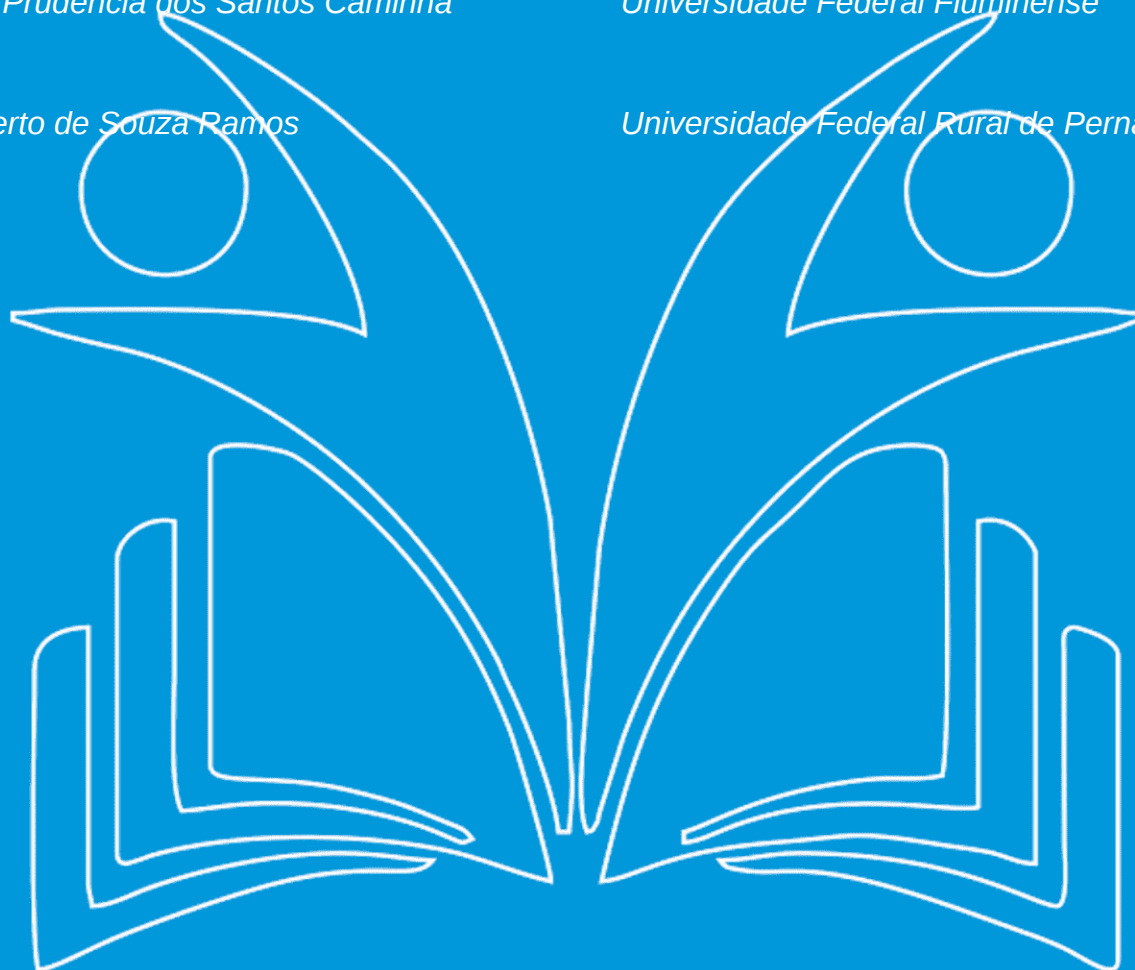
Universidade Federal Fluminense

Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha

Universidade Federal Fluminense

Paulo Roberto de Souza Ramos

Universidade Federal Rural de Pernambuco



Introdução: Segundo a American Psychiatric Association - APA (2013), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento “caracterizado por um prejuízo persistente na comunicação social recíproca, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. Tais sintomas estão presentes desde o início da infância e impactam o desenvolvimento funcional do indivíduo (APA, 2013, p.53). No Brasil, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM é o referencial utilizado para classificação dos transtornos mentais. Em sua edição mais recente datada de 2022, o DSM-5-TR possui um capítulo intitulado Transtorno do Espectro Autista, o qual compila autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 17). Os mais recentes dados do IBGE no Censo de 2022 demonstram 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo, o equivalente a 1,2% da população (IBGE, 2022). A presença crescente de pré-escolares com o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA em comum demanda maior critério na escolha e organização de atividades pedagógicas para a exposição sala de aula desse alunado à língua inglesa. **Objetivo:** fazer um levantamento bibliográfico na literatura específica a respeito de atividades pedagógicas existentes para a exposição à língua inglesa de alunos com TEA na Educação Infantil, além de identificar quais métodos e práticas eram as mais frequentemente escolhidas e reportadas como exitosas. **Metodologia:** um levantamento bibliográfico na literatura específica foi feito para identificar, dentre as atividades pedagógicas existentes para o ensino de língua inglesa de alunos com TEA na Educação Infantil, quais métodos e práticas eram mais frequentemente relatados como escolhidos. Uma listagem desses elementos encontrados, tendo como critério o relato de sucesso, foi então feita e ao final, dois métodos e três recursos foram os mais frequentes e considerados relevantes para o ensino de língua inglesa com esse alunado em sala de aula comum. Adicionalmente, a cada aula, a professora mantinha um recordatório individualizado, onde anotava a aceitação ou rejeição de cada atividade proposta. **Resultados:** até o presente momento, o método comunicativo (o qual tem foco na comunicação e interação real, visando a fluência espontânea através de atividades práticas e diálogos); o método de resposta física total (o qual envolve o uso de comandos verbais dados pelo(a) professor(a) e movimentos corporais do aluno como resposta para aprendizado de vocabulário, além de poder facilitar a memorização e reduzir o estresse) (Marca, 2021); o uso de ludicidade (comprovadamente uma das abordagens mais eficazes para engajar crianças em atividades) (Martins, 2015); o uso de recursos visuais (uma das possíveis características de crianças com TEA é o interesse visual mais marcante), e o uso de comunicação alternativa e aumentativa – CAA (Mirenda,

2017) são exemplos de boa prática evidenciados na literatura. O uso de pranchas de comunicação, nas quais vocabulário específico às necessidades, interesses e vida diária são mostrados em cartelas com gravuras ou fotos, e aplicativos que podem ser inseridos em tablets ou computadores, se disponíveis, são os mais frequentes tipos de CAA relevantes na abordagem com alunos com TEA em sala de aula comum. O recordatório diário individualizado também se mostrou positivo como instrumento pedagógico do sucesso alcançado pelos alunos com TEA. **Conclusão:** quando o uso de atividades pedagógicas evidenciadas como exitosas para o ensino de língua inglesa de pré-escolares com TEA na sala comum é adaptado às suas demandas e preferências, a chance de sucesso se mostra mais promissora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inglês; TEA.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. Acesso: 2 jan. 2025.
- IBGE. (2025, 23 de maio). Censo 2022: 2,4 milhões de pessoas foram diagnosticadas com autismo no Brasil. Agência de Notícias do IBGE. IBGE.
- LIBERALESSO,P; LACERDA,L. Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências 1.ed. [livro eletrônico]. Movimento Capricha Inclusão. Curitiba, 2020. Disponível em:<<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf> Acesso: 23 jul, 2024.
- MARCA, G. Teaching English to autistic children: a total physical response route. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/11338/10123>>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- MARTINS, V. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Revista Científica Intraciência Guarujá–SP. Edição 10, 2015.
- MIRENDA, P. Values, practice, science, and AAC. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, v. 42, n. 1, p. 33–41, 2017.

Capítulo 8



10.37423/260410929

ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE FÍSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Cilene Mendonça Ferreira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

João Mendonça Ferreira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Maria Mendonça Ferreira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Maria Eduarda Vieira dos Santos

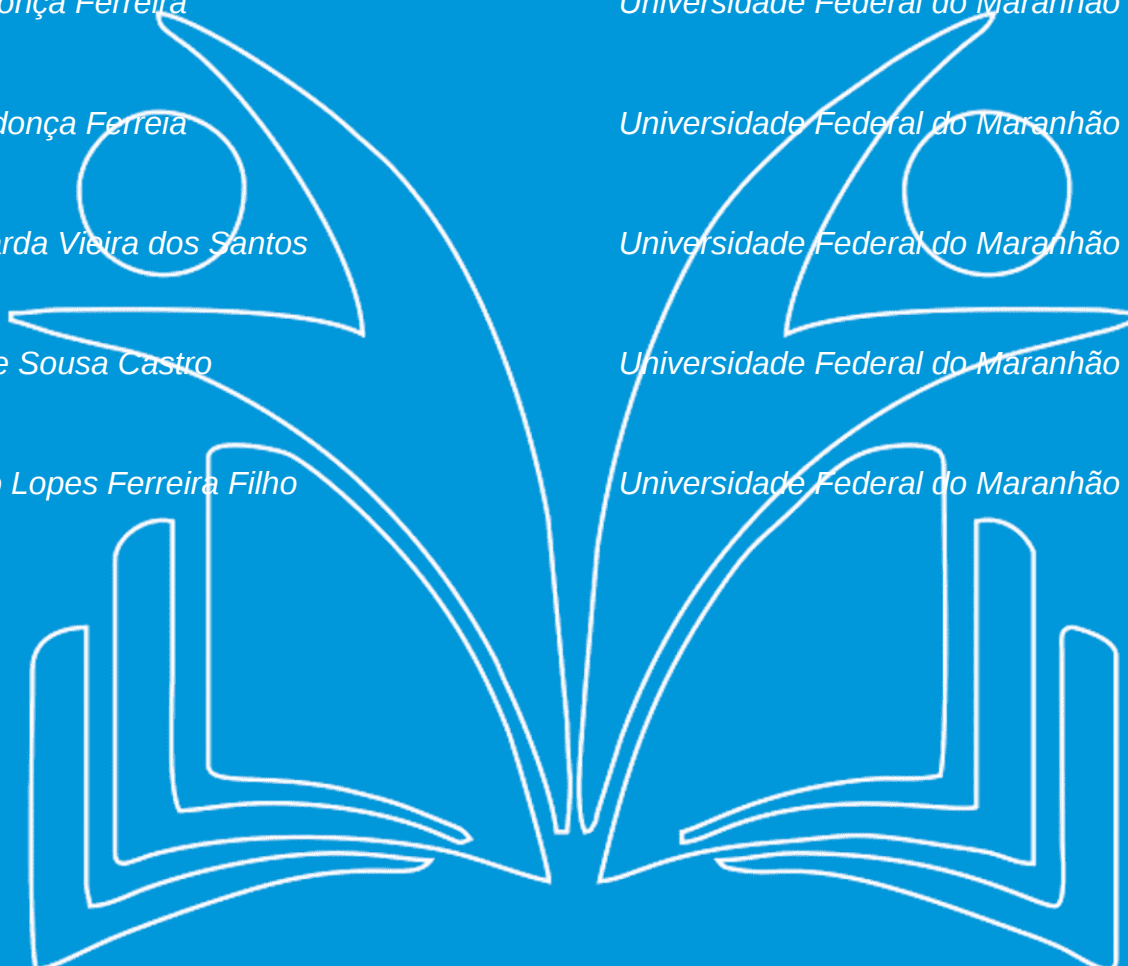
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Iza Caroline Sousa Castro

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Cizernando Lopes Ferreira Filho

Universidade Federal do Maranhão - UFMA



INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um tema bastante atual e que merece ser debatido por todos da sociedade. Esse debate deve garantir a compreensão e implantação da acessibilidade a todos os sujeitos que dela necessitem. De acordo com o último Censo Demográfico, mais de 45 milhões de pessoas afirmaram ter pelo menos um tipo de deficiência, sendo cerca de 14% deficientes físicos (IBGE, 2010).

De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2014, grande parte das prefeituras não promovem políticas públicas de acessibilidade para atender a esse público específico, como lazer para pessoas com deficiência, turismo acessível e geração de trabalho e renda, assim como a inclusão no mercado de trabalho (IBGE, 2017). Esse é um fator que preocupante que merece ser discutido pela sociedade visando solucionar essa necessidade de mobilidade. Visto que no artigo 5º da Constituição Federal diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 88).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, artigo 58 afirma que: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” E a Constituição Federal de 1988 garante no artigo 208 que tal educação deve ser ofertada “preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Para garantir ainda mais esse acesso à educação especial para as pessoas que necessitam dela, a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 vem garantir que:

Art. 1º. Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

O Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência, seção II que trata do acesso à educação, no artigo 24, garante “o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo” e no inciso 5º declara que “quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o

atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade” (IBDD, 2008). Logo a norma de acessibilidade defende no item 8.6.2 que:

Deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis.

O Censo Escolar realizado anualmente é uma ferramenta que permite acompanhar o acesso à educação básica. De acordo com o último Censo Escolar, o número de matrículas na educação especial teve um aumento de 33,2% em relação ao ano de 2014, influenciado pelo aumento no número de matrículas no ensino médio que praticamente dobrou nesse período. Já é um avanço para a educação inclusiva e significa que já existem muitas escolas preparadas para receber esse público deficiente e que merecer as mesmas oportunidades dos demais. No entanto, ainda há muito para ser feito, não somente em relação ao espaço físico como também os recursos pedagógicos.

Diante do exposto, este trabalho teve o objetivo de avaliar as condições de acessibilidade física de uma escola pública estadual Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos, no município de Chapadinha, Maranhão.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em uma escola pública do Estado do Maranhão, localizada no município de Chapadinha. Foi aplicado um instrumento de avaliação baseado no Protocolo desenvolvido por Audi e Manzini (2006). Também foi realizado o registro de imagens das estruturas arquitetônicas da escola, e por fim, realizou-se a tabulação de dados, seguida da análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que nos quesitos: portão de entrada, piso, valetas de água pluvial, largura de portas e corredores, e perfil do box do vaso sanitário estão de acordo com as recomendações legais. Porém para outras estruturas arquitetônicas, a acessibilidade manifesta-se ineficiente, como por exemplo, a falta de sinalização e comunicação em braile e libras, inexistência de tapetes e capachos, banheiros minimamente adaptados, piso tátil e rampas com inclinação que impossibilita a subida e descida de pessoas com cadeira de rodas sem auxílio de outra pessoa, além de serem desprovidas de corrimão.

Observou-se também que o bebedouro estava inadequado, o piso era liso, com rampas muito acentuadas, dificultando a mobilidade de alunos com deficiência, representando perigo. Outro elemento observado foi quanto a lousa presente nas salas de aula em que sua maioria estava inacessível a alunos com dificuldades de mobilidade. O recomendado para a altura da lousa é altura máxima de 0,90 m do piso (BRASIL, 2004).

O acesso a área livre em torno da escola era inacessível, pois a rampa impedia que alunos cadeirantes se locomovam nesse ambiente. O balcão da cozinha é outra estrutura que não atende as normas vigentes.

Também observou-se a inexistência de telefone público na escola que estava fora dos padrões. Pode-se então destacar o quanto é importante esse meio de comunicação, deste modo “é necessário ter consciência que a escola deve ser um lugar abrangente e permitir a interação entre as pessoas de todos os tipos, seja ela deficiente ou não e, além disso, deve viabilizar as condições necessárias para realizar todos os direitos dos educandos” (LIMA; SILVA, 2019).

A escola passou por uma reforma em 2016, porém não foram atendidas as normas de acessibilidade como prevê a lei, pois os problemas relacionados a usabilidade e mobilidade persistem, como foi mencionado.

Esse trabalho favorece discursões sobre as desigualdades relacionadas a acessibilidade escolar, que em muitos casos, exclui alguns alunos do ambiente escolar. Calado (2006), pesquisando sobre acessibilidade escolar ressalta que a acessibilidade deve envolver a todos e não apenas alguns, pois “é essencial à real inclusão da população deficiente. Portanto, percebe-se que as leis garantem o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar, assim como em espaços públicos, privados e urbanos, porém na prática pouco funciona. Por isso a necessidade de elaborar e cumprir as leis, pois ainda há um distanciamento entre a teoria e a prática.

Além das barreiras físicas há ainda a falta de sensibilização causada pela ausência de convívio com pessoas que apresentam deficiência, fazendo eternizar-se o preconceito e as desigualdades sociais. Assim a acessibilidade deve ser concebida como uma ferramenta de inclusão que garante o convívio educacional, social e profissional.

Deve-se pensar em espaços que todos possam interagir e se socializar independente de suas condições físicas. A escola deve permitir a seus alunos que os gozem do direito que lhes é assegurado por lei,

podendo frequentar todos os espaços que a escola dispõe, visto que no passado as pessoas com deficiência eram excluídas do ambiente escolar.

Percebe-se então, a necessidade de se pensar em acessibilidade quando for desenvolver projetos arquitetônicos – sejam públicos ou privados – para atender a todos de forma definitiva. Logo, todos poderão desenvolver suas atividades, tanto as individuais quanto as pedagógicas sem o auxílio de terceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola avaliada, em muitos aspectos é ineficiente na acessibilidade, o que remete a necessidade de articular estratégias para converter esta realidade, partido de discussões com membros escolares e autoridades competentes, para aquisição de políticas públicas que garantam a acessibilidade no ambiente escolar, visto que este é garantido por lei. Porém, é necessário o engajamento da sociedade para transformar as leis em realidade.

É fundamental a participação de todos nessa luta a favor de um ambiente acessível, assim como ensino de qualidade para esses alunos, garantindo a inclusão e permanência deles na escola. Ademais é precisa que as próximas construções arquitetônicas levem em consideração as normas e leis referente a acessibilidade, a fim de que todos possam fazer uso dos espaços sem necessitar de ajuda alheia, visto que garantir esse direito se faz necessário e urgente.

Palavras-chave: Acesso, Inclusão, Ensino, Direitos.

REFERÊNCIAS

- AUDI, Eloísa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental: um guia para gestores e educadores. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência 323.362.4 Acessibilidade — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 264 p.: 21.
- Brasil. Lei Nº 10.098, DE 19 de dezembro DE 2000.
[Http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf). Acesso em: 30.09.2019.
- BRASIL. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Segunda edição, 2004. Disponível em:
http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR9050.pdf. Acesso em: 03.10.19.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30.09.2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Acesso em: 20 out. 2018.
- Brasil. Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 30.09.19.
- CALADO. Giordana Chaves. Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal/RN/ Giordana Chaves Calado.-Natal/RN, 2006, 167 pág.
- DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. Inclusão: Revista de Educação Especial, n. 2, p. 33-39, 2006.
- DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, R. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. In: Anais NUTAU 2006: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo, USP: 2006.
- IBGE. CENSO Demográfico 2010. Disponível em: . Acesso em: 29/11/2015.
- IBGE. Perfil dos municípios brasileiros: 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 106

Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença - Rio de Janeiro: IBDD, 2008 312 p.; 20 cm. Pdf. Disponível em: <http://www.ibdd.org.br/arquivos/inclusaosocial.pdf>. Acesso em: 30.09.2019.

LIMA, Charlyan de Sousa; SILVA, Mauriane Lima. Os desafios da educação inclusiva no âmbito da deficiência psicossocial. Revista Querubim, ano 15, p. 62- 66, Seção Especial, 2019.

Norma Brasileira 9050:2004, Item Escolas, p.87. ABNT. (Última atualização 05/2004; citado em 03/2006). Disponível em: http://www.aeap.org.br/doc/nbr_9050_2004_acessibilidade.pdf. Acesso em: 30.09.2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo, EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. United Nation Information, 1948. Disponível em: . Acesso em: 19 out. 2018.

LOSCHI, Marília. Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. Editoria: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794- pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>. Acesso em: 30.09.2019.

Capítulo 9



10.37423/260410933

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O DESENHO UNIVERSAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA APRENDIZAGEM

Vera Márcia Marques Santos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Marcia Mariléia Moraes Ortiz

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

Lidiane Rodrigues

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA



RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma breve contextualização sobre a formação de professoras e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), e sua relação entre a elaboração dos planejamentos escolares e estratégias pedagógicas para práticas inclusivas. Apresenta sucintamente a conceituação da temática, ponderando sua importância e evidenciando os aspectos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Os cenários educacionais apresentam de maneira evidente as lacunas na formação docente e, isto se traduz no fracasso escolar não só ao que se refere à inclusão. Por outro lado, ao longo das pesquisas, foram identificados alguns aspectos limitantes na formação continuada de professoras em relação ao tema, como a baixa adesão em cursos de formação e a resistência em práticas mais colaborativas e projetos interdisciplinares. A partir destas análises, foi possível identificar que existe uma ausência de processos formativos, inicial e continuado às professoras para o uso do DUA no cotidiano escolar, mas pensar a inclusão sob a ótica dos princípios do DUA nos planejamentos docentes, teríamos mais uma possibilidade para fomentar práticas pedagógicas para uma escola acessível e com equidade para todos/as, uma vez que, o DUA prevê objetivos, métodos, materiais e avaliações que podem vir a ser mais flexíveis e acessíveis para todos/as, que implicam em múltiplas formas de representação de objetos de aprendizagem e de ação/expressão do/a estudante e seu engajamento. Com isso, podemos considerar que o DUA pode vir ao encontro de algumas necessidades enfrentadas pela escola, visto que se configura em uma série de possibilidades capazes de promover a inclusão de todos/as os/as estudantes, considerando a diversidade humana social, encontrada também na escola. Diante disso, compreender a importância da formação docente alicerçada por estratégias inclusivas é ponto imprescindível para que a escola junto aos seus pares seja exitosa e promotora de igualdade social.

Palavras-chave: Formação de Professoras, Desenho Universal para aprendizagem, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Em tempos de constantes mudanças educacionais voltadas para o fazer pedagógico inclusivo, a atualização da formação docente é necessária, pois a cada dia surgem novas demandas as quais podem gerar inseguranças nas professoras¹ que sempre estão com a sensação de que nunca sabem lidar com crianças neuro divergentes, grupo a quem daremos destaque nessa escrita, mas não podemos deixar de considerar a complexidade da diversidade humana, quando muitas vezes encontra-se dificuldades com especificidades étnicas, culturais, religiosas, de gênero, etarismo, dentre outras. No entanto, a atualização profissional é sempre um grande desafio, pois para obter a disponibilidade de recursos específicos como: horário ampliado para formação em serviço, espaço adequado, liberação para pesquisa ou organização de formação em serviço para os profissionais que já atuam no processo escolar, são necessários comprometimento político, compreensão de educação não é produto de barganha e, todo um envolvimento coletivo em prol de uma educação inclusiva que ultrapassa os muros da escola.

De acordo com Díaz (2009, p.308) é importante que “as políticas públicas educacionais prevejam a efetiva operacionalização de um suporte pedagógico ao trabalho de inclusão desenvolvido pela escola regular”. Assim, cursos, minicursos, oficinas e palestras, por exemplo, são muito pertinentes, entretanto, de acordo com a nossa experiência na escola, poucos profissionais em exercício efetivo da sua profissão têm debatido, estudado e incluído em suas práticas docentes o que seja a diversidade humana, com o propósito de transformar práticas curriculares e educativas, ampliando assim, possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, vale lembrar que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, como preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº. 9394/96), para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a saber: Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Já a educação inclusiva, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), mostra-se mais

¹ Utilizamos nesse texto o termo professoras, para chamar a atenção para o fato de que na educação básica, temos um público docente formado majoritariamente por mulheres. No entanto, continuamos com uma escrita e discursos machistas, quando “homem” é genérico para ser humano. Ao contrário disso, defendemos que na aceção de gênero e da marca biológica, homens são homens, mulheres são mulheres e ambos são seres humanos, que precisam ter respeitado a sua identidade e orientação sexual, especialmente quando temos uma escrita, discursos e práticas que primem por inclusão. Para incluir, precisamos respeitar. Assim, em respeito a nós Mulheres, utilizamos professora/s, no feminino para demarcar que somos nós a maioria na educação básica

ampla, pois permite a inserção do PAEE em espaços sociais e na escola regular, garantindo a todos o direito à escolarização, à aceitação, à valorização das singularidades, os valores culturais e o respeito do aprender no ambiente educacional.

Mas, para além do PAEE, a educação inclusiva tem um olhar sobre todas as pessoas que por qualquer outra situação adversa estejam à margem do acesso educacional, como crianças e adolescentes negras, indígenas, ribeirinhas, entre outras. Diante desse cenário conceitual, o problema deste estudo consiste no questionamento: Como se dá a formação continuada de professores com vistas a uma inclusão escolar, utilizando o DUA como premissa norteadora?

Acessar o currículo é vencer barreiras, as mais diversas dentro e fora do contexto escolar. O educador também tem desafios, barreiras a serem transpostas e o DUA é ponte, elo nesse contexto e não amarra. Liga, conecta e faz o educador pensar além daquilo que se apresenta aos olhos. Trazer o DUA para a escola no processo de formação continuada e permanente, sem data fim, como já dito, pode promover pertencimento e corresponsabilidade com o ensino e aprendizagem e com os objetivos almejados. A oferta de oficinas, parcerias com instituições de ensino como universidades (faça-se aqui referência à UDESC) e outros pode diminuir consideravelmente as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento.

Assim, objetivamos analisar a influência da formação continuada de professoras na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas a partir da pesquisa qualitativa, com apoio da pesquisa bibliográfica, considerando o acesso a trabalhos, como livros e artigos científicos, servindo de apoio e dando nortes para a elaboração e desenvolvimento deste artigo, ainda nos utilizaremos de registros advindos da nossa empiria, considerando nossas vivências na educação básica. Justificamos a escolha da temática diante da urgência do aprimoramento das práticas para uma educação que seja inclusiva, o que só é possível por meio de estudos que mostram o que vem sendo realizado nos dias atuais em busca da concretização de uma escola equitativa.

DUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: CAMINHOS QUE LEVAM À INCLUSÃO

A partir do momento em que as sociedades humanas vão evoluindo, novas demandas vão sendo criadas, surgem grupos minoritários e excluídos e por isso, a busca pela inclusão é necessária, contínua, progressiva e interminável. Assim, existe a necessidade de desenvolver recursos, materiais e

procedimentos que favoreçam esse processo a fim de minimizar as barreiras e os entraves na sociedade e na escola (Borges, Schmidt, 2021, p. 5).

Nesse contexto, surge o DUA, em 1984, como uma abordagem que favorece o acesso do estudante ao currículo. É importante compreender que todo estudante, com deficiência ou não, se beneficia em um currículo flexível. Assim, o Desenho Universal para Aprendizagem oportuniza uma nova perspectiva no que se refere à inclusão, uma vez que percebe cada estudante nas suas potencialidades e, não nas deficiências. A partir desse novo olhar, estudantes da educação especial, por conta de suas singularidades, podem ter seus direitos de acesso ao currículo mais respeitados. Isto posto, é importante reiterar que as professoras devem ter a formação necessária para atuar em espaços de aprendizagens a fim de gerar mudanças significativas em todo processo educacional.

No entanto, o cenário educacional é permeado de desafios e, no que tange à educação especial, demanda atenção que possibilite retorno adequado as especificidades do quadro. Isso se deve ao fato de que a maior parte do corpo docente das instituições escolares tenha recebido uma formação acadêmica com lacunas, especialmente no que se refere à educação inclusiva, por ser uma discussão recente que precisa ser entendida muito além do atendimento educacional especializado oferecido às pessoas com deficiência.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Destacamos a LDB no seu Capítulo V, Art.58. Ao frisar que, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, Lei nº 12,796).

Essa compreensão da amplitude da educação especial numa perspectiva inclusiva é necessária para que de fato, o maior número possível de estudantes seja atendido em suas singularidades. No entanto, a redação dada pela lei não apresenta uma perspectiva em que a formação de professoras para a educação inclusiva seja contemplada, como podemos observar no parágrafo único da Lei em questão,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, Lei nº 12,796).

Assim, é preciso considerar a dinamicidade dos espaços educacionais com vistas a uma formação docente em condições de atender às demandas urgentes de práticas inclusivas. Para tanto, aqui apresenta-se o Desenho Universal de Aprendizagem como uma possibilidade de promover práticas inclusivas que atendam a todos os sujeitos em seus direitos de aprender.

Para tal, buscamos conhecer melhor do que se trata e como surgiu o DUA, ao saber que ele foi idealizado por um grupo de pesquisadores, que se preocupavam com novas tecnologias e a sua potencialidade para ajudar crianças com deficiências. Isso acontece em 1984 quando nasce o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (Center of Applied Special Technology - CAST), localizado em Massachusetts/EUA e sem fins lucrativos. Nos chama a atenção o fato de que o CAST ao criar o DUA, objetiva ainda, disponibilizar uma estrutura que venha suprimir entraves em atividades na educação, com vistas a acessibilidade e inclusão para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas habilidades. Com isso, essa abordagem ganhou consistência por volta da década de 1990 quando os holofotes se voltaram para as fragilidades das instituições de ensino, não focando apenas nas deficiências das crianças.

Essa nova abordagem recebeu o nome de Universal Design for Learning (UDL). Em português, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) teve como base pesquisas em educação e neurociência, aproveitando a flexibilidade que a tecnologia proporciona, com a finalidade de tornar a educação mais justa e eficaz (Meyer et al., 2014).

Assim, o DUA objetiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo pré-estabelecido, juntado a Taxonomia de Bloom (1973), estrutura hierárquica que organiza objetivos educacionais visando auxiliar professoras no planejamento de aulas e avaliações, garantindo que os alunos evoluam da memorização para o pensamento crítico e a produção. É, portanto, um dos suportes que o DUA se vale para oportunizar possibilidades de desenvolvimento para todos/as os/as estudantes, já que contempla as diferenças individuais dos sujeitos. De maneira, que as fragilidades não são concebidas enquanto empecilhos, mas como potenciais a serem desenvolvidos e/ou ampliados. Nesse cenário, o nível de desenvolvimento de cada indivíduo deve ser ponderado (Valle e Connor, 2014).

Destacamos a necessidade do atendimento a toda comunidade escolar com um olhar inclusivo, e assim, certamente considerar ser imprescindível considerar a relevância de uma formação docente encorpada, que possa aprovisionar subsídios aos/as estudantes poderem ampliar suas competências e habilidades. Para tal, reforça-se que o trabalho da professora enquanto mediadora, pode mobilizar

diferentes saberes, em que instrumentos tecnológicos podem constituir-se em oportunidades para repensar as intencionalidades educacionais.

Pensar o DUA nesse cenário, pode ser uma forma de considerar todos/as os/as envolvidas no processo ensino e aprendizagem e para tal, os objetos de conhecimento devem ser apresentados também de maneiras diversas, considerando-se a diversidade humana, presente no espaço escolar. Não podemos, no entanto, deixar de considerar que o processo de inclusão traz grandes desafios as professoras, não apenas no tocante às suas escolhas formativas, como também no desenvolvimento cotidiano de suas práticas pedagógicas. Capellini e Mendes (2004) ressaltam que “a formação continuada é necessária em qualquer área de atuação. Frente ao novo paradigma da inclusão, percebemos que há muitos desafios a serem vencidos e conhecimentos a serem produzidos” (p.598).

Nesse sentido, torna-se essencial que as entidades governamentais assumam a sua responsabilidade, pois conforme a LDB nº 9.394/96, parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Assim, para que mudanças positivas ocorram na educação é imprescindível o apoio das entidades governamentais e principalmente que os professores recebam a formação necessária de modo a refletir sobre suas práticas e reestruturar suas metodologias.

A formação continuada de professoras, possibilita mais conhecimento, além de minimizar o sentimento de insegurança constante dos professores ao assumirem turmas com crianças e adolescentes neurodivergentes. Com isso, postula-se a importância da formação continuada, pois assim as professoras sabem como aplicar sua prática docente objetivando o desenvolvimento do/a estudante.

Tratando-se da amplitude da formação da professora, para que o DUA seja algo presente é preciso, que num primeiro plano, os cursos de graduação, ou numa esfera mais básica, nos cursos de magistério contemplem disciplinas que promovam essa possibilidade de apropriação de conhecimentos sobre a diversidade humana, considerando filosofia, epistemologias, metodologias e práticas docentes com propósito inclusivo.

A formação na perspectiva do DUA pode ser lente teórica que oportuniza a busca para dirimir barreiras, potencializando as ofertas de apropriação e ampliação de saberes. Álvaro-Prada Freitas e Freitas (2010), aponta a proposta de Formação Continuada de Professoras em Serviço, mas para que essa

formação seja exitosa, é necessária a parceria com outros profissionais e membros da comunidade escolar. A formação continuada deve ser entendida como um processo de desenvolvimento docente/profissional contínuo, sem data fim, como aponta Freire (2010). Sendo atividade permanente, no sentido da busca constante por estar melhor preparado para o exercício docente, o próprio espaço escolar deve ser espaço desse aprimoramento. Nesse viés, retome-se a amplitude do trabalho colaborativo aliado ao DUA. A reflexão crítica acerca das ações pedagógicas promove a transformação das realidades e possibilidades de ensino e aprendizagem com vistas ao êxito dos estudantes, independentemente das suas particularidades. Todos têm direito de aprender!

Seria um equívoco se para tal compreensão, o/a educador/a não levasse em conta que é vital conhecer suas crianças desde o início, que estar atento/a perpassa essa esfera humana. Nos espaços de vivência educacional é possível perceber a lacuna não só ao que se refere à formação docente inicial, como também um distanciamento do ato de re-conhecer cada estudante nas suas singularidades. A dinâmica das escolas não oportuniza momentos de formação continuada de maneira consistente. Em algumas situações se mostra enquanto instituição, desassistida desse olhar formativo. As barreiras atitudinais são as guardiãs de todas as demais. A ação é necessária.

Para tal, planejar a partir do framework do DUA oportuniza avaliar constantemente o processo para vencer os desafios com as parcerias que se vislumbram na trajetória. Posto isto, reforça-se aqui que o DUA busca contemplar a diversidade humana, assim como a diversidade no acesso aos muitos jeitos de aprender. E isso, parte também, do trabalho colaborativo, no qual os educadores poderão ampliar a visão do que interfere positivamente ou não nos currículos que são diretrizes para o fazer docente. Currículos estes, que por vezes, omitem aspectos da diversidade humana.

A inferência que se faz à formação docente contemplando o DUA, nos remete ao que já foi mencionado. Ao se tratar da formação docente, a premissa é a de que essa aconteça acompanhada de um projeto político pedagógico pensado de maneira democrática. Quando a formação em serviço passa a ser um compromisso não só da professora como indivíduo, mas um projeto de escola e de educação inclusiva, quiçá de sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Ao final deste exercício da escrita que emerge da empiria e da teoria, tendo como alicerces a bibliografia analisada e as nossas vivências docentes se percebe a necessidade da formação continuada

de professoras para a promoção de métodos e práticas adequadas à efetiva inclusão. As professoras da escola pública brasileira carecem de maior apoio na área de formações, recursos e estrutura. Todavia, ainda que “tateando” procuram efetivar um trabalho inclusivo, embora reconheçam que suas práticas poderiam ser melhores se o contexto escolar e/ou social assim lhes oportunizasse. As docentes quando ouvidas, explicitam que é desafiador lidar com o público da Educação Especial, bem como outros marcadores da diversidade humana e, que sem aprimoramento contínuo de seus conhecimentos, isso fica ainda mais difícil.

Os autores pesquisados, além de professoras, orientadores/as, supervisores/as, pais, mães, responsáveis e estudantes das escolas em que atuamos, apontam para a necessidade de rever posturas, crenças, paradigmas nos mais variados contextos. A existência de um trabalho por vezes solitário, impede o engajamento em propostas mais assertivas no que tange o ensino colaborativo e a educação inclusiva. Reafirma-se a importância do trabalho colaborativo aliado ao Desenho Universal de Aprendizagem.

Pensar, e mais que isso, promover uma escola participativa e inclusiva proporcionará mais possibilidades de êxito aos estudantes, pois o foco será o respeito a todos dentro de suas especificidades. Por conseguinte, as instituições precisam conceber o espaço escolar como celeiro de ideias, conhecimento, movimento e crescimento coletivo.

Trazer a reflexão à necessidade da formação continuada a fim de que docentes possam buscar novos horizontes que os ajudem no processo de ensino dos/as estudantes é primaz.

Como resultado geral, constata-se que a formação básica e continuada, são essenciais para a efetivação de boas práticas inclusivas, os/as docentes deixam isso latente ao ressaltar a necessidade de aperfeiçoamento, bem como destacar suas angústias.

Espera-se que esse texto possa contribuir minimamente, para problematização no tocante à formação de professoras na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas a partir do DUA, possibilitando melhor compreensão da importância da formação continuada. Uma formação que oportunize maiores possibilidades de métodos e práticas que atendam e acolham os estudantes na sua pluralidade, se faz necessária. Reporte-se ao público da Educação Especial, que historicamente traz “marcas” da segregação de seus direitos, mas também, abertura para tratarmos da educação inclusiva, viabilizando

construir uma escola para todos/as, considerando-se a diversidade humana, visto que os sujeitos são concebidos na pluralidade, nas suas potencialidades e nos seus direitos.

A formação de professoras para o uso do DUA em sala de aula deve permitir que seu entendimento não se restrinja a sua utilização apenas para crianças e adolescentes neurodivergentes, nem as práticas isoladas com tecnologias em um contexto isolado. Diversos autores reconhecem que a abordagem do DUA se debruça nos processos de ensino e, em especial, em como tornar acessível o conhecimento independentemente das características de cada estudante, sejam neurodivergentes ou neurotípico, e que as professoras em formação apresentam certas dificuldades em pensar alternativas, que potencializem uma abordagem que contemple a heterogeneidade dos estudantes (Lindemanni; Bastos; Roman, 2017). Na sala de aula, no convívio na escola é possível perceber que essa dificuldade também deriva da falta de tempo disponível, motivação e compreensão para o planejamento coletivo e integrado com demais colegas professoras, com os especialistas do AEE e coordenação pedagógica.

A formação de professoras a partir do Desenho Universal de Aprendizagem pode se constituir em ferramenta inclusiva e, isso passa, inevitavelmente, por um reavaliar as práticas docentes. Mais do que sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os/as estudantes precisam ser vistas como pessoas de direitos. Sendo assim, reitera-se a importância de propiciar uma escola inclusiva e a formação docente é ponto indiscutível na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, abril de 2013. Altera a Lei 9.393/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs&cc=1> Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. *Revista Teias*, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. Porto Alegre: educação, 2004.

DÍAZ, Félix et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/bvCN8>. Acesso em: 21 jul. 2023.

VALLE, Jan; CONNOR, David. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. por Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH. 2014.

Capítulo 10



10.37423/260410936

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E INCLUSIVAS: METODOLOGIAS ATIVAS, GAMIFICAÇÃO E TDIC NO AEE E NA ESCOLA COMUM

Luzia Mônica da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Mossoró/RN/Brasil

Aline Benevides Câmara Brum

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Mossoró/RN/Brasil

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

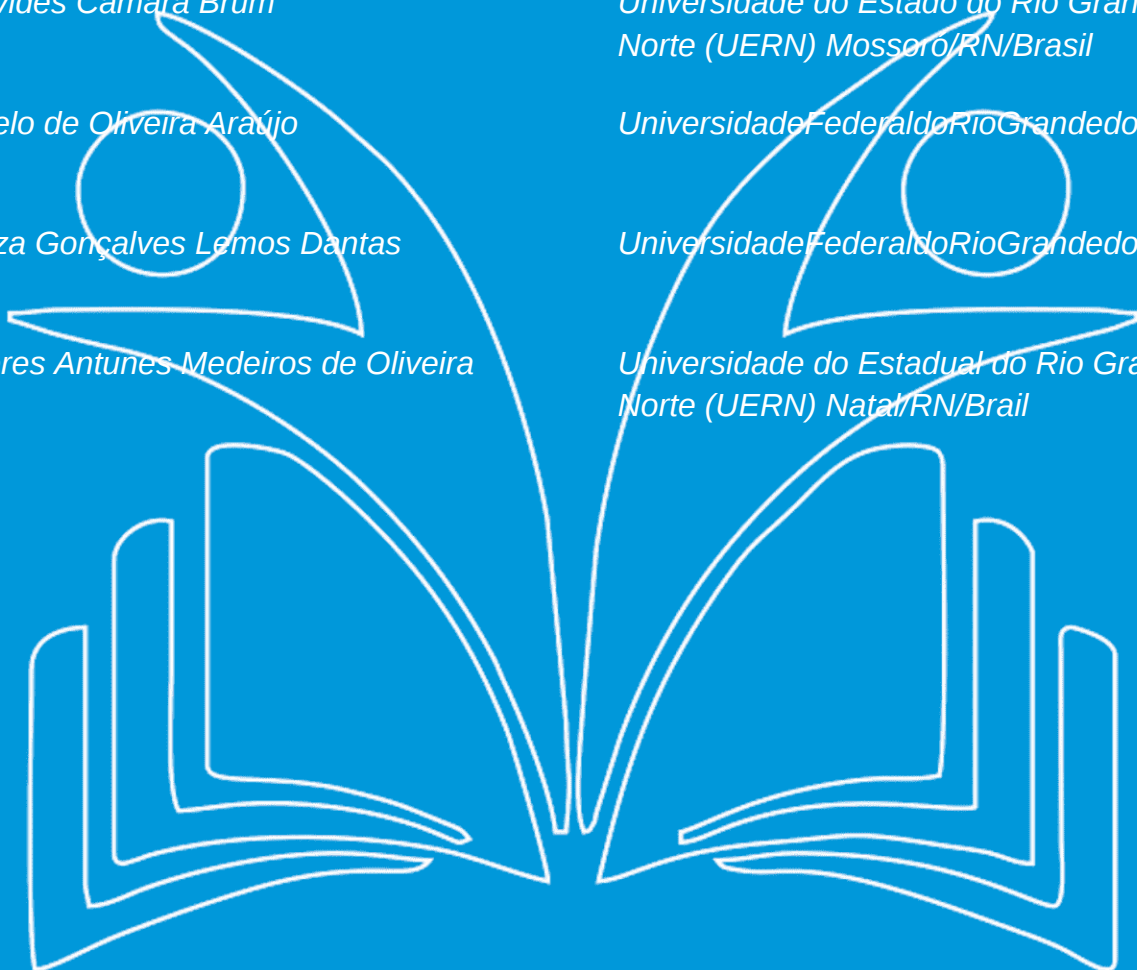
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal/RN/Brasil

Maria Tereza Gonçalves Lemos Dantas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal/RN/Brasil

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Natal/RN/Brasil



RESUMO

A crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia a necessidade de estratégias que ampliem a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse contexto, este artigo analisa as contribuições das metodologias ativas, da gamificação e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em produções acadêmicas recentes que discutem o uso das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem, da comunicação e da autonomia discente. Os resultados indicam que metodologias centradas no protagonismo do estudante, associadas à gamificação e ao uso intencional das TDIC, ampliam o engajamento, favorecem a acessibilidade e fortalecem a participação ativa no processo educativo. Evidenciam-se, ainda, desafios relacionados à formação docente e à necessidade de mediação ética no uso das tecnologias. Conclui-se que a inovação pedagógica inclusiva depende de intencionalidade, planejamento e compromisso com a equidade, constituindo elemento essencial para uma educação transformadora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Metodologias Ativas. Gamificação. Tecnologias Digitais. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, ancorada nos princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade humana, tem tensionado os modos tradicionais de organização do trabalho pedagógico. A ampliação do acesso à escola não tem sido suficiente para garantir aprendizagem significativa aos estudantes público-alvo da educação especial, evidenciando que a inclusão demanda transformações estruturais nas práticas docentes, na organização curricular e nas mediações didáticas. Nesse contexto, emergem discussões acerca de metodologias ativas, gamificação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como possíveis caminhos para ressignificar experiências educativas e ampliar oportunidades de participação.

A literatura recente aponta que a inovação pedagógica não se reduz à incorporação de dispositivos tecnológicos, mas envolve mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Yanaze e Corregio (2022) argumentam que a gamificação, quando fundamentada em intencionalidade pedagógica, ultrapassa o caráter lúdico superficial e se configura como estratégia capaz de mobilizar engajamento, motivação intrínseca e protagonismo discente. Tal compreensão desloca o foco da ferramenta para a mediação docente, reafirmando que o potencial inclusivo reside menos no recurso e mais na forma como ele é articulado ao processo formativo.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), esse debate adquire complexidade adicional. A presença de tecnologias digitais, por si só, não assegura acessibilidade nem autonomia; ao contrário, pode aprofundar desigualdades quando desvinculada de formação crítica e planejamento pedagógico consistente. Foltran, Silva Lima e Monte Blanco (2025) destacam que a mediação ética e qualificada das TDIC constitui elemento central para que essas ferramentas operem como instrumentos de superação de barreiras comunicacionais, cognitivas e pedagógicas.

Diante desse cenário, impõe-se problematizar: de que modo metodologias ativas, gamificação e TDIC podem contribuir efetivamente para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas na escola comum e no AEE, sem reduzir a inclusão a um discurso tecnicista ou instrumental? A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate teórico sobre a articulação entre inovação e inclusão, especialmente em um contexto educacional marcado por desafios formativos e estruturais.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das metodologias ativas, da gamificação e das TDIC para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado. Especificamente, busca-se: (i) identificar fundamentos teóricos que sustentam tais abordagens; (ii) examinar suas potencialidades na ampliação da acessibilidade, do engajamento e da autonomia discente; (iii) analisar desafios relacionados à formação docente e à mediação pedagógica; e (iv) discutir implicações para a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a equidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *METODOLOGIAS ATIVAS COMO BASE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA*

As metodologias ativas têm como princípio norteador a participação ativa do estudante, que deixa de ocupar o papel tradicional de receptor de informações e passa a assumir posição de sujeito que produz, interpreta, colabora e reflete sobre o conhecimento. Para Andrade (2023), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) potencializam o trabalho com metodologias ativas, especialmente nas áreas de Ciências, por proporcionarem experimentação, investigação, simulações e caminhos de autonomia intelectual.

Ao dialogarem com os princípios da educação inclusiva, as metodologias ativas mostram-se especialmente potentes, pois valorizam diferentes ritmos, modos de aprender e formas de participação. Essa compreensão está presente nas análises de Andrade (2023) e de Leal et al. (2025), que defendem que práticas centradas no estudante favorecem a construção de percursos acessíveis e responsivos às singularidades dos alunos, incluindo aqueles atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Conforme Andrade (2023, p. 112):

As metodologias ativas se sustentam na ideia de que aprender é um processo que envolve ação, reflexão e interação. O estudante deve ser protagonista, tomar decisões, investigar problemas reais e participar da construção de percursos formativos que façam sentido para sua vida e para sua realidade social.

Assim, essas metodologias não apenas fortalecem a autonomia, mas também colaboram para que todos os estudantes com suas diferenças sociais, culturais, cognitivas e emocionais tenham condições

reais de participar e se expressar. Trata-se de um caminho que amplia a flexibilidade pedagógica e, conseqüentemente, a inclusão escolar.

2.2 GAMIFICAÇÃO E INCLUSÃO

A gamificação tem ganhado destaque no campo da educação por seu potencial de envolver os estudantes por meio de elementos inerentes aos jogos, como desafios, missões, recompensas simbólicas, cooperação e feedback imediato. Para Yanaze e Corregio (2022), a gamificação articula fatores emocionais, cognitivos e sociais que fortalecem a aprendizagem ao promover níveis elevados de engajamento.

O uso da gamificação com fins inclusivos tem sido amplamente estudado. Hummel e Ferreira (2023), ao analisarem jogos digitais como tecnologias assistivas na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacam que a estrutura previsível, repetitiva e visual dos jogos favorece a atenção conjunta, a compreensão sequencial e o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Segundo Hummel e Ferreira (2023, p. 53):

Os jogos digitais, quando compreendidos como tecnologias assistivas, contribuem não apenas para o desenvolvimento de habilidades leitoras, mas também para a organização cognitiva e a previsibilidade das ações, aspectos fundamentais para estudantes com transtorno do espectro autista. Tais jogos estruturam ambientes seguros, motivadores e altamente responsivos às necessidades dos alunos.

Silva e Cirino (2025) ampliam esse entendimento ao defenderem que a gamificação inclusiva é capaz de fortalecer habilidades sociais em crianças atípicas, uma vez que as interações presentes em atividades gamificadas podem favorecer cooperação, comunicação e resolução de conflitos.

Dessa forma, a gamificação consolida-se como estratégia potente para promover inclusão, autonomia e protagonismo, desde que planejada com intencionalidade pedagógica e adaptações necessárias às singularidades dos estudantes.

2.3 TDIC COMO FERRAMENTAS HUMANIZADAS NA APRENDIZAGEM

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ocupam, na educação contemporânea, um papel que ultrapassa o uso instrumental. Mais do que recursos tecnológicos, as TDIC configuram-se como

ferramentas de mediação que possibilitam acessibilidade, flexibilização curricular e construção colaborativa do conhecimento.

Foltran, Silva Lima e Monte Blanco (2025) afirmam que as TDIC só promovem inclusão quando associadas à formação docente crítica, reflexiva e sensível às necessidades dos estudantes. A ausência dessa formação reduz a tecnologia a meros instrumentos operacionais, sem impacto real sobre a participação ou o desenvolvimento acadêmico.

Conforme os autores (Foltran; Silva Lima; Monte Blanco, 2025, p. 41):

A tecnologia só é inclusiva quando há intencionalidade pedagógica, mediação ética e compromisso com a redução das barreiras que impedem a aprendizagem. A simples presença de dispositivos tecnológicos não garante acesso, participação ou resultados educacionais significativos.

Essa leitura converge com os estudos de Leal et al. (2025) e de Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025), que associam a humanização das tecnologias à intencionalidade docente, à construção de ambientes acessíveis e à cooperação entre profissionais.

Quadro 1. Convergências e contribuições dos autores sobre TDIC humanizadas na aprendizagem texto

Aspectos analisados	Contribuições de Leal, Rocha, Mendes e Hauer Dias (2025)	Contribuições de Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025)
Foco do estudo	Uso das TDIC no ensino-aprendizagem de estudantes com TEA do 1º ao 5º ano.	Papel das TDIC no trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial.
Concepção de TDIC humanizadas	TDIC como mediadoras de comunicação, autonomia e organização do estudante.	TDIC como mediadoras do planejamento conjunto e da comunicação entre docentes.
Principais recursos mencionados	Agendas digitais, aplicativos visuais, jogos interativos, vídeos educativos, pranchas digitais de comunicação.	Plataformas de compartilhamento de documentos, ambientes virtuais, sistemas de registro colaborativo.
Impacto sobre o estudante	Reduz estresse, favorece engajamento, amplia preveribilidade e segurança; apoia a expressão e interação.	Indiretamente, favorece o estudante ao permitir intervenções mais alinhadas e planejadas entre os professores.
Impacto sobre as práticas pedagógicas	Permite um ensino mais estruturado, flexível e sensível às singularidades do aluno com TEA.	Fortalece o coensino, melhora a troca de informações e amplia a consistência das ações inclusivas.
Perspectiva de humanização	Humanização centrada no estudante e no uso de tecnologias que respeitam seu ritmo e modos de comunicação.	Humanização centrada nas relações profissionais e no fortalecimento da cultura colaborativa da escola.
Principais resultados apontados	Melhora da atenção, autonomia e participação dos estudantes com TEA.	Maior articulação pedagógica, maior alinhamento das estratégias e suporte ampliado ao aluno público-alvo da educação especial.
Convergências entre os autores	Ambos defendem que TDIC só são humanizadas quando usadas com intencionalidade inclusiva e sensível às necessidades dos sujeitos.	Ambos reforçam a importância da mediação docente e da colaboração para que a tecnologia ganhe sentido pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autoras, com base em Leal et al. (2025) e Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que, embora os estudos de Leal et al. (2025) e de Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025) partam de focos distintos um centrado diretamente no estudante com TEA e outro nas dinâmicas colaborativas entre professores ambos convergem na defesa de que as TDIC somente assumem caráter humanizado quando articuladas a uma intencionalidade pedagógica inclusiva. Observa-se que, enquanto Leal et al. (2025) enfatizam o impacto direto das tecnologias na autonomia, organização e participação do estudante, Alves Teixeira, Kliemann e

Machado (2025) destacam o fortalecimento do coensino e da cultura colaborativa como condição para práticas mais consistentes e alinhadas às necessidades educacionais específicas. Assim, as contribuições analisadas indicam que a humanização das TDIC não se limita ao uso de recursos digitais, mas envolve mediação docente qualificada, planejamento compartilhado e compromisso ético com a superação das barreiras à aprendizagem, reafirmando que a tecnologia, por si só, não produz inclusão, mas pode ampliá-la quando orientada por princípios pedagógicos claros e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

3 TDIC NO AEE E NA ESCOLA COMUM

3.1 TDIC COMO ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA

As TDIC assumem papel central no AEE por possibilitarem acessibilidade, autonomia e participação. Batista, Pitanga e Godoy (2025) demonstram impacto positivo das tecnologias assistivas para estudantes com deficiência visual, especialmente leitores de tela, ampliadores e recursos auditivos.

Segundo Batista, Pitanga e Godoy (2025, p. 19):

As tecnologias assistivas inovadoras, ao ampliarem as formas de leitura, escrita e interação, constituem recursos fundamentais para que estudantes com deficiência visual possam desenvolver práticas de alfabetização com autonomia, autoria e participação efetiva.

Essa perspectiva dialoga com Foltran et al. (2025), que defendem que a tecnologia viabiliza condições equitativas de aprendizagem quando utilizada de forma planejada e inclusiva.

3.2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, AUTONOMIA E INTERAÇÃO

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) representa um dos eixos mais transformadores da inclusão mediada por tecnologias. Estudantes não falantes encontram, nos aplicativos de CAA, ferramentas que ampliam participação, expressão emocional e autonomia.

Conforme Gallo e Ribeiro (2025, p. 5):

Os aplicativos de comunicação alternativa se configuram como recursos essenciais para estudantes com transtorno do espectro autista, pois oferecem formas alternativas de expressão e interação que permitem ao aluno manifestar desejos, sentimentos, opiniões e necessidades cotidianas.

A CAA, portanto, não substitui a fala, mas amplia possibilidades comunicativas, favorecendo autoestima, compreensão de instruções e envolvimento no AEE (GALLO; RIBEIRO, 2025).

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A análise integrada dos autores permite observar que a inovação educacional não pode ser reduzida à mera incorporação de dispositivos tecnológicos ou à atualização instrumental das práticas escolares. Conforme Andrade (2023) e Manjinski Junior e Manjinski (2025), a inovação se efetiva quando as tecnologias são integradas a projetos pedagógicos capazes de transformar relações, concepções de ensino e modos de aprender, deslocando o foco do recurso para a mediação docente. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ocupar posição central e passa a constituir meio articulador de experiências formativas mais participativas e inclusivas.

Sob essa perspectiva, o uso das tecnologias na educação inclusiva deve ser compreendido como prática ética e contextualizada, orientada por princípios que priorizem o bem-estar, a dignidade e o desenvolvimento integral dos estudantes (MANJINSKI JUNIOR; MANJINSKI, 2025). Isso implica reconhecer que a humanização das TDIC não decorre de sua presença física no ambiente escolar, mas da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização. A mediação docente, portanto, assume papel decisivo, pois é ela que transforma o recurso tecnológico em instrumento de acessibilidade, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Assim, a inovação educacional só se concretiza quando articulada a uma postura crítica e reflexiva, comprometida com a superação de barreiras e com a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Quadro 2 - Princípios para o uso humanizado das TDIC na aprendizagem

Princípio	Descrição
1. Intencionalidade pedagógica	Nada é neutro. Toda escolha pedagógica expressa concepções políticas, éticas e epistemológicas. O uso das TDIC deve estar alinhado a finalidades educativas claras, inclusivas e coerentes com o projeto pedagógico, evitando um meramente instrumental.
2. Mediação humanizada	A tecnologia nunca substitui o encontro, o vínculo e o olhar sensível do professor. As TDIC atuam como apoio e não como substitutas da relação pedagógica; elas ampliam o diálogo, a expressão e a participação dos estudantes quando mediadas por práticas empáticas e responsivas.
3. Formação docente contínua	A formação não é evento: é processo permanente, crítico e reflexivo. Para que as TDIC se tornem ferramentas realmente humanizadas, os educadores precisam de formação continuada, colaborativa e situada, que promova autonomia, reflexão e capacidade de adaptar as tecnologias às necessidades dos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Manjinski Junior e Manjinski (2025).

A discussão crítica aqui posta indica que a tecnologia precisa servir à educação, nunca o contrário. Por isso, práticas inovadoras devem ser sensíveis ao contexto, às subjetividades dos estudantes e às demandas do cotidiano escolar.

5 METODOLOGIA

Este artigo apresenta natureza qualitativa, com percurso teórico, analítico e reflexivo, fundamentado na análise bibliográfica de textos que constituem referências formativas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UERN), amplamente utilizados na formação dos mestrandos. A metodologia adotada alinha-se aos pressupostos da pesquisa bibliográfica de caráter crítico, ao articular diferentes produções acadêmicas com o objetivo de interpretar, relacionar e aprofundar os conceitos fundamentais que sustentam o debate acerca da inovação e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação.

A pesquisa bibliográfica é compreendida como um procedimento investigativo fundamentado na análise de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Essa modalidade não se limita à reunião de textos previamente publicados, mas exige leitura sistemática, interpretação e análise crítica das contribuições teóricas existentes, permitindo ao pesquisador aprofundar a compreensão de determinado fenômeno (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, o presente estudo não se limitou à descrição de contribuições teóricas, mas buscou estabelecer relações entre os autores analisados, identificar convergências e tensões e compreender como suas proposições dialogam com o debate contemporâneo acerca da inovação pedagógica e da educação inclusiva. A análise das fontes considerou seus contextos de produção, fundamentos conceituais e implicações práticas, possibilitando a construção de uma leitura crítica e articulada sobre o fenômeno investigado.

A metodologia adotada justifica-se pela natureza teórico-reflexiva do trabalho, que se propõe a compreender práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas sob a perspectiva das metodologias ativas, da gamificação e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tanto na escola comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O percurso metodológico estruturou-se a partir de leitura analítica dos textos-base selecionados, seguida da identificação de trechos-chave e conceitos centrais pertinentes à temática investigada. Posteriormente, procedeu-se à organização temática das ideias, de modo a estabelecer relações entre os referenciais estudados, permitindo a

construção de análises críticas fundamentadas. Por fim, realizou-se a articulação das diferentes obras examinadas, com vistas à elaboração de sínteses interpretativas e proposições reflexivas sobre a inovação pedagógica em contextos inclusivos. Tal percurso possibilitou o aprofundamento conceitual acerca da relação entre inovação educacional e inclusão escolar, oferecendo base teórica consistente para as análises e discussões desenvolvidas ao longo deste artigo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos referenciais estudados evidenciou que a inovação pedagógica, quando articulada às metodologias ativas, à gamificação e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), assume caráter inclusivo apenas quando orientada por intencionalidade pedagógica clara e compromisso ético com a superação de barreiras à aprendizagem. Os resultados desta pesquisa bibliográfica indicam que não é a simples presença da tecnologia que garante práticas inclusivas, mas a forma como ela é mediada e integrada ao planejamento pedagógico.

No que se refere às metodologias ativas, os estudos de Andrade (2023), Leal et al. (2025) e Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025) apontam que abordagens centradas no protagonismo discente contribuem para a construção de percursos formativos mais flexíveis e responsivos às singularidades dos estudantes. Tal constatação reforça que a centralidade do estudante no processo educativo amplia possibilidades de participação, autonomia e engajamento, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em relação à gamificação, os estudos analisados demonstram que elementos estruturais dos jogos, como previsibilidade, organização sequencial e feedback, favorecem o engajamento e a aprendizagem. Hummel e Ferreira (2023), ao investigarem jogos digitais como tecnologias assistivas na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciam que a estrutura previsível e visual desses recursos contribui para a atenção conjunta, a compreensão sequencial e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Tais achados dialogam com a concepção de Yanaze e Corregio (2022), que compreendem a gamificação como estratégia capaz de articular dimensões emocionais, cognitivas e sociais da aprendizagem. Silva e Cirino (2025) acrescentam que práticas gamificadas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças atípicas, fortalecendo cooperação, comunicação e resolução de conflitos.

Quanto às TDIC, os resultados revelam duas dimensões complementares. A primeira está centrada no estudante e destaca a ampliação da comunicação, da autonomia e da participação no processo de aprendizagem. A segunda está voltada para as relações profissionais e enfatiza o fortalecimento do coensino e da colaboração entre docentes, especialmente na articulação entre ensino comum e educação especial. Essa dupla perspectiva amplia a compreensão de humanização tecnológica, indicando que a inclusão depende tanto da mediação pedagógica quanto da construção de uma cultura colaborativa institucional.

Entretanto, os estudos também apontam desafios significativos relacionados à formação docente. Conforme Foltran, Silva Lima e Monte Blanco (2025), a ausência de formação crítica e reflexiva pode reduzir as TDIC a instrumentos meramente operacionais, esvaziando seu potencial inclusivo. Esse dado evidencia que a inovação educacional exige investimento contínuo na formação dos profissionais da educação e na consolidação de práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas.

Como limitação deste estudo, destaca-se o fato de tratar-se de pesquisa bibliográfica baseada em textos selecionados no âmbito de uma disciplina específica, o que restringe a abrangência do corpus analisado. Pesquisas futuras poderão ampliar o escopo investigativo, incorporando estudos empíricos, relatos de experiência e análises de práticas concretas no contexto do AEE e da escola comum.

Em síntese, os resultados indicam que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas emergem da articulação entre metodologias ativas, gamificação e TDIC mediadas por intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e compromisso ético com a equidade educacional. A inovação, portanto, não se reduz à modernização tecnológica, mas configura-se como processo relacional, reflexivo e humanizado.

7 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas dependem de concepções humanizadas, sensíveis e criticamente articuladas ao uso ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Conforme evidenciado pelos autores estudados, a tecnologia somente assume caráter inclusivo quando mediada por formação docente contínua, planejamento intencional e sensibilidade ética diante das singularidades humanas (ANDRADE, 2023; FOLTRAN et al., 2025; LEAL et al., 2025).

Reitera-se, portanto, que o avanço das práticas inclusivas não está condicionado exclusivamente à ampliação do acesso a recursos tecnológicos, mas ao investimento consistente em acessibilidade, formação profissional e políticas públicas capazes de sustentar uma cultura escolar colaborativa e comprometida com a equidade. A educação inclusiva exige mais do que inovação técnica; requer compromisso político e ético com a dignidade dos sujeitos que dela participam.

Conforme destacam Terre de Meira e Da Silva (2025, p. 8):

A educação verdadeiramente inclusiva exige compromisso ético, política de acessibilidade e inovação pedagógica. Nenhuma tecnologia substitui a presença humana, a escuta sensível e a construção coletiva do conhecimento. As tecnologias devem estar a serviço da vida, da aprendizagem e da dignidade dos estudantes.

Diante das análises desenvolvidas, conclui-se que as metodologias ativas, a gamificação e o uso humanizado das TDIC configuram-se como pilares estruturantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, dialógicas e acessíveis, tanto na escola comum quanto no Atendimento Educacional Especializado. Tais práticas favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a valorização das diferenças, o fortalecimento da comunicação, o desenvolvimento socioemocional e a ampliação da participação social dos estudantes. Como evidenciam Brum et al. (2025), tais abordagens favorecem ambientes mais participativos, promovendo o engajamento, o protagonismo discente e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, tais práticas potencializam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a valorização das diferenças, o fortalecimento dos processos comunicativos, o desenvolvimento socioemocional e a ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes.

Para que esses avanços se consolidem de forma consistente, torna-se imprescindível o investimento contínuo na formação docente, na implementação de políticas públicas de acessibilidade digital, na oferta de suporte técnico-pedagógico qualificado e na manutenção de espaços institucionais de reflexão crítica sobre o uso das tecnologias. Somente assim será possível assegurar que a inovação educacional esteja verdadeiramente a serviço da inclusão e da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVES TEIXEIRA, T.; KLIEMANN, C. F.; MACHADO, S. A. Tecnologias digitais de informação e comunicação e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e educação especial. *Revista Teias de Conhecimento*, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24222. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24222>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- ANDRADE, A. Metodologias ativas no ensino de ciências com uso das TDIC. São Paulo: Loyola, 2023.
- BATISTA, R. T. de S.; PITANGA, I. C. F. V.; GODOY, M. A. B. Inovação em tecnologias assistivas na alfabetização de estudantes com deficiência visual. *Revista Teias de Conhecimento*, v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24201.
- BRUM, Aline Benevides Câmara; CÂMARA, Andreza Benevides; DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos; SILVA, Luzia Mônica da; SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. A experiência dos “Exploradores”: uma proposta de avaliação gamificada. In: CONGRESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 3., 2025. Anais do III Congresso de Inclusão e Acessibilidade. v. 1, n. 1. 2025. p. 67-70.
- DA SILVEIRA PORTO, M.; GNOATTO, G. F. da S.; MANJINSKI, E.; FLORÊNCIO, R. R. O uso da lousa interativa como forma de aumentar o interesse dos alunos pela aula de Língua Portuguesa. *Revista Teias de Conhecimento*, v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24267.
- FOLTRAN, E.; SILVA LIMA, M. R.; MONTE BLANCO, S. F. M. Formação docente e inovações tecnológicas: desafios para a inclusão no âmbito do PROFEI. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.
- GALLO, D. R.; RIBEIRO, K. Comunicação alternativa: aplicativos para comunicação de pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista Teias de Conhecimento*, v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24225.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. *Human Factors in Design*, v. 12, n. 24, p. 048–057, 2023.
- LEAL, L. N. de C.; ROCHA, C. da; MENDES, M. J. G.; HAUER DIAS, A. O papel das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista no 1º ao 5º ano do ensino fundamental. *Revista Teias de Conhecimento*, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 371–388, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24215. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24215>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANJINSKI JUNIOR, G.; MANJINSKI, E. Aprender fazendo: gamificação, projetos e TDIC na construção de práticas inovadoras. *Revista Teias de Conhecimento*, v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.25091.
- SILVA, A. P.; CIRINO, R. M. B. Gamificação inclusiva: crianças atípicas e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Ensino & Pesquisa*, 2025.

TERRE DE MEIRA, T.; DA SILVA, M. Z. Jogos e gamificação na educação inclusiva: ensinando competências socioemocionais com jogos. *Revista Teias de Conhecimento*, v. 1, n. 5, 2025.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (org.). *Metodologias Ativas: Gamificação*. Diadema: V&V Editora, 2022.

Capítulo 11



10.37423/260410939

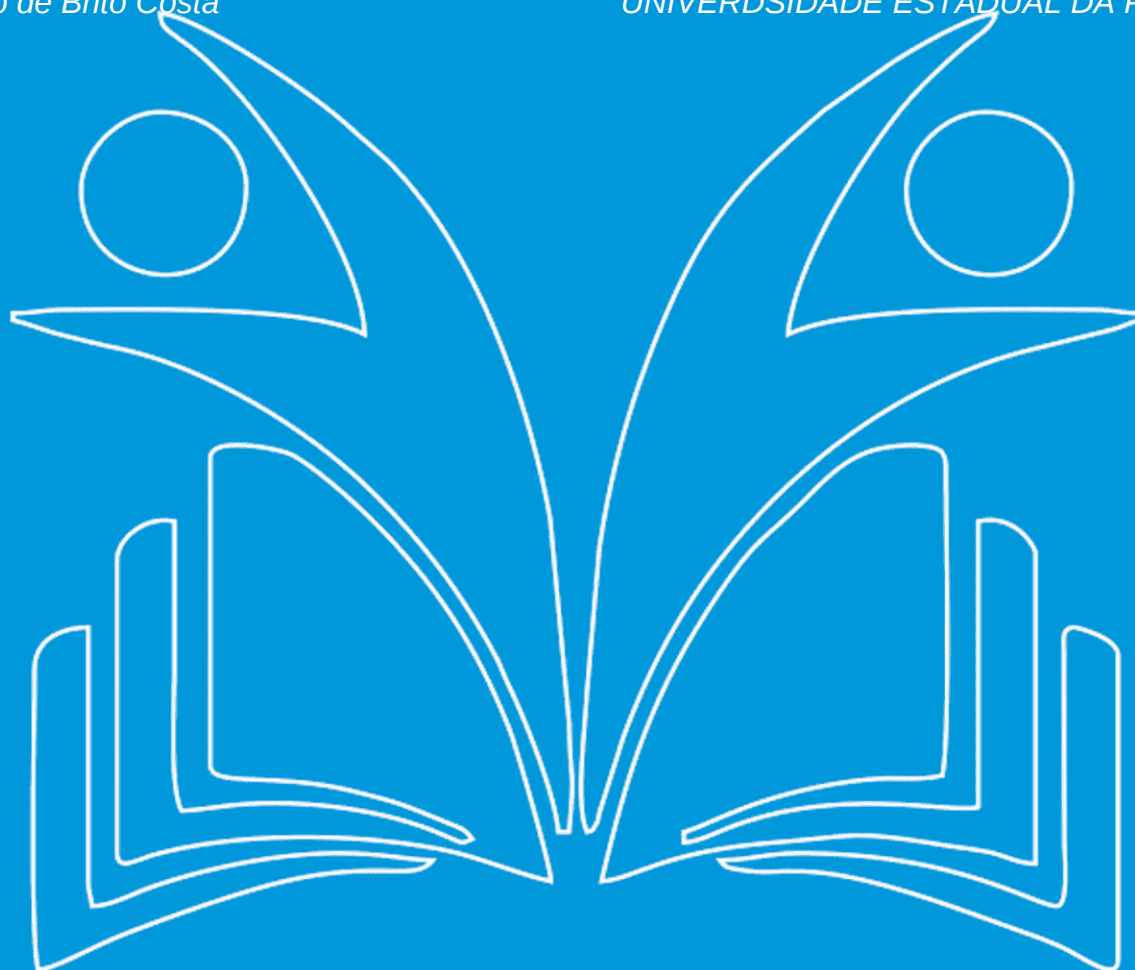
CORPO, IDENTIDADE E INTERSETORIALIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DE REDES DE CUIDADO

Jocelma Justino Cruz Araújo

Elaine Melo de Brito Costa

*Mestrado Profissional em Formação de
Professores – Universidade Estadual da
Paraíba*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA



RESUMO

Este estudo investiga os discursos sobre o corpo que circulam no ambiente escolar e seus impactos na construção identitária de estudantes do Ensino Médio, com ênfase no potencial das práticas pedagógicas intersetoriais para o fortalecimento da inclusão. A pesquisa, de natureza qualitativa e interventiva, está sendo desenvolvida em uma escola pública estadual da Paraíba e articula o campo das Linguagens com temáticas relacionadas à diversidade corporal, identidade e subjetividade. A proposta da disciplina de aprofundamento foi estruturada com o uso de linguagens como a música, o cinema e a dança, promovendo vivências sensíveis e reflexivas. Os dados são produzidos por meio de observação participante, grupos focais e diário de campo. Os resultados preliminares apontam que os estudantes, ao vivenciarem práticas pedagógicas abertas à escuta e ao acolhimento de suas expressões corporais, desenvolvem maior senso crítico, autoestima e empatia. Tais práticas, ancoradas na valorização das vozes juvenis, indicam caminhos potentes para que a escola atue de forma articulada com os setores da Assistência Social e da Saúde, promovendo o cuidado integral e o reconhecimento das múltiplas dimensões que compõem o desenvolvimento humano. Como contribuição prática, será elaborado um guia pedagógico que visa subsidiar professores e profissionais da rede intersetorial, fortalecendo a escola como espaço de articulação entre políticas públicas de inclusão.

Palavras-chave: Intersectorialidade; Corpo; Juventude; Linguagens; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A escola, para além de sua função formativa tradicional, é também um espaço de disputas simbólicas e produção de subjetividades. Nela, os corpos não apenas ocupam lugares físicos, mas também são constantemente observados, interpretados, normatizados e ressignificados. Na contemporaneidade, os discursos que circulam sobre o corpo nos espaços escolares estão profundamente entrelaçados às práticas pedagógicas, às relações sociais, aos dispositivos de poder e aos valores culturais amplamente difundidos por meios midiáticos e institucionais. Esses discursos influenciam diretamente a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos, impactando profundamente na constituição identitária dos estudantes, especialmente durante a adolescência, etapa marcada por transformações físicas, emocionais, sociais e cognitivas.

Compreender o corpo como linguagem e como espaço simbólico implica reconhecer que ele é atravessado por múltiplos sentidos que dialogam com as dimensões históricas, culturais e sociais da existência. Assim, o corpo deixa de ser visto apenas como uma entidade biológica e passa a ser entendido como uma construção social que comunica, representa, sofre e também resiste. Segundo Le Breton (2009), o corpo é, antes de tudo, suporte da identidade e eixo da relação com o mundo. Ele carrega significações que vão além da aparência física, revelando-se como expressão da cultura, das emoções, das crenças e das normas que orientam a vida em sociedade. É por meio do corpo que os sujeitos experimentam e interpretam o mundo, e é nele que se inscrevem os discursos que os constituem.

No ambiente escolar, tais discursos se materializam nas práticas pedagógicas, nas interações entre professores e alunos, nas normas institucionais e nas representações simbólicas que circulam entre os sujeitos. A escola, nesse sentido, atua como um dos principais agentes de socialização, sendo responsável, muitas vezes, por reproduzir discursos normativos sobre o corpo, pautados em padrões estéticos excludentes, idealizações de conduta e invisibilização de determinadas expressões corporais. Esses discursos operam tanto de forma explícita quanto sutil, naturalizando desigualdades e contribuindo para o silenciamento de subjetividades que não se enquadram nos moldes hegemônicos.

Na adolescência, fase em que os sujeitos estão em intenso processo de construção de identidade, a influência desses discursos é ainda mais acentuada. O corpo torna-se central na experiência subjetiva do jovem, sendo alvo de constantes avaliações, comparações e julgamentos. Nesse cenário, promover reflexões críticas sobre a forma como o corpo é percebido e tratado na escola torna-se uma estratégia

fundamental para fomentar práticas educativas mais inclusivas, acolhedoras e respeitosas às diferenças. Como aponta Hall (2006), a identidade é relacional e construída a partir da interação com discursos sociais e culturais que moldam nossas percepções de pertencimento, diferença e representação.

Além disso, conforme Foucault (2008), os discursos são instrumentos de poder que regulam e disciplinam os corpos. No espaço escolar, isso se traduz em formas de controle sobre os gestos, os comportamentos, os modos de vestir, os padrões de beleza e as expressões de gênero. A lógica disciplinar, muitas vezes, manifesta-se em práticas pedagógicas e normativas que moldam os corpos segundo ideais de docilidade, eficiência e homogeneidade. No entanto, esses mesmos espaços também podem se tornar lugares de resistência, onde os discursos dominantes são tensionados e novos sentidos podem emergir.

Essa perspectiva se alinha à concepção de Pêcheux (1997) sobre a análise do discurso, na qual os sentidos não são fixos, mas resultam de formações discursivas historicamente situadas. A escola, como espaço discursivo, reflete e reproduz ideologias que impactam diretamente na constituição dos sujeitos, sendo também um lugar possível de resignificação e ruptura com discursos hegemônicos. Bakhtin (1981) reforça essa visão ao compreender o discurso como processo dialógico, atravessado por múltiplas vozes que se confrontam e se reconstróem. Assim, a escuta das vozes juvenis no espaço escolar é essencial para compreender como os estudantes significam seus corpos e constroem suas identidades.

Considerando esse cenário, esta pesquisa propõe-se a investigar os discursos sobre o corpo que circulam no ambiente escolar e analisar seus impactos na construção identitária de estudantes do Ensino Médio, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interventivo. A investigação será desenvolvida por meio da elaboração e aplicação de uma disciplina de aprofundamento vinculada ao Itinerário Formativo de Linguagens e suas Tecnologias, ofertada em uma escola pública estadual de Campina Grande – PB. A escolha pelo campo das Linguagens não é aleatória, mas estratégica, uma vez que esse campo permite a articulação entre saberes acadêmicos e expressões culturais juvenis, como música, dança, cinema e performance, que são atravessadas pela experiência corporal dos estudantes.

Além de fomentar a reflexão crítica, o projeto busca proporcionar experiências pedagógicas sensíveis que valorizem a diversidade corporal e promovam a construção de identidades mais plurais e conscientes. A proposta está fundamentada também nas contribuições de Neira (2016), que defende

um currículo cultural para a Educação Física, pautado no reconhecimento dos saberes corporais dos estudantes e na valorização das experiências sensíveis como conteúdos legítimos da prática educativa. Tal abordagem amplia a compreensão do corpo na escola, rompendo com uma lógica biologicista ou esportivista e abrindo espaço para a inclusão, a escuta e o acolhimento.

O compromisso ético e político desta pesquisa é, portanto, com uma educação que reconheça o corpo como território de significações e a escola como espaço legítimo de transformação social. Ao propor práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades dos estudantes, valorize suas vivências corporais e promova o respeito à diversidade, o estudo pretende colaborar para o fortalecimento de uma escola mais democrática, crítica e humanizadora.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, ancorada nos pressupostos da pesquisa-intervenção. Essa escolha metodológica parte do reconhecimento da complexidade dos fenômenos educacionais e da necessidade de compreender as experiências dos sujeitos em sua singularidade, considerando os contextos históricos, sociais e culturais em que estão inseridos. A pesquisa-intervenção permite, ainda, a articulação entre teoria e prática, favorecendo a transformação da realidade investigada a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

O estudo está sendo desenvolvido em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande – PB, localizada na rede regular de ensino médio da Paraíba. O local foi selecionado por já integrar a implementação do novo Ensino Médio e oferecer disciplinas eletivas e de aprofundamento vinculadas aos Itinerários Formativos, especialmente no campo das Linguagens e suas Tecnologias, foco central desta investigação.

A população da pesquisa é composta por estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos. A amostra selecionada contempla 25 alunos que optaram, de forma voluntária, pela participação na disciplina de aprofundamento desenvolvida pela pesquisadora. A composição da turma reflete a diversidade do contexto escolar, incluindo estudantes de diferentes expressões corporais, estéticas, gêneros e trajetórias identitárias, o que enriquece a análise e amplia o alcance dos objetivos da pesquisa.

A disciplina ofertada foi construída com base nos eixos e orientações do “Guia do Componente Curricular Aprofundamento: Linguagens e suas Tecnologias” (PARAÍBA, 2022), sendo estruturada a partir de temáticas que problematizam os discursos sobre o corpo, a identidade e a diversidade. O planejamento pedagógico envolveu atividades teóricas e práticas, com a utilização de diferentes linguagens expressivas, como música, cinema, dança e produção textual, buscando fomentar reflexões críticas e vivências sensíveis relacionadas ao corpo.

Os procedimentos de coleta de dados incluem observação participante, grupos focais com os estudantes e registros reflexivos em diários de campo. A observação participante foi adotada como estratégia para captar as interações, comportamentos e discursos emergentes durante a vivência das aulas, oficinas e rodas de conversa. Já os grupos focais foram organizados em três momentos distintos do processo, com o objetivo de captar as percepções dos estudantes antes, durante e após a experiência da disciplina, permitindo uma escuta qualificada das mudanças ocorridas em suas percepções sobre o corpo e a identidade.

Todos os encontros foram registrados em diário de campo pela pesquisadora, que também atua como docente da disciplina. Esses registros incluem descrições das atividades desenvolvidas, falas dos participantes, reações observadas e reflexões pessoais da pesquisadora, compondo um corpus denso de informações qualitativas.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), respeitando suas três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Na fase de pré-análise, será feita a leitura flutuante do material empírico, com a identificação de unidades de sentido relevantes. A etapa de exploração consistirá na categorização das informações, com base nos objetivos da pesquisa e nas regularidades encontradas. Por fim, na interpretação, os dados serão analisados à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender como os discursos sobre o corpo são construídos, disputados e ressignificados no contexto escolar.

A pesquisa encontra-se em andamento, com projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, respeitando os princípios éticos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A participação dos estudantes é voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios estudantes.

Como resultado prático e acadêmico, será elaborado um guia pedagógico destinado a professores do campo das Linguagens, contendo fundamentos teóricos, sugestões de atividades, estratégias de mediação e propostas de avaliação que promovam o respeito à diversidade corporal e à construção de identidades mais conscientes no ambiente escolar. O produto educacional pretende contribuir com a formação docente continuada e com a consolidação de uma escola mais inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, ainda em fase de execução, já apresenta contribuições significativas para a reflexão sobre os discursos que circulam no espaço escolar em torno do corpo e sua relação com a construção identitária dos estudantes do Ensino Médio. A aplicação da disciplina de aprofundamento no Itinerário Formativo de Linguagens e suas Tecnologias revelou que muitos estudantes carregam visões normativas e excludentes sobre o corpo, internalizadas por meio de discursos escolares, familiares e midiáticos. Observou-se, nas falas iniciais, uma forte presença de julgamentos ligados à aparência física, ao desempenho corporal e à adequação a padrões estéticos, frequentemente associados à autoestima e ao pertencimento grupal.

Durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, notou-se um deslocamento gradual nas percepções dos estudantes, especialmente após a realização de rodas de conversa e oficinas com músicas e filmes que abordavam a diversidade corporal e identitária. As linguagens artísticas utilizadas provocaram envolvimento emocional e cognitivo, facilitando a verbalização de experiências pessoais e a escuta empática das vivências alheias. A análise parcial dos registros em diário de campo e dos grupos focais evidencia que os estudantes começaram a questionar os discursos naturalizados sobre o corpo, expressando maior abertura à pluralidade de existências corporais e maior sensibilidade em relação às situações de exclusão e preconceito vivenciadas por colegas.

Esses resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva crítica, estética e afetiva, como propõe o currículo cultural, podem fomentar a desconstrução de discursos hegemônicos e a valorização da diversidade. A escuta ativa e o reconhecimento das narrativas corporais dos estudantes configuram-se como estratégias potentes para a formação de sujeitos mais conscientes de si, dos outros e do contexto em que vivem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados parciais obtidos até o momento confirmam a hipótese de que os discursos escolares sobre o corpo influenciam de maneira direta e significativa a construção identitária dos estudantes do Ensino Médio. A aplicação da disciplina de aprofundamento revelou-se uma experiência pedagógica potente, ao promover espaços de escuta, expressão e reflexão que estimularam os estudantes a revisitar suas percepções sobre o próprio corpo e o corpo do outro.

A utilização de diferentes linguagens, como música, cinema e dança, associada a metodologias dialógicas e sensíveis, contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e propício ao enfrentamento dos discursos excludentes. O envolvimento dos estudantes nas atividades propostas evidenciou a importância de uma educação que valorize as experiências corporais como parte integrante do processo de aprendizagem e da formação ética e estética dos sujeitos.

A proposta de elaboração de um guia pedagógico fundamentado nas vivências e nos achados da pesquisa pretende ampliar o alcance da experiência vivenciada, possibilitando que outros docentes reflitam sobre suas práticas e construam estratégias que favoreçam a inclusão e o respeito à diversidade. Considera-se, portanto, que o estudo apresenta contribuições relevantes para a formação de professores e para o debate educacional contemporâneo. Recomenda-se a continuidade da investigação com grupos distintos e em outros contextos escolares, de modo a fortalecer a compreensão sobre as múltiplas dimensões do corpo na educação e sua interface com os processos de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LE BRETON, David. As paixões ordinárias: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: desafios para a inclusão e a diversidade. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Guia do Componente Curricular Aprofundamento: Linguagens e suas Tecnologias. João Pessoa: SEECT-PB, 2022.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.

Capítulo 12



10.37423/260410942

PROPOSTA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM RECURSOS E MATERIAIS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ANDRÉIA APARECIDA DA SILVA

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL*

PAULO SOUZA DA SILVA

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL*

ELIANE CERDAS

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO DO SUL*



RESUMO

Esse resumo se refere a um Produto Educacional elaborado a partir da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática (PROFECM) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), intitulada “Ensino de conceitos de Óptica Geométrica com introdução à Ondulatória, possibilidades de construção de recursos adaptados para inclusão de alunos com deficiência visual no processo de aprendizagem” (Silva, 2024). O referido produto tem como objetivo principal contribuir com o conhecimento e a inclusão dos alunos com deficiência visual, no processo de ensino e aprendizagem, partindo de questionamentos relacionados em como desenvolver o processo de aprendizagem fazendo a inclusão dos alunos com deficiência visual, no ensino dos conceitos básicos de Óptica Geométrica e Ondulatória.

O aluno com deficiência visual, constitui um sujeito que faz parte do ambiente de aprendizagem. A educação deve estar estruturada no diálogo e na participação interativa entre os sujeitos envolvidos no mundo e espaço no qual estão inseridos. A inserção do aluno com deficiência visual na escola, necessita da mediação do professor no desenvolvimento de estratégias para a promoção do seu aprendizado, respeitando suas limitações e potencialidades, com isso buscou-se também identificar as contribuições da Teoria Sociointeracionista na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934), para analisar o desenvolvimento humano das pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), tendo como base seus estudos referentes aos fundamentos da Defectologia.

Para o desenvolvimento dos recursos e materiais adaptados, foram utilizados materiais de baixo custo, fácil manuseio e acesso. Para atingir os objetivos propostos os conceitos selecionados foram divididos em propostas didáticas, seguindo uma sequência de organização, com sugestões de aplicação, norteados pela BNCC do Ensino Fundamental para a Área de conhecimento de Ciências da Natureza, demonstrando para cada etapa das propostas, os recursos adaptados que foram utilizados. Essa sugestão de proposta didática pode ser também utilizada como uma oficina ou um laboratório pedagógico, para complementar o conteúdo já estudado e assim ser uma ferramenta a mais para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de inclusão do aluno com deficiência visual.

A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos. É um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade (Freire, 2008) e, uma prática

mediada (Vigotski, 2008). Para Vigotski os indivíduos apresentam os mesmos dispositivos naturais e culturais para compreensão e desenvolvimento, porém para aqueles que possuem deficiência o processo apresenta características desafiadoras, e mesmo tendo os mesmos dispositivos, não conseguem utilizá-los igualmente, portanto é preciso repensar estratégias capazes de atender as particularidades apresentadas no ambiente da sala de aula. Essa proposta consiste na construção de recursos táteis ampliados, utilizando suportes de isopor ou papelão, reproduzindo figuras presentes em livros didáticos ou sites educacionais e assim fornecer aos professores materiais de pesquisa e apoio para complementar o ensino de conceitos básicos de Óptica Geométrica e introdução à Ondulatória, selecionados na área de Ciências da Natureza, conforme as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo principal dessa proposta didática, está em demonstrar a elaboração de materiais e recursos adaptados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com e sem deficiência visual, constituindo-se em um material de apoio pedagógico como estratégia para inclusão de todos os alunos. Para desenvolvimento dos recursos e materiais adaptados, buscou-se por materiais de baixo custo, fácil manuseio e acesso. O produto foi dividido em quatro propostas, norteadas pela BNCC. A proposta 1 se refere aos conceitos básicos da Óptica Geométrica que corresponde ao 3º Ano do Ensino Fundamental e foram utilizados materiais como palito de churrasco, papel cartão, EVA liso e atalhado, simbolizando raios/feixes de luz, meios de propagação, reflexão e refração. A proposta 2 e 3 corresponde ao 6º Ano do Ensino Fundamental. A proposta 2 demonstra o conceito de visão, olho humano e formação de imagens, construídas em pranchas/maquetes, com diferentes texturas, no qual o tato possa auxiliar o aluno com DV. Na proposta 3 foram construídas lentes divergentes e convergentes com lixa de parede, papel cartão e lantejoulas, para que o aluno possa manusear o material e ainda compreender os principais defeitos de visão e as possíveis lentes para correção, utilizando para isso a maquete com representação geométrica. Na proposta 4 que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental, faz uma introdução à Ondulatória com os fenômenos de difração e interferência demonstrados com auxílio de papelão, papel pardo, barbante e papel cartão para representar as ondas e os fenômenos citados.

A professora Suzana Macena de Souza, que possui baixa visão e é formada em Física pela UEMS, participou do desenvolvimento desta proposta. Ela analisou todos os materiais adaptados que foram construídos, sugerindo mudanças e correções para melhor atender às necessidades específicas dos alunos com baixa visão. O objetivo é promover um ensino contextualizado e inclusivo, auxiliando os

professores e incentivando estudos e reflexões sobre práticas docentes relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas.

Ao fazer uma avaliação geral do material construído, se observa a busca cada vez mais necessária de aproximar o aluno com deficiência visual dos conceitos selecionados, porém vale ressaltar, que cada indivíduo é um ser único, com necessidades diferentes, pois a diversidade existe em todas as espécies e com relação ao ser humano, apesar de que por muitas vezes podem acabar causando reações variadas socialmente, o convívio em sociedade demanda conviver com semelhanças, diferenças e principalmente com as necessidades específicas, destacando aqui aquelas que envolvem o processo educacional. De acordo com Vigotski (1997), a educação não pode se adaptar à deficiência, mas sim estabelecer problemas possíveis que sejam capazes alcançar com mediação. Para uma pessoa com deficiência, sua vida, acaba sendo organizada pelo ângulo da deficiência, modificando sua relação com meio físico e social, privando-a de ter uma participação satisfatória em seu meio social. E a aprendizagem, segundo Vigotski, está relacionada com os estímulos que são oferecidos e a escola é o ambiente dinamizado pelas relações sociais além de ser mediada por elementos e signos que contribuem com esse processo.

A intenção com o material pedagógico aqui apresentado não é deixar algo pronto e acabado, mas sim auxiliar os professores que terão como base as propostas e construção de recursos sugestionadas para adaptar a sua realidade, além é claro de possibilitar estudos e reflexões acerca do tema apresentado e sobre as práticas docentes, principalmente para promover a inclusão na aprendizagem de alunos com deficiência visual. Porém vale ressaltar a importância de oferecer recursos pedagógicos inclusivos, que possam atender às necessidades individuais de todos os estudantes em sua jornada educacional, portanto possibilita atender também aqueles que não tem deficiência visual, contribuindo com sua aprendizagem, e assim se constitui em uma ferramenta para promover a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Inclusão; Deficiência; Visual; Ciências

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SILVA, Andréia Aparecida da. Ensino de conceitos de Óptica Geométrica com introdução à Ondulatória, possibilidades de construção de recursos adaptados para inclusão de alunos com deficiência visual no processo de aprendizagem. 2024. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). UEMS. Dourados-MS, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 13



10.37423/260410950

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OCULTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

JEOVANA BATISTA DE SOUSA NUNES

Universidade Federal da Paraíba

Maria da Conceição Silva Felix

Universidade Federal da Paraíba

Genilda Liane Marques Cabral

Universidade Federal da Paraíba

Maria Isabel Galdino dos Santos

Universidade Federal da Paraíba

Niewerton David Souza de Freitas

Universidade Federal da Paraíba

Andriely Rodrigues dos Santos

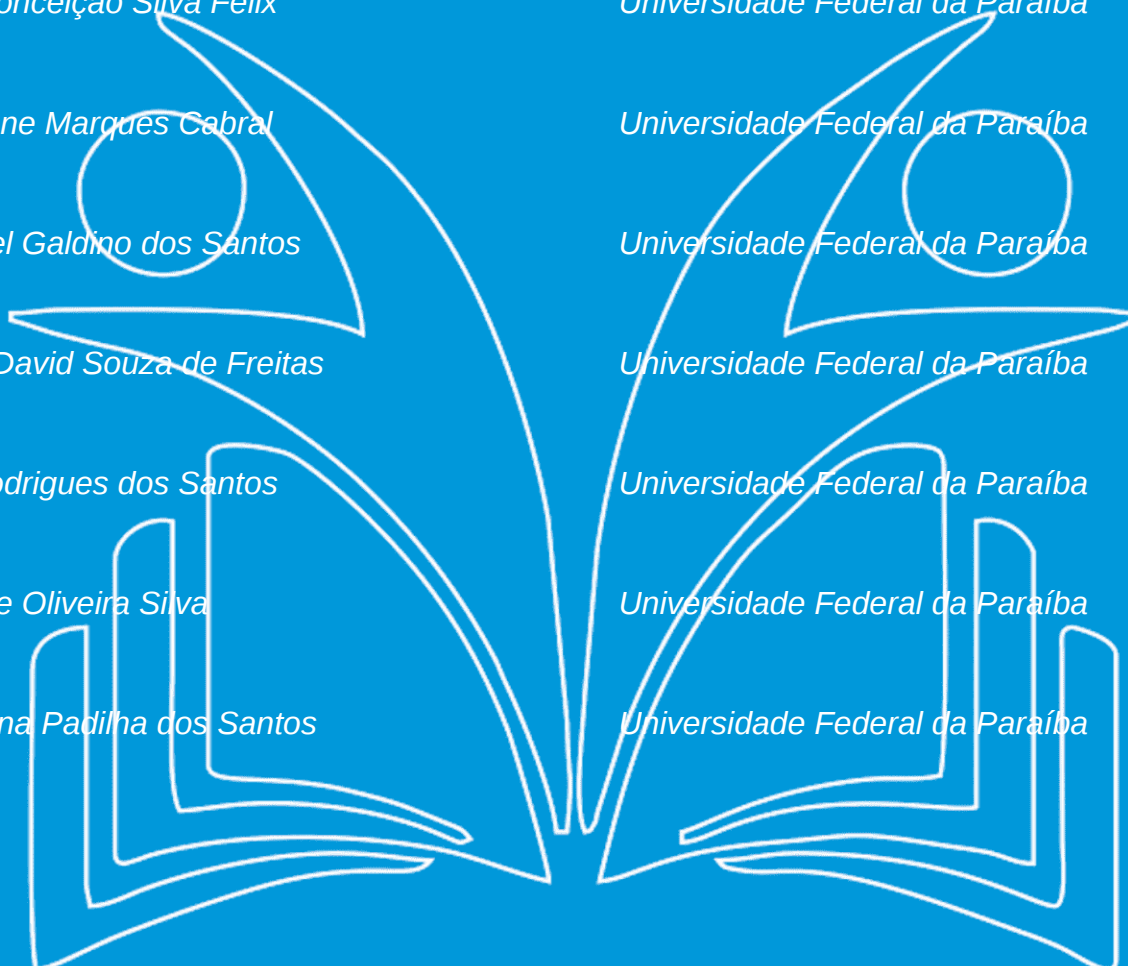
Universidade Federal da Paraíba

Kyssiane de Oliveira Silva

Universidade Federal da Paraíba

Carla Cristina Padilha dos Santos

Universidade Federal da Paraíba



RESUMO

O presente artigo objetiva fomentar a discussão da política de inclusão ao egresso de estudantes com deficiência oculta da UFPB a fim de identificar, a partir do banco de dados dos cursos que mais recebem estudantes com deficiência, com a finalidade de contribuir com as ações da universidade frente a formação profissional desses estudantes. O constructo metodológico deste artigo teve suas bases de sustentação na pesquisa bibliográfica e documental com foco nos dados coletados pelo banco de dados do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, a fim de basilar o objeto de estudo proposto: a formação profissional de estudantes com deficiência, da inclusão ao egresso. A trajetória da educação inclusiva foi forjada por desafios e conquistas. A década de 1990 foi um marco nesta trajetória onde ativistas e a Unesco uniram esforços pelos direitos das pessoas com deficiência, que resultou em alguns documentos importantes como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2006), tutelada pela ONU e integrada na Constituição brasileira no formato da Lei Brasileira de Inclusão (2015), constituindo-se em importantes amparos legais para combater a discriminação contra este segmento da população. Algumas pessoas possuem deficiência visível, enquanto outras carregam uma deficiência invisível, que muitas vezes não é percebida e não razão de ser, pois o direito não pode ser visto pelo estigma. Todavia, o que se percebe é que a política é envolta pelas limitações sejam de caráter temporário, situacional ou permanente e laudada, desde questões neurológicas e cognitivas até questões relacionadas ao físico, visual, auditivo e sensorial. Além disso, doenças como asma, diabetes e outras condições crônicas também estão fazendo parte desse espectro, o que traz confusão dentre ser uma pessoa com deficiência e pessoa com doença, frente ao retrocesso do caracterizado modelo médico conservador. É oportuno lembrar que, direito das pessoas com deficiência à educação não se encerram no conjunto de dispositivos normativos, porque o direito se materializa nos espaços educacionais utilizados pela pessoa com deficiência ao longo do percurso formativo. E, de acordo com as pesquisas realizadas percebemos que existem modelos de escolas, universidades com ações diferentes, em meio a Política Educação Inclusiva (PEI) e a formação profissional. Neste sentido, corroboramos com os estudos de Gramsci (2001) sobre a educação ao constatar a existência de duas escolas tão diferentes: uma sucateada, com conteúdo puramente profissionalizante e outra, com conteúdo mais complexo, destinada à elite dominante. E, em se tratando da formação profissional de estudantes com deficiência pressupomos, no primeiro momento, que essa é uma realidade semelhante, dado o contexto socioeconômico em que essas pessoas, geralmente, vivem e por ser uma realidade considerada “nova” para as instituições

e universidades públicas dada a PEI, e neste sentido, em meio a reconfiguração política, falta de recursos materiais e humanos é urgente o mapeamento desses estudantes, em seus diferentes cursos para que a PEI logre êxito e seja efetivada com eficiência nos diferentes campus da UFPB.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência. Política de Educação. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetivou fomentar a discussão da política de inclusão ao egresso de estudantes com deficiência oculta da UFPB a fim de identificar, a partir do banco de dados dos cursos que mais recebem estudantes com deficiência, com a finalidade de contribuir com as ações da universidade frente a formação profissional desses estudantes.

A educação é um direito fundamental garantido constitucionalmente, e deve ser assegurada a todas as pessoas em condições de equidade, respeitando suas especificidades e promovendo a inclusão social. No contexto educacional brasileiro, a política de educação inclusiva surge como resposta às históricas desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, propondo uma transformação estrutural nas instituições de ensino, com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desse público. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e outros instrumentos legais consolidam o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

No Brasil, esta política de educação se consolida sob a lógica de troca, por meio dos interesses que atendiam e atendem majoritariamente a classe dominante. Isso implica dizer que a educação ainda é usada como instrumento de propagação do modelo de acumulação do capital, que une a reprodução das estruturas de poder – o que proporciona que o ambiente educacional se torne uma preparação para o mercado de trabalho que explora e aliena às pessoas.

Para embasar esta pesquisa, delimitou-se os anos de 2014 à 2024 conforme o recorte temporal disponibilizado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Embora estejamos no século XXI, ainda é necessário discussões buscando avaliar e monitorar ações que são feitas dentro das universidades públicas no que se refere a política de educação inclusiva dada a realidade posta: chega ao mundo universitário pessoas com deficiência e a dinâmica requer ações acessíveis para além das barreiras arquitetônicas, mas sobretudo atitudinais e metodológicas.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, assegurar o direito do livre acesso à educação simboliza a responsabilidade do Estado e fomenta o compromisso com os direitos humanos e justiça

social. Nesse sentido vale oportunizar momentos de reflexões para que tenhamos uma sociedade mais equânime, democrática e acessível.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei 13.146/2015 são normativos importantes que preconizam os direitos das pessoas com deficiência. Porém mesmo com essas normativas ainda cabe reiterar o verdadeiro papel do Estado frente as injustiças cotidianas às pessoas com deficiência. Esse cenário de dificuldades se estende ao ensino superior e revelam muitos desafios desde o acesso à permanência.

A realização da pesquisa encontra justificativa na emergência acerca da discussão sobre um tema tão necessário e que não há estudos sobre formação profissional de estudantes com deficiência, neste sentido, é de extrema relevância pesquisar, analisar e contribuir com as pessoas com deficiência que adentram ao espaço universitário como estudante que tem direitos consagrados na Política de Educação Inclusiva da Universidade Federal da Paraíba.

Esta pesquisa vem na direção de contribuir com a efetivação do direito a acessibilidade educacional tendo como base a política de educação verdadeiramente inclusiva, colaborando não apenas com a formação dos(as) discentes, mas fortalecendo a luta anticapacitista na educação pública do ensino superior.

O constructo metodológico deste artigo teve suas bases de sustentação na pesquisa bibliográfica e documental com foco nos dados coletados pelo banco de dados do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, a fim de basilar o objeto de estudo proposto: a formação profissional de estudantes com deficiência, da inclusão ao egresso, tendo como fio norteador o materialismo histórico-dialético e as contradições do real.

Richardson (2007), relata que é de fundamental importância a incorporação de um arcabouço teórico crítico, o qual é vital para a compreensão abrangente da sociedade como um todo e para construção desse arcabouço foi utilizada a abordagem qualitativa alimentada pelo banco de dados do CIA UFPB, mapeando os cursos que recebem discentes com deficiência a fim de compreender o perfil destes discentes.

Corroborando com Netto (2011, p. 25-26), da análise documental “até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc,” possibilitou a realização desta pesquisa com a realização de visitas ao CIA UFPB, bem como, consultas ao site <https://ufpb.br/cia/>.

O processo investigativo da pesquisa de campo foi desenvolvido em três etapas: na primeira etapa, analisamos os documentos institucionais e as ações desenvolvidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, em relação as pessoas com deficiência/estudantes matriculados(as) na UFPB, para fins de mapeamentos dos cursos que recebem estes estudantes, tendo como fio norteador os objetivos propostos a fim de caracterizar o estado da arte a partir do banco de dados do SIGAA de estudantes com deficiência, para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, tendo como universo estudantes com deficiência visíveis e ocultas, escolhidos aleatoriamente. O recorte temporal desta etapa da pesquisa tem como eixo o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024. As demais etapas, acontecerão, a partir do segundo ano da pesquisa: 2025-2026.

Na segunda etapa, apoiada nas categorias fundantes do projeto de pesquisa e do mapeamento (banco de dados), foram entrevistados estudantes com deficiência de forma aleatória. A princípio será realizada entrevista semiestruturada, no sentido amplo da comunicação verbal e no sentido restrito do levantamento de informações sobre o tema proposto nesse projeto, por considerarmos a técnica que dará respostas e por ser uma das mais usadas em pesquisas de campo.

Na terceira etapa, analisamos, sistematizamos os dados para construção do resultado final da pesquisa através da elaboração de relatórios parciais e finais.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

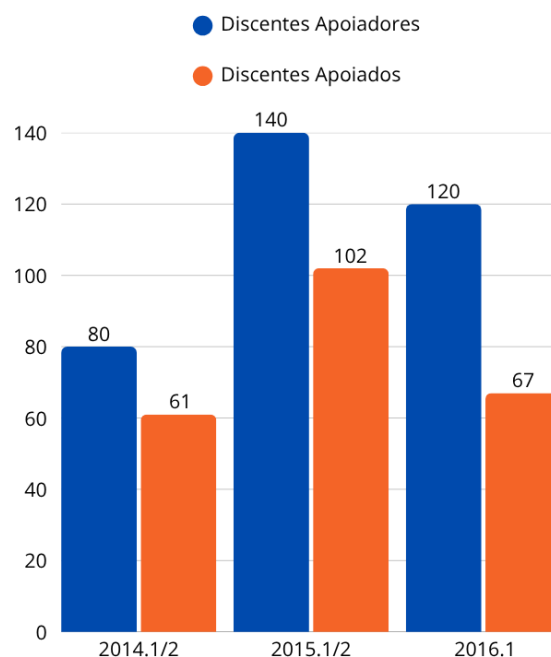
Ao analisarmos a política de educação inclusiva da UFPB, os dados de 2014 – 2024 nos revelam uma significativa evolução, pois como relatam Silva; Fonseca e Santos (2023, p. 20)

[...] foi somente através da lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que incluiu percentual de cotas para as pessoas com deficiência na política de cotas para entrada à instituições de ensino superior (IES) públicas. Podemos compreender que tal marco se dá pela luta incessante dos movimentos de pessoas com deficiência pelo direito à inclusão social, o que garantiu a criação das leis estabelecidas no país até então.

E, conforme a Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI) o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (CIA-UFPB) foi institucionalizado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013.

No que se refere aos(as) discentes com deficiência, entre os anos de 2014 a 2016 foi disponibilizado um relatório geral referente aos(as) alunos(as) assistidos(as) pelo comitê e o quantitativo de alunos apoiadores, dividido entre os campos I, II, III e IV.

Figura 1 - Quantitativo de alunos apoiados e apoiadores entre os anos de 2014 – 2016



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade - UFPB.

As informações geradas nesse gráfico acima, assim como nos próximos, foram retiradas diretamente do relatório disponibilizado pelo site do Comitê. As informações do gráfico anterior não foram dispostas anualmente, e sim referente a três anos de atividades/ações em um único relatório. Observamos no decorrer do texto o quantitativo de informações referentes as ações desenvolvidas.

Em atenção aos documentos normativos voltados para a democratização do ensino superior brasileiro, a UFPB assume o compromisso político e social com a oferta do ensino superior para todos a partir de políticas educacionais de inclusão. Essas políticas visam diminuir as desigualdades de acesso à educação de segmentos sociais excluídos: negros(as), estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e indígenas.

Fato é que as políticas de inclusão social por via da educação são gestadas para enfrentar a crise do capital, minorar as expressões de exclusão social e estão alinhadas aos documentos elaborados por organismos internacionais que recomendam mudanças do sistema educativo a partir da observância das recomendações existentes na Declaração Mundial da Educação para Todos e da Declaração de Salamanca.

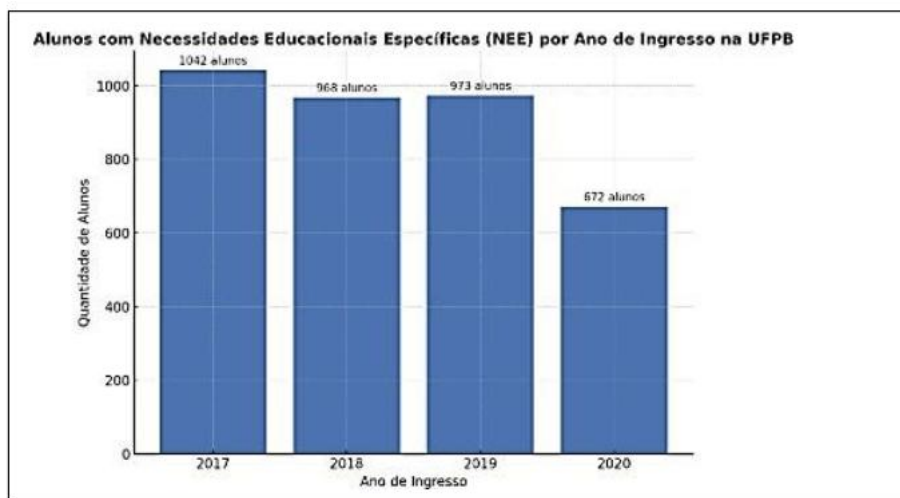
Em que pese a relevância, pontuais conquistas obtidas em meio a sociedade contemporânea, com todos seus desfalques e enfoques, precisa ter na pauta, ou melhor, na “ordem do dia” a inclusão, a

permanência e o egresso de estudantes com deficiência no ensino superior público gratuito e de qualidade, todavia, há uma grande lacuna.

No atual contexto a política de educação inclusiva deve ser entendida em sua amplitude, para abraçar a todas as pessoas, com e sem deficiência, sobretudo, as pessoas que foram submetidas ou expostas a qualquer conjuntura que não se justifica ao se observar da perspectiva axiológica da pessoa.

A pauta da pessoa com deficiência é um tanto quanto recente, se pararmos para analisar visto que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi institucionalizada em 2015, visando o acesso dessas pessoas ao direito básico para sua existência e participação enquanto cidadão de direito e é nesta direção que este estudo fomenta a reflexão da inclusão ao egresso de estudantes com deficiência na UFPB, por ser uma das universidades do estado da Paraíba que desempenha, em caráter essencial, o papel de formar profissionais com deficiência oculta, todavia, esse dado não aparecem nos relatórios, figuras e gráficos da UFPB de forma clara, o que se destaca na figura abaixo

Figura 2 - Histórico de estudantes com deficiência nos anos de 2017-2020



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade - UFPB

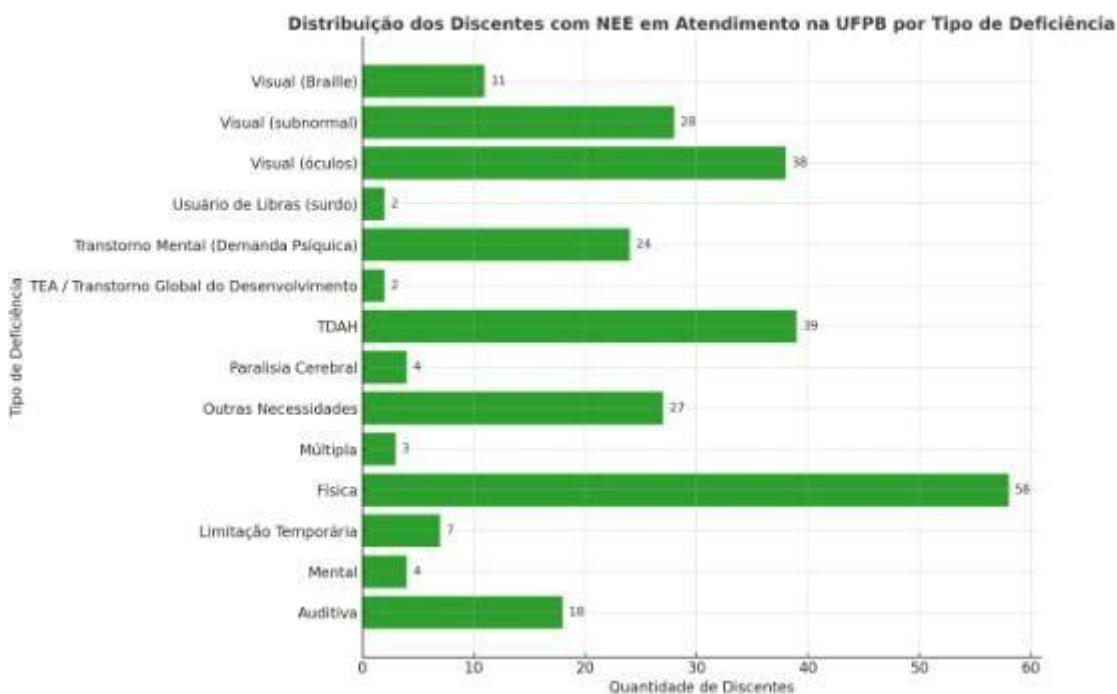
De acordo com a figura 2, nota-se uma significativa queda no ingresso de estudantes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2017 à 2020. No ano de 2017 somou-se 1.042 alunos(as) com deficiência; em 2020 esse quantitativo decaiu para 672, demonstrando que mais de 20% dos alunos não adentram ao ensino superior em 2020.

Essa decrescente pode ter sido decorrente a uma serie de fatores que implicam diretamente a vida dos estudantes com deficiência, sendo elas por exemplo: as barreiras físicas e institucionais; a não efetivação de politicas afirmativas dentro das universidades e de forma singular no ano de 2020, a

chegada da pandemia da COVID-19 que impossibilitou a inserção de pessoas ao mercado de trabalho, ocasionando uma crise individual socioeconômica, onde muitas famílias passaram a se reinventar da forma desempenhando trabalhos precários enfrentando desemprego e um alto índice de moradores de ruas.

O gráfico nos convida a refletir sobre as seguintes questões: a importância do fortalecimento de políticas públicas e a avaliação dos equipamentos que viabilizem permitam a permanência para essas pessoas dentro do ensino superior. Ambos podem contribuir com o sucesso acadêmico e profissional desses educandos.

Figura 3 – Distribuição dos(as) discentes com deficiência atendidos pelo CIA de 2014 - 2020.



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade - UFPB

A figura 2 consiste em quantificar por deficiência os(as) alunos(as) atendidos pelo CIA, revelando uma grande concentração de estudantes com deficiência física, somando 58 alunos e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDHA) com 39 alunos diagnosticados e contemplados com o suporte oferecido pelo Comitê.

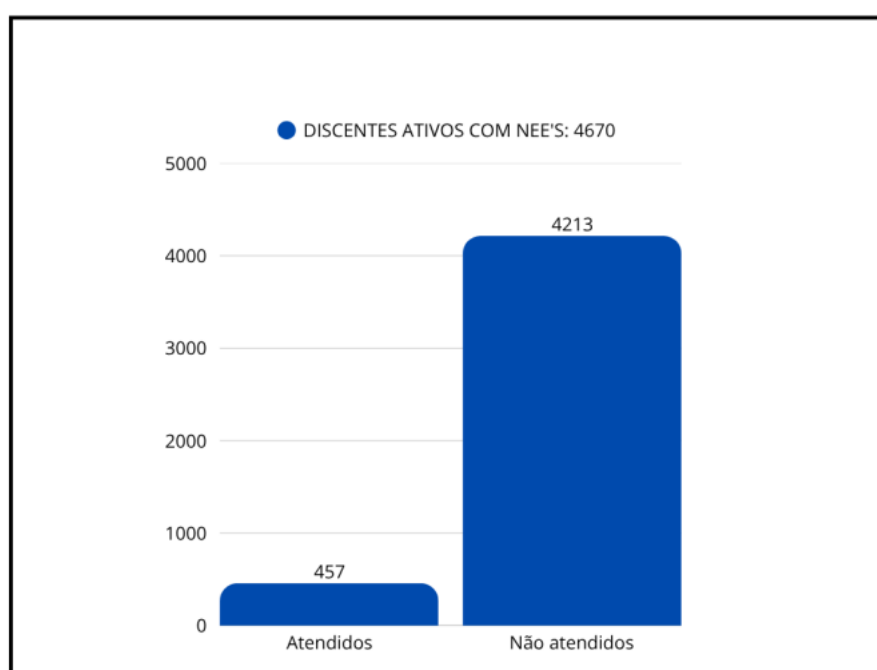
Embora ainda demande aprimoramentos significativos, a instituição pesquisada tem buscado promover o acolhimento de indivíduos que requerem cuidados e atenção específicos, por meio da

implementação de ações pedagógicas, de adaptações em sua estrutura física e do fortalecimento do atendimento psicossocial destinado a esse público de referência.

Como podemos visualizar no gráfico, em comparação aos anos anteriores, percebe-se um novo dado no que se refere a quantidade de estudantes com deficiência que ingressaram na UFPB e isso advém de políticas públicas que foram institucionalizadas para assegurar o direito desses estudantes enquanto usuários de políticas sociais. Um exemplo pode ser a própria LBI que foi criada em 2015, mas só entrou em vigor a partir de janeiro de 2016 e com isso as demais políticas assistências ganharam forças para uma maior efetividade.

No relatório de 2017 até 2020, traremos um outro gráfico onde informa o quantitativo geral de alunos com NEE's e com esse gráfico podemos perceber uma disparidade da quantidade de alunos(as) ativos com NEE's em comparação a assistidos pelo CIA

Figura 4 – Quantitativo de discentes na UFPB com NEE's e quantitativo de atendidos entre 2017 à 2020.



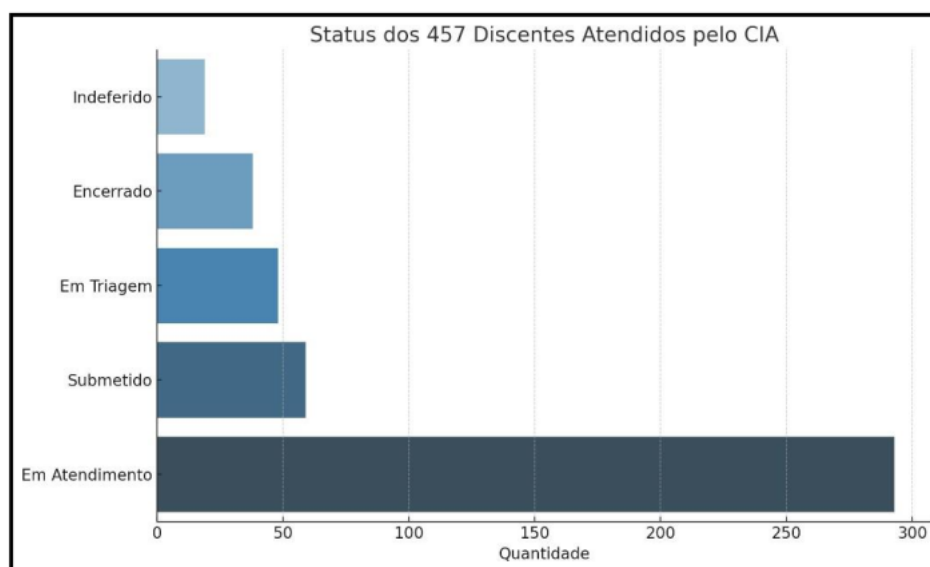
FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Percebemos nesse gráfico que no total de discentes ativos na UFPB, em todos os campos, não chega a 11% de alunos atendidos pelo comitê e isso nos faz refletir que mesmo com políticas públicas, ainda assim não são o suficiente para que todos os(as) alunos(as) com NEE's sejam atendidos, o que nos faz refletir sobre diversos problemas que ocasionam esse déficit.

Isso decorre de várias problemáticas que ocorrem antes mesmo desses alunos(as) ingressarem na universidade, passando por um sistema que ainda se encontra com dificuldades para colocar em prática uma educação mais inclusiva, onde pessoas com deficiência possam ter as mesmas oportunidades que pessoas sem deficiência.

O próximo gráfico detalha de forma mais nítida o quantitativo de pessoas com deficiência e seus tipos que estão em atendimento pelo comitê.

Figura 5 – Quantitativo de estudantes atendidos pelo CIA em 2020.



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

A figura acima, apresenta o cenário de atendimento dos 457 discentes pelo CIA entre os anos de 2017 e 2020. A distribuição dos casos por estágio de atendimento revela que 293 se encontram em atendimento, enquanto 59 estão na fase de submetido. Outros 48 casos estão em triagem, com 38 já encerrados e 19 indeferidos.

Desses 293, observamos diretamente no relatório que foi específico a quantidade de discentes por NEE's. Sendo elas 18 auditiva, 58 física, 04 mental, 07 limitação temporária, 27 outras necessidades, 04 paralisia cerebral, 39 transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, 02 transtorno global do desenvolvimento/ TEA (ex-condutas típicas), 24 transtorno mental (demanda psíquica), 02 usuário de libras (surdo), 28 visual, 38 visual (óculos), 28 visual (sub-normal) e 11 visual (usuário de braille).

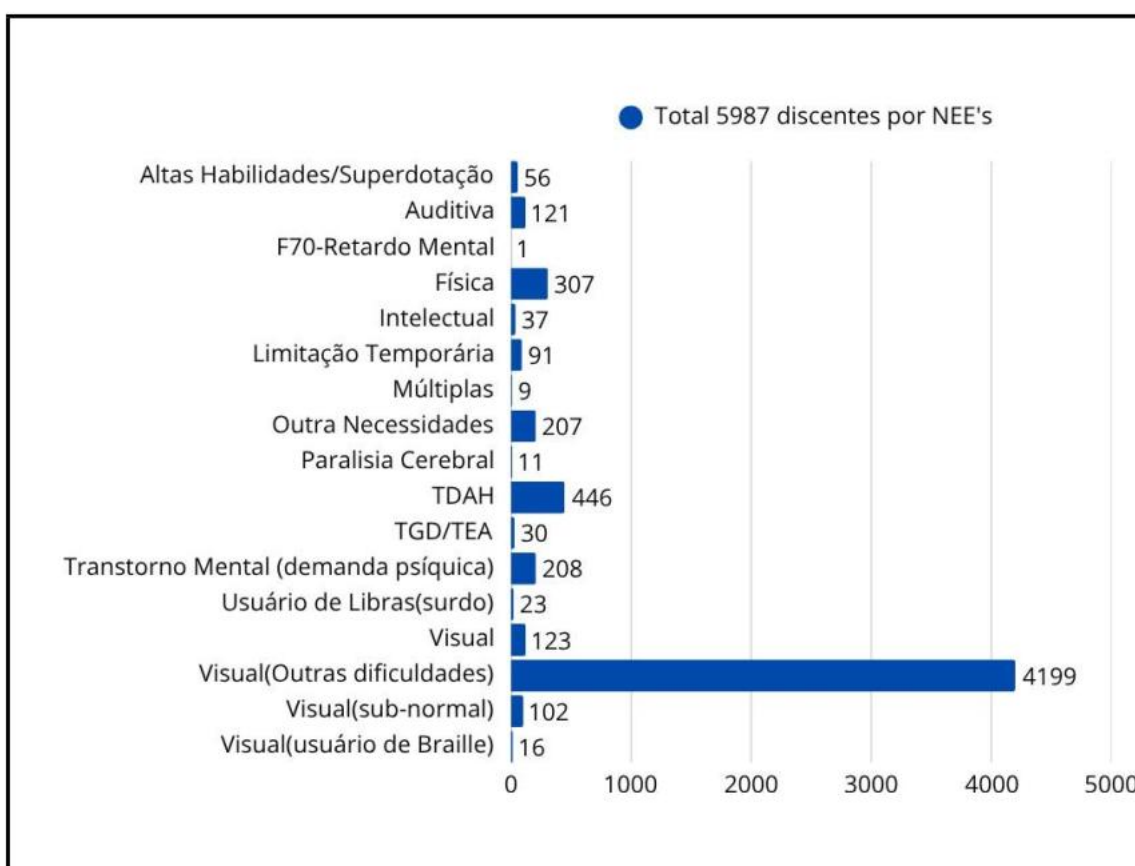
Nesse momento podemos realizar um apurado mais específico não só de deficiência visível, mas também de deficiência invisível/oculta. Fazendo uma correlação com o gráfico dos anos anteriores

observamos que houve um certo detalhamento para especificar as deficiências, contabilizando a quantidade de alunos por suas respectivas NEE's.

Naturalmente se há um aperfeiçoamento nas informações detalhadas e também apuradas pelo próprio comitê, como sempre frisamos neste relatório, isso advém de política públicas afirmativas que visam uma maior potencialidade no ingresso desses estudantes, mas principalmente na sua permanência, porque de nada vale esse aluno(a) entrar na universidade se não encontra subsídios para que possa permanecer na mesma.

Continuemos nosso debate no que refere aos gráficos, partiremos para o ano de 2021, com dados contendo ainda mais informações e dessa vez detalhando a distribuição de alunos(as) por NEE's nos seus respectivos centros.

Figura 6 – Quantitativo de discentes por NEE's



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

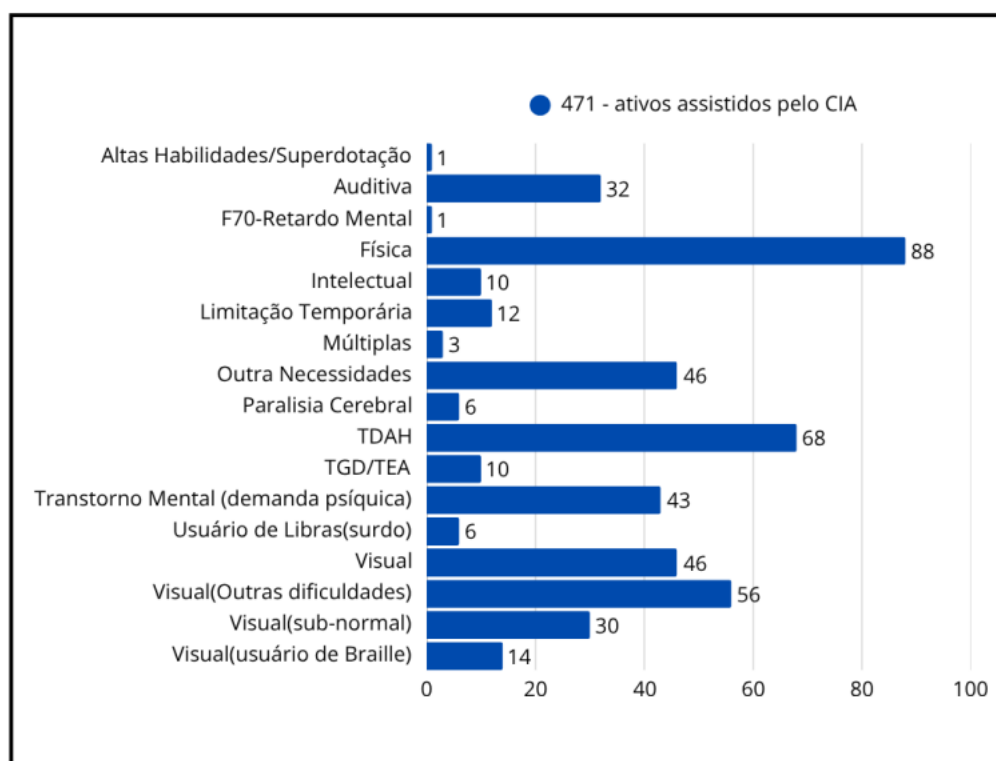
Nessa figura de 2021, podemos observar uma quantidade de 5987 alunos(as) por NEE's que estão inseridos dentro da UFPB que possuem algum tipo de NEE's,

dentre elas divididas em suas respectivas naturezas, sendo física, sensorial, mental ou/e intelectual, o que podem ser visíveis ou ocultas.

Dois exemplos que estão no gráfico que podemos dar sobre deficiência visível pode ser física ou até mesmo visual, a depender esteticamente dos olhos desse estudante. Outros dois exemplos, agora no que diz respeito a deficiência oculta, podemos citar a auditiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são deficiências que não se percebem no primeiro contato e que por isso é denominado de deficiência oculta. A própria lei referente aos cordões girassóis nos traz também essa informação sobre deficiência oculta, especificamente a lei 14.624/2023.

Logo após os dados gerais do quantitativo de 2021, iremos observar no gráfico a seguir o quantitativo de discentes que foram assistidos pelo comitê ou que solicitaram apoio.

Figura 7 – Quantitativo de estudantes assistidos pelo CIA bem como sua divisão por NEE's



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Observa-se bem que, 471 discentes estão sendo ou solicitaram apoio ao CIA, em comparativo a anos anteriores foram atendidos em um único ano mais estudantes que a somativa de quatro anos, com isso podemos relacionar mais uma vez à ações afirmativas, sendo elas oriundas de políticas públicas que visam uma maior potencialidade no que se refere a uma educação mais inclusiva na nossa

sociedade, onde essa educação possa ultrapassar a educação básica e alcançar também a de nível superior, sendo ela não só graduação mas a pós-graduação.

Vale salientar, que existem diversos processos que não só depende de leis afirmativas, mas toda uma interdisciplinaridade que vise continuidade desse processo de inclusão e com essa soma de ações que façam com que haja de fato uma revolução na educação inclusiva. Carneiro (2008, p.29) diz que “Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos”. Ou seja, são ações que conjuntas que fazem com que ocorra essa inclusão e podemos observar detalhadamente nos gráficos de 2021.

Em 2022, o CIA nos traz dados vários dados referentes ao quantitativo de NEE's assistidas pelo comitê bem como o quantitativo geral de NEE's identificadas na UFPB, no entanto, neste ano traremos algumas das iniciativas que o CIA é responsável por implementar na comunidade acadêmica pelo campus da UFPB.

Como sabemos que o CIA é composto por diversos profissionais que estão em trabalho conjunto para uma maior efetividade na educação acadêmica na universidade, traremos aqui dois serviços que foram realizados pelo comitê que visam formas de garantir a permanência do(a) estudante que necessite de assistências educacionais para que possam finalizar os cursos de forma digna assim como estudantes que não possuem algum tipo de NEE's.

As escolhas desses dois serviços referem-se barreiras arquitetônicas e metodológicas, que são barreiras que segundo Sassaki (2006), fazem parte de uma dimensão que visem a inclusão de pessoas com deficiência, e iremos identificá-las com imagens retiradas diretamente do relatório anual do ano 2022.

Figura 8 – Tipos de ações desenvolvidas pelo CIA em 2022

TIPOS DE ATENDIMENTO:

- **Atendimento 1** - Mapa Tátil para o CCHLA - foram gerados 4 (quatro) mapas táteis;
- **Atendimento 2** - Mapa Tátil para o CT - foram gerados 4 (quatro) mapas táteis;
- **Atendimento 3** - Placas Braille: Foram confeccionadas 33 placas Braille para inserir nas portas das instalações do curso de Biomedicina da UFPB;
- **Atendimento 4** - Memorial técnico - com propostas de estações acessíveis para serem implantadas nos laboratórios de informática da UFPB;
- **Atendimento 5** - Relatório da vistoria técnica de avaliação da acessibilidade nos sanitários dos blocos da Central de Aulas e do Conjunto Humanístico (CCSA, CE e CCHLA) da UFPB;
- **Atendimento 6** - Laudo técnico da Avaliação de acessibilidade espacial da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil e a área de Praça Externa;
- **Atendimento 7** - (em andamento) - Laudo técnico da Avaliação de acessibilidade espacial do Setor Esportivo da UFPB

FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Como vemos na figura acima, o comitê foi responsável por vistorias em determinados centros acadêmicos, onde analisa barreiras arquitetônicas, como também realizou a implementação de mapas táteis em dois centros da UFPB campus I.

Essa iniciativa busca promover uma locomoção mais segura para os estudantes que necessitam desse recurso, tendo em vista que ainda há pouca consideração em relação às estruturas que não atendem às necessidades das pessoas com deficiência. Tal problemática não se restringe aos espaços externos à instituição acadêmica, manifestando-se também em seu interior. Nesse sentido, torna-se fundamental garantir a esses estudantes a autonomia de ir e vir para onde desejarem.

Figura 9 – Ações metodológicas

NEDESP – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ATENDIMENTOS:

- 10.204 páginas adaptadas de artigos, capítulos e livros acadêmicos, seguida de envios, impressões e transcrições, em tinta ou em braille.
- Dezessete oficinas de capacitação sobre iniciação ao braille, tecnologias assistivas, audiodescrição e orientação e mobilidade.

FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Na imagem acima, é possível observar aspectos relacionados às barreiras metodológicas, bem como às arquitetônicas. Tais barreiras são fundamentais não apenas para a permanência, mas também para o ingresso desses(as) estudantes. Uma instituição educacional que não consiga oferecer esse tipo de suporte estará distante da efetivação de uma inclusão educacional voltada aos(as) alunos(as) que necessitam dessas condições para iniciar, permanecer e concluir a graduação. As autoras Barros e Brandão (2025) explicam muito bem em seus textos a necessidade de ultrapassar essas barreiras que impede a continuidade desses estudantes, barreiras que implicam toda uma trajetória de indivíduos de direitos que são tão capazes quanto a pessoas sem deficiência.

Continuemos nossa trajetória histórica, partiremos para o relatório do ano de 2023, assim como todos os anos nesse relatório especifica dados referente às NEE's, atendimentos, ações, informações e outras diversas pautas abordadas pelo comitê, mas diferente dos anos anteriores, inicialmente, ele nos traz diversas observações para adentrar nas informações gerais.

Figura 10 – Leis e decretos

OBSERVAÇÕES

- **As nomenclaturas das NEE's foram atualizadas no SIGAA para que fiquem de acordo com a legislação vigente:**
 - **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).
 - **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999** - Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
 - **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.
 - **LEI Nº 14.126, DE 22 DE MARÇO DE 2021** - Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.
 - **DSM 5** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais American Psychiatric Association

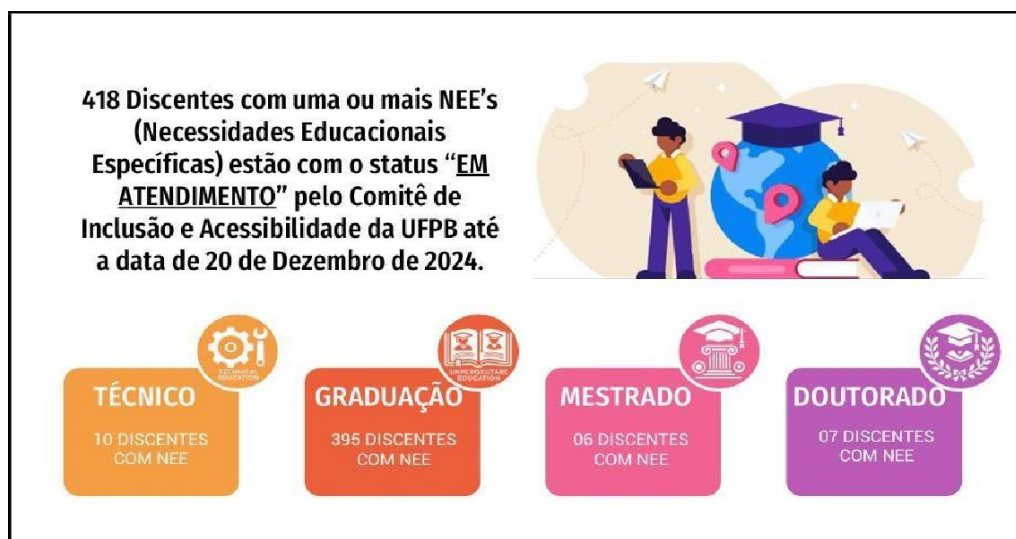
FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Ao observar a figura acima, é possível identificar que, no presente ano, o relatório passou a conferir maior atenção às normativas legais que orientam a utilização de nomenclaturas atualizadas ao longo do documento. Ademais, é possível estabelecer um paralelo com as nomenclaturas empregadas nos dados dos anos anteriores, utilizadas inicialmente.

Isso se faz necessário para que possamos deixar de usar termos pejorativos e que não denominem de forma mais exata como se trata determinadas NEE's e assim possamos superar uma linguística que muitas das vezes poderia ser agressiva para com pessoas com deficiência sendo elas visíveis e/ou invisíveis. Dito isso, os relatórios desse ano em diante terão um olhar mais sensível relacionado a como a linguagem utilizada impacta a percepção e a inclusão das pessoas com deficiência, priorizando termos respeitosos e alinhados às melhores práticas de acessibilidade.

Concluiremos os resultados com o último relatório disposto pelo CIA, até o presente momento, referente ao ano de 2024. Logo nas páginas iniciais já nos traz o quantitativo de alunos atendidos ao ano e suas divisões nas respectivas esferas da educação, sendo elas técnico, graduação, mestrado e doutorado. Vejamos a seguir com a imagem retirada do próprio relatório:

Figura 11 – Assistências nos 3 níveis.



FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Percebe-se uma evolução nos dados informados pela imagem acima, que advém principalmente das lutas e reivindicações por direitos da pessoa com deficiência. Houve uma evolução nos dados informados no relatório, assim como o alcance do comitê e desta vez vemos que os atendimentos não se resumem apenas ao nível de graduação como também outros níveis que a próprio UFPB engloba, sendo técnico, graduação e pós.

Mais uma vez, isso decorre de um longo processo de luta e de afirmação por meio de políticas públicas. Em 2023, foram sancionadas leis e decretos que contribuíram para uma maior efetividade dessas políticas; dois exemplos são: O primeiro exemplo seria o decreto de nº 11.793, de 23 de novembro de 2023 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Este

programa busca combater o preconceito contra pessoas com deficiência, assegurar que elas tenham acesso a bens e serviços, incentivar sua maior participação na sociedade e promover condições de igualdade para todos (Brasil, 2024)

O segundo exemplo, assim como o primeiro, que também corrobora com a inclusão seria a lei de nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, trouxe ajustes importantes para a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que regula o acesso a universidades e escolas técnicas federais. Essa nova legislação revisou e aperfeiçoou o sistema de cotas, que define a reserva de vagas em universidades e escolas técnicas federais para diferentes segmentos da sociedade, entre os quais se incluem as pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

As políticas afirmativas reforçam o comprometimento de um Estado que assuma a responsabilidade e necessidade de incluir alunos que possuem quaisquer tipos de NEE's, e podemos observar em dados essas afirmações por meio dos relatórios que o CIA vem divulgando.

Por fim, será apresentada, a seguir, a última imagem extraída do relatório do CIA, a qual informa a quantidade de estudantes com uma ou mais Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) na UFPB.

Figura 12 – Quantitativo referente a NEE's, por discentes e centros.

NEE	CBIOPEC	CCA	CCAE	CCS	CCEN	CCHLA	CCHSA	CCJ	CCM	CCSA	CCTA	CE	CEAR	CI	CT	CTDR	CPT-ETS	TOTAL
COD01 - MULTIPLAS	0	2	2	0	1	0	1	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	11
COD02 - OUTRAS NECESSIDADES (Doenças Crônicas e/ou Comorbidades)	1	8	7	10	4	20	4	1	7	12	7	3	1	4	4	2	2	97
COD03 - Altas Habilidades/Superdotação	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
COD04 - Deficiência Intelectual	0	1	1	0	2	1	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	9
COD05 - Espectro da Esquizofrenia e Outros Transtornos Psíquicos	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
COD06 - Transtorno Bipolar e Transtornos Relacionados	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	9
COD07 - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	3	14	6	18	12	24	2	1	9	11	16	6	2	6	8	2	1	141
COD08 - Transtorno do Espectro Autista	0	1	2	4	4	9	4	2	2	2	5	4	0	1	4	3	1	48
COD09 - Transtorno Específico da Aprendizagem	0	1	2	1	3	2	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	13
COD10 - Transtorno Obsessivo-compulsivo e Transtornos Relacionados	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4
COD11 - Transtornos da Personalidade	1	1	2	1	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	12
COD12 - Transtornos de Ansiedade	1	6	2	5	6	7	1	4	1	2	3	1	1	7	0	0	0	48
COD13 - Transtornos Depressivos	1	1	2	1	1	5	1	2	0	1	1	1	1	0	4	1	0	23
COD14 - Transtornos do Sono-Vigília	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD15 - Transtornos Relacionados a Trauma e a Estressores	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
COD16 - Auditiva - Perda Unilateral Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD17 - Auditiva - Perda Bilateral Parcial	0	2	0	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	9
COD18 - Auditiva - Perda Bilateral Total	0	0	0	4	1	3	0	3	0	0	0	4	0	0	1	0	1	17
COD19 - Auditiva - Usuário de Libras(surdo)	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	7
COD20 - Visual - Cegueira	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	8
COD21 - Visual - Monocular	0	1	1	4	2	5	0	0	0	2	2	1	0	2	0	0	0	20
COD22 - Visual - sub-normal ou baixa visão	1	1	0	6	4	5	1	1	1	6	2	8	0	0	2	0	0	38
COD23 - Visual (usuário de Braille)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
COD24 - Física - amputação ou ausência de membro	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
COD25 - Física - hemiparesia	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
COD26 - Física - hemiplegia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
COD27 - Física - membros com deformidade congênita ou adquirida	0	2	0	3	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	8
COD28 - Física - monoparesia	0	0	2	2	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	10
COD29 - Física - monoplegia	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
COD30 - Física - nanismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD31 - Física - ostomia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD32 - Física - Paralisia Cerebral	0	1	0	3	0	2	1	2	1	2	1	2	0	1	0	0	0	16
COD33 - Física - paraparesia	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
COD34 - Física - paraplegia	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	6
COD35 - Física - tetraparesia	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
COD36 - Física - tetraplegia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
COD37 - Física - triparesia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD38 - Física - triplicia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL DE NEE'S POR CENTRO (OBS.: UM DISCENTE PODE TER UMA OU MAIS NEE'S)	8	45	31	70	49	100	19	18	28	43	51	47	5	17	34	9	7	581

FONTE: Comitê de Inclusão e Acessibilidade – UFPB

Notamos que as nomenclaturas em menos de cinco anos houve diversas modificações e essas modificações servem justamente para podermos denominar de forma correta a como se tratar a pessoa que possui determinada de NEE's de forma não pejorativa ou até mesmo agressiva.

Na Figura 8, observa-se a distribuição numérica das Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) por centro, com a devida especificação de seus tipos e respectivas localizações. Ao final, contabilizam-se 518 ocorrências de NEEs, considerando que um mesmo estudante pode apresentar mais de uma necessidade educacional específica; portanto, esse quantitativo não corresponde, necessariamente, ao número total de estudantes, mas sim ao conjunto de necessidades identificadas.

Destaca-se a importância desse registro para subsidiar a comunicação entre o CIA e os centros acadêmicos, de modo a possibilitar a identificação e a adequação das condições de acessibilidade oferecidas aos estudantes. Tais condições não se restringem aos aspectos arquitetônicos e metodológicos, abrangendo também outras barreiras, como as atitudinais e comunicacionais, conforme discutido por Sassaki (2006), entre outras dimensões.

Junto ao processo de ações que o CIA vem realizando no decorrer dos anos, corroborou para a criação do Comissão Setorial de Acessibilidade do Departamento de Serviço Social – DSS/UFPB, criado em 14/09/2023, o propósito desta iniciativa é fortalecer a formação profissional, assegurando a permanência e o egresso de estudantes com deficiência no ensino superior público e de qualidade. O projeto visa construir caminhos de apoio para todos os(as) alunos(as), independentemente de seu ingresso ter sido via ações afirmativas.

Diante disso, torna-se necessária a implementação de ações inclusivas de forma abrangente, que perpassam toda a estrutura sistêmica da sociedade. Conforme assinala Almeida (2020), a efetiva integração de estudantes com deficiência no ensino superior requer um processo contínuo de adequação, que engloba desde as condições físicas das instituições até as práticas e abordagens pedagógicas.

CONCLUSÃO

No que se refere a política de educação inclusiva na Universidade Federal da Paraíba revela avanços importantes, tendo em vista o trabalho desenvolvido pelo CIA UFPB, na criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade do Departamento de Serviço Social do CCHLA/UFPB, conforme a Portaria nº 7/2023,

a proposta foi aprovada por unanimidade pelo Colegiado do Departamento de Serviço Social em sua 372ª Reunião Ordinária, e no reconhecimento do direito a diversidade de pessoas divergências, neurodivergência, assim como uma pluralidade de corpos no âmbito acadêmico. Entretanto, estes avanços não são garantias suficientes de uma inclusão plena, que promova a eficácia emancipatória dos estudantes com deficiência, sejam elas visíveis ou não, uma vez que existem barreiras mais diversas, dentre elas arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, que pressupomos a promoção do desestímulo na formação profissional desses estudantes.

Para além de romper com barreiras arquitetônicas, para pessoas com deficiência oculta há uma necessidade de ultrapassarmos também barreiras atitudinais e metodológicas, que atenda às necessidades específicas, como por exemplo TDAH ou TEA, que necessitam de assistência na sua grande maioria não só metodologicamente mas as atitudes e tabus em volta da sua deficiência, e o CIA corrobora para que esse aluno(a) muita das vezes invisível enquanto pessoa com deficiência seja percebido enquanto pessoa de direito.

A pesquisa reafirma a necessidade de que a universidade ultrapasse o mero cumprimento da legislação, assumindo um compromisso ético e político com a garantia dos direitos sociais. Tal compromisso envolve a promoção da formação continuada de profissionais, docentes e técnicos, bem como a adaptação curricular, orientadas por um diálogo permanente com as partes envolvidas, em consonância com o princípio “nada sobre nós, sem nós”.

Impõe-se a construção de um projeto educacional fundamentado em uma perspectiva humanista, crítica e emancipatória, orientado ao fortalecimento de uma formação profissional efetivamente comprometida com os direitos humanos, com as lutas sociais e, sobretudo, com o enfrentamento do capacitismo ainda presente na instituição. Ademais, é urgente fomentar a produção de conhecimento acerca das relações entre deficiência, trabalho, formação e políticas públicas, de modo a ampliar a visibilidade e a participação das pessoas com deficiência não apenas no âmbito universitário, mas também na sociedade em geral.

Conclui-se que, na década analisada (2014–2024), houve avanços nas ações institucionais; contudo, persistem inúmeros desafios. Torna-se necessário fortalecer a luta anticapacitista, a qual extrapola o âmbito educacional e abrange a promoção de condições que assegurem a efetivação dos direitos sociais e humanos de todas as pessoas com deficiência, sejam elas visíveis ou não aparentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Sônia M. de. Educação inclusiva e formação docente: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2018.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- NUNES, Jeovana Batista de Sousa; FELIX, Maria da Conceição Silva. As pessoas com deficiência e a política de educação inclusiva das universidades públicas brasileiras. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 18, n. 2, p. 01-19, 2025.
- OLIVEIRA, Cláudia Cristina de. A inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades. Salvador: EDUFBA, 2013.
- OMOTE, Sadao; LOPES, Rosana Glat. Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e práticas institucionais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 93–110, 2014.
- ONU – Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2006. Ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.
- SILVA, Izaura Maria de Andrade da; FONSECA, Santuza Mônica de França Pereira da; SANTOS, Túlio Cesar Medeiros dos. Política de inclusão na UFPB: A atuação do comitê de inclusão e acessibilidade - CIA In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; CALHEIROS, Maria Natália Santos (organizadoras). Inclusão da Pessoa com Deficiência. Redes Colaborativas no Ensino Superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2023.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). Documentos. João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/documentos/>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). Relatórios. João Pessoa, 2025. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/cia/contents/relatorios>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RESOLUÇÃO nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI). Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia2/wp-content/uploads/sites/79/sites/236/2024/11/RESOLUCAO-QUE-INSTITUI-A-POLITICA-DE-INCLUSAO-E-ACESSIBILIDADE-NA-UFPB-E-CRIA-O-CIA.pdf>. Acesso em 11 nov. 2024.

Capítulo 14



10.37423/260410952

LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Yollanda Karoline Costa Sousa

Universidade Federal do Amapá

Raimundo Gomes Luz

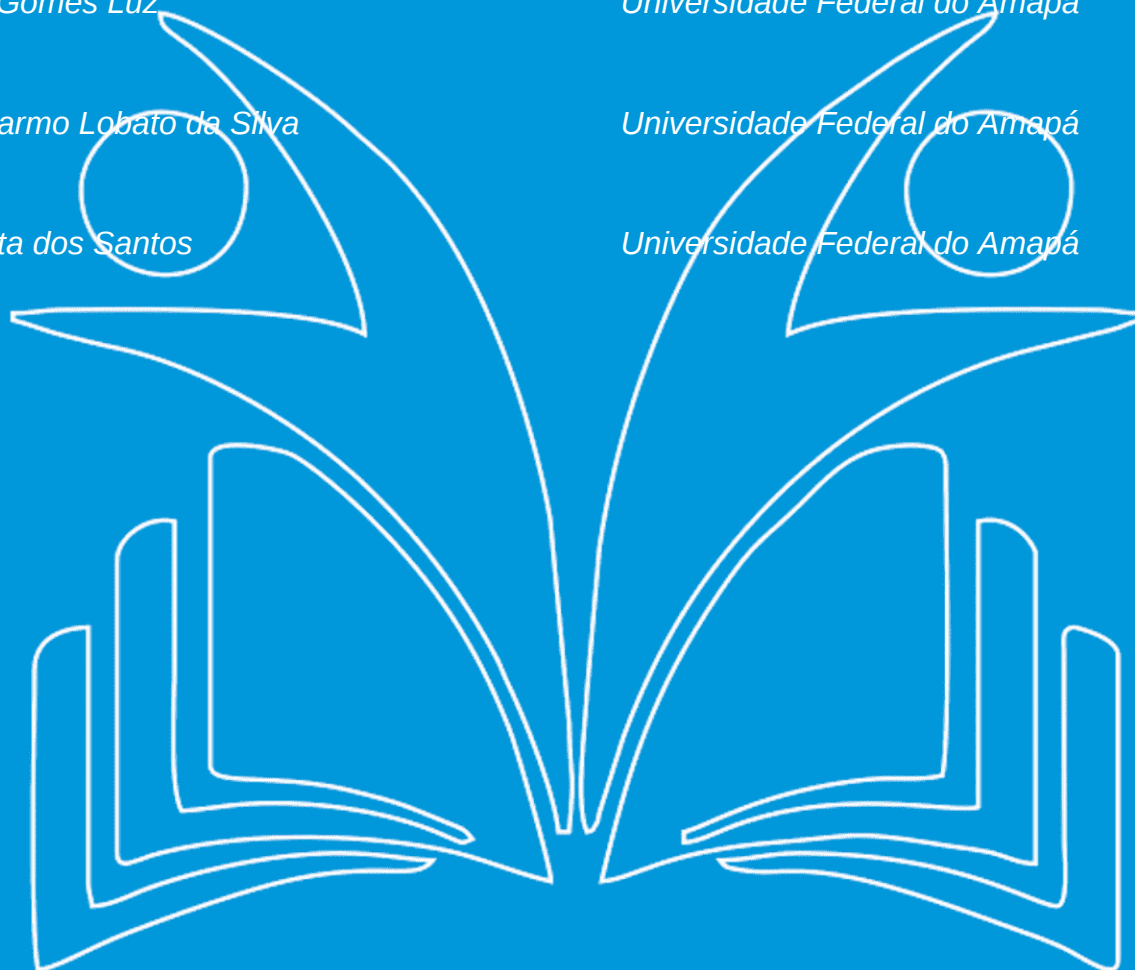
Universidade Federal do Amapá

Maria do Carmo Lobato da Silva

Universidade Federal do Amapá

Kelem Costa dos Santos

Universidade Federal do Amapá



RESUMO

O relato de experiência tem por finalidade apresentar as reflexões sobre a aplicabilidade das estratégias do DUA vivenciadas numa escola do campo, na Comunidade de São Tomé do Pacuí, no município de Macapá, Estado do Amapá-AP. A experiência foi realizada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, na qual continha matriculado aluno com deficiência auditiva. Esta prática teve como objetivo aplicar os princípios e estratégias do DUA no ensino de conceitos matemáticos, especificamente números inteiros e geometria, incluindo área, perímetros, ângulos, e a classificação dos ângulos. A construção e flexibilização do material didático para esta turma envolveu a criação de recursos visuais e táteis que envolvessem os princípios do engajamento, representação e facilitassem o entendimento e a interação dos alunos com o conteúdo matemático. Uma das estratégias chave foi a construção de sólidos geométricos, que serviu para ensinar conceitos geométricos de forma prática e interativa, tornando o aprendizado mais acessível para a turma toda. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma Escola Campo na comunidade do Pacuí. Identificamos como possíveis limitações, a utilização de um currículo único, um currículo padrão ilusório, desconsiderando as diversidades existentes no universo educacional, limitando a aprendizagem, configurando-se como uma barreira. Assim, observamos como resultados desta experiência pedagógica que os princípios e estratégias do DUA contribuíram significativamente na construção e desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas e recursos didáticos flexíveis que colaboraram no apoio ao aprendizado de todos os estudantes, e atenderam a necessidade do aluno com deficiência auditiva. Os alunos demonstraram um melhor entendimento dos conceitos matemáticos abordados, além de maior engajamento e interesse pelas atividades desenvolvidas. Este sucesso sublinha a importância de adotar práticas de ensino flexíveis e universais, que possam responder às diversas necessidades de aprendizagem presentes em uma sala de aula.

Palavras-chave: Desenho Universal de Aprendizagem. Experiência no contexto Amazônico. Ensino de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, século XX já se definia que a Educação é um dever do estado e, um direito de todos, conforme o art. 205 que diz: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL/MEC, 1988, p. 01)

E, assim uma sociedade deve, portanto, “cobrar” da gestão pública, a efetividade do que preconiza a lei, não somente a Constituição Brasileira de 88,mas as demais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96; os Parâmetros Curriculares, entre outras.

Dentro deste contexto, de direito e deveres, chega-se a Educação Especial e, o processo de inclusão escolar, ainda um tema bastante questionado, e bastante polêmico no Brasil, muito embora já se tenha o amparo legal a anos, mas ainda assim, é desafiador tanto para o conjunto educacional (escola – administrativo e pedagógico e família), quanto para o educador na construção e, efetivação do processo educacional diante do que preconiza a lei.

Tratar sobre a inclusão escolar é pensar além de estruturas físicas, de adaptações do meio, bem como, pensar além da condição médica. Sobretudo, precisa se compreender que são sujeitos sociais que possuem potencialidades, habilidades e, condições de aprendizado e, portanto são merecedores de um olhar pedagógico, de um olhar de promoção do processo de ensino aprendizagem. (MENDES, APUD, VICTOR; VIEIRA & OLIVEIRA, 2017)

É preciso identificar possíveis barreiras de aprendizagem, e trabalhar no sentido de ultrapassá-las, e entender que estas barreiras de aprendizagem podem reunir um universo bem maior que ultrapassa as deficiências. Contudo, o público alvo da educação especial (PAEE), sendo foco desta pesquisa, será o observado e identificado as barreiras e, de que maneira é possível ultrapassá-las.

Diante deste contexto, surge o Desenho Universal de aprendizagem, que apresenta três princípios básicos: Engajamento, Representação e Ação e Expressão (CAST, 2018), com intuito de ultrapassar as possíveis barreiras de aprendizagem, e promover uma lateralização no currículo, com intuito de garantir qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Uma sala de aula comum, é imbuída de saberes, saberes de todos os componentes ali participantes. São potencialidades diversificadas, uma diversidade fruto de histórias de vida diversas, de contextos econômicos diferentes, bem como de aspectos culturais múltiplos.

Um espaço educacional, é um espaço de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes, e deste modo, o processo de inclusão escolar não pode ser resumido em reestruturação física ou ainda apenas na condição médica. É preciso se pensar na mudança curricular para atender essa diversidade e, garantir o avanço nas barreiras de aprendizagem.

No Brasil nos últimos anos tem-se aumentado o número de matrículas do PAEE em turmas regulares, um percentual em 2021 no total de 6.781 matrículas, um aumento de 25,5% em relação ao ano de 2017. E, deste total 1.880 são para o Ensino Fundamental II. Enquanto que para a modalidade EJA, tem-se em 2021 um quantitativo de 628 matrículas do PAEE. (MEC/INEP, 2022)

Esses dados demonstram que é preciso garantir o acesso e, sobretudo a permanência do PAEE na escola. Viabilizar uma escolarização inclusiva de fato e, de direito.

O conhecimento e, sobretudo a compreensão, consistirá em práticas educacionais que possam garantir a efetividade do ensino aprendido. É importante destacar que o processo de inclusão escolar envolve um contexto amplo, como por exemplo: de método pedagógico específicos, suporte de profissionais qualificados que possam atender no contra turno, e de estrutura física e de ferramentas pedagógicas das unidades escolares, o que pressupõem investimento da gestão pública e, assim ultrapassando os limites dos educadores. (VIRALONGA & MENDES, 2017)

E, neste sentido o presente artigo vem apresentar uma análise reflexiva sobre a aplicabilidade do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), seus benefícios e limitações quando se trata do processo de ensino aprendizagem do PAEE. Por meio de uma metodologia qualitativa pautada na revisão sistemática de literaturas.

O DUA consiste numa metodologia de ensino que pontua a criatividade, agrega a diversidade educacional, enfim, são métodos que permitem uma revisão curricular com intuito de ultrapassar as barreiras de aprendizagem em uma sala regular. Apresentando como benefícios métodos educacionais práticos, interativos e envolventes.

Mas é preciso também destacar as limitações do DUA, e neste sentido pontuamos o desconhecimento, como um desafio, mas também assustador para muitos profissionais. E, para tanto como proposta de melhoria no desenvolvimento pedagógicos com resultados positivos, destaca-se o processo de formação continuada dos educadores para compreender e, promover em sala de aula o processo de inclusão escolar de forma efetiva e, qualitativa.

Neste sentido, é importante pontuar que muitos educadores que hoje atuam na rede escolar de ensino em todo o país, não tiveram em sua formação superior orientação, e/ou estudos específicos da educação especial, como a formação em Libras, o ensino a crianças autistas, e/ou com síndrome de down, entre outros. Esta preocupação de inclusão no currículo acadêmico é recente, e assim mesmoteem sido um tema desafiador, e nem sempre com resultados eficazes.

2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o objetivo de discutirmos o papel da Educação inclusiva iniciaremos como uma reflexão de Eladio Sebastian Heredero (2010) em que defini a educação como direito de todos e dever do Estado, logo deve ser assegura o ensino com base no princípio da igualdade, objetivando não somente o acesso, mas a permanência na escola de todos. Deste modo, as ações para a inclusão, deve ser de garantir a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino.

Nesse sentido, devemos repensar nossas ações pedagógicas, e tentarmos nos reconstruir não somente pelo que preconiza as bases legais da Política de Inclusão Educacional, mas sobretudo por entendermos que as pessoas com deficiência são sujeitos sociais merecedores de uma formação escolar de forma igualitária e qualitativa.

A política de educação especial na perspectiva inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas em uma parte do sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como a raça, a crença, o sexo. Esse projeto de sociedade que utiliza a escola como local privilegiado de formação para as mudanças em curso no processo produtivo transforma a democratização do conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante. (VAZ, 2021, P. 05)

Portanto, como proposta pedagógica pontua-se o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), baseado em reduzir as deficiências do próprio currículo para que todos atinjam o seu ideal de aprendizagem,

diante de um planejamento flexível que deve apresentar escolhas e caminhos diferentes e, neste sentido destacamos ao público da pesquisa que são PAEE.

Na educação o que se deve pensar é no combate da desigualdade, portanto pensar o processo de inclusão escolar, é pensar na igualdade social, é pensar no alinhamento de valores, de formação. Permitindo o que apresenta na Constituição de 1988, educação para todos.

Não podemos entender que a inclusão escolar ocorre apenas com a garantia da matrícula da pessoa com deficiência, seja com laudo ou não. Isso é apenas burocracia, que a Lei da política de inclusão determina. É preciso entender que promover a inclusão escolar é permitir a integração, a socialização desse sujeito social em sala de aula na condução de todos os professores dos diversos componentes curriculares, durante todo período de aula.

Como destaca Reis (2023), é necessário ressignificar ações na busca de contemplar a diversidade; e assim preparar profissionais que estejam aptos para lidar com as diferenças, seja na graduação ou por meio de formação continuada. Sendo um desafio maior ainda para o professor que atende alunos com deficiência nas salas de ensino regular, considerando que este PAEE, além de se garantir a aprendizagem, é preciso proporcionar o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas e afetivas de todos os alunos e não apenas de alguns.

Considerando o professor o principal sujeito ativo no processo de inclusão escolar, por assim dizer, é nele que o foco precisa estar, de maneira que as práticas de formação continuada possam possibilitar o sucesso da inclusão escolar. Desta feita, pensar em uma formação continuada e, de forma contínua a todos os professores de uma unidade escolar, trata-se de uma pratica pedagógica necessária.

Entendendo que a escola é um espaço de convivências e trocas de experiências continua, que pode sofrer mudanças constantemente (FREIRE, 1998). O currículo precisa ser flexível, e és uma das propostas do DUA no combate as barreiras de aprendizagem. Trabalhar de forma livre, interativa, que permita a liberdade de aprendizado do aluno.

Desta forma, destacamos a questão da mediação pedagógica, e neste sentido o professor tem papel importante como mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos, contribuindo para a inclusão, a aprendizagem, evolução e autonomia dos alunos PAEE.

Salientamos também outro aspecto do desafio da educação inclusiva que é o planejamento. Considerando que um planejamento educacional não deve ser um resultado de escolhas individuais do professor, tentando-se apenas para a Matriz Curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com intuito de se evitar análises restritas e superficiais que responsabilizam individualmente o professor pelo trabalho realizado na classe comum. (SCHREIBER, 2017).

Considerando que para uma prática pedagógica eficiente e, que possa permitir efetivação de uma educação inclusiva, é que se tenha um Planejamento pedagógico adequado, realizado de forma prévia, que seja flexível, permitindo escolhas e caminhos diferentes em uma sala de aula comum.

Pontuamos neste sentido, a mudança do currículo, que não seja um currículo padrão ilusório. Assim, destacamos dentro do cenário de desafios da educação inclusiva, a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, que possa apresentar em seu texto, práticas pedagógicas norteadoras a inclusão escolar.

A esse sentido Scavoni (2016) pontua que a realidade inclusiva depende de um maior envolvimento com o currículo e o projeto político-pedagógico para que seja concreta. Com emancipação da escola pela busca da qualidade do ensino.

Neste sentido, destacamos como elemento primordial no desafio do processo de uma educação inclusiva, que é a construção de um ensino colaborativo. é necessário se pensar que a construção de conhecimento não se faz de forma isolada, e em destaque a inclusão escolar, menos ainda, é preciso unir as forças, ouvir e, debater sobre mecanismos práticos para se alcançar resultados satisfatórios na educação escolar.

Um ensino colaborativo que fomente a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006). E trazendo propostas pedagógicas para um aprendizado qualitativo, e com equidade. E assim, surgindo metodologias que alcancem essa objetividade, entre elas, por exemplo, as propostas do DUA.

É preciso fortemente ser compreendido que o processo educacional é um veículo de transformação, de modificações, de construção dos sujeitos sociais e, quando se trata da educação inclusiva, os desafios são tamanhos. Portanto, é merecedor que estejamos atentos as diversidades, e trabalharmos para que o processo de ensino aprendizagem seja de qualidade e, eficiência, voltados a metodologias,

e/ou práticas pedagógicas voltados a garantia do direito a uma educação de qualidade de todos e, para todos.

2.1 DUA: UMA ANÁLISE SOBRE BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES PARA APRENDIZAGEM

O processo educacional é constituído de desafios oriundos de um cenário que envolve não somente o espaço de sala de aula em unidades escolares, mas, também de aspectos que envolvem o social (relação família x comunidade), o econômico, e as políticas públicas. Trata-se de um coletivo de responsabilidades que devem resultar em ações, os quais promoverão o processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto educacional, os professores dos diversos componentes curriculares recebem a tarefa de construção de metodologias capazes de integrar a todos em sala de aula, e assim promover o processo de ensino aprendizagem, de forma igualitária, com acesso a todos.

E, independente de qual seja a corrente pedagógica, o papel do educador é transformar o sujeito social, é emergi-lo em conhecimentos, envolvendo o seu saber com o saber científico, investindo em suas potencialidades, garantindo o sucesso educacional.

É preciso pensar que as salas de aulas comuns são constituídas de diversidades culturais, sociais, econômicas e, educacionais. E na construção do plano curricular é necessário se ater a essas especificidades, para garantir uma qualidade no ensino. Nesse sentido, destacamos os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais precisam ser enxergados não pelo olhar médico, mas por suas potencialidades.

Nesse sentido, o plano de aula deve contemplar essas diversidades, garantindo a integração de todos no processo de ensino aprendido. E, desta feita, a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), através de “uma série de referências científicas válidas para guiar a prática educativa”. (HEREDERO, 2020, p. 737).

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), tem por finalidade apresentar práticas educativas que permitam uma aprendizagem sem barreiras, deste modo alcançando a todos em uma sala comum, por meio dos três princípios básicos: Engajamento, Representação e Ação e Expressão (CAST, 2018)

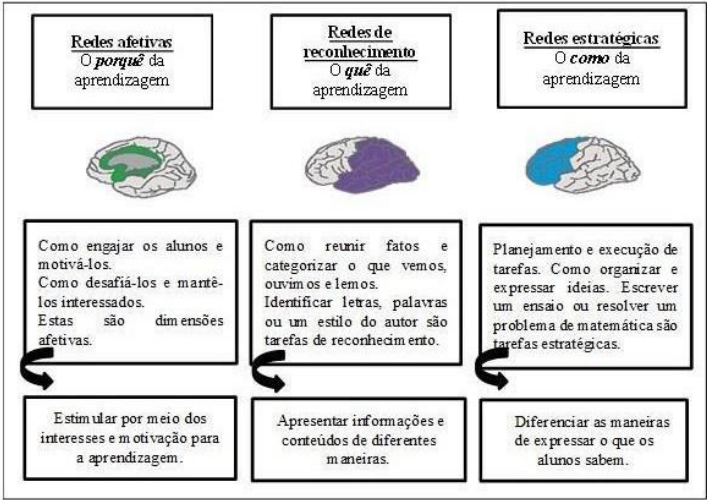
Quadro 1 – Princípios orientadores do DUA

ORIENTAÇÕES PARA O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM		
ENGAJAMENTO (Redes afetivas) Fornecer opções de auto regulação: - Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; - Facilitar habilidades de enfrentamento e estratégias pessoais; - Desenvolver a auto avaliação e reflexão. Fornecer opções para sustentar esforço e persistência: - Aumentar a relevância das metas e objetivos; - Variar demandas e recursos para otimizar o desafio; - Promover a colaboração e comunidade; - Aumentar o feedback orientado.	REPRESENTAÇÃO (Redes de reconhecimento) Fornecer opções para a compreensão: - Ativar ou fornecer conhecimentos profundos; - Destacar características críticas, grandes ideias e as relações. Fornecer opções para expressões matemáticas de linguagem e símbolos: - Esclarecer vocabulário e símbolos; - Esclarecer sintaxe e estruturas; - Suporte para decodificação de texto, anotação matemática e símbolos; - Promover a compreensão por meio de linguagem; - Ilustrar pela mídia múltipla.	AÇÃO E EXPRESSÃO (Redes estratégicas) Fornecer opções para funções executivas: - Definir metas apropriadas como guias; - Planejar as estratégias de apoio ao desenvolvimento; - Melhorar a capacidade de acompanhamento dos progressos. Fornecer opções para expressão e comunicação: - Usar a mídia para a comunicação; - Usar várias ferramentas para a construção e composição; - Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho. Fornecer opções para ação física:

Fonte: Zerbato (2018).

A busca de estratégias de ensino deve estar atento a um modelo diversificado observando-se para a amplitude existente em uma sala comum com intuito de reduzir as diferenças. Assim o grande desafio é congrega as vozes de todos. Deste modo, os benefícios do DUA abordam esses desafios, combatendo um currículo padrão ilusório. Conforme destaca a figura abaixo:

Figura 1 – Estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Zerbato (2018).

Logo, a aplicabilidade dos princípios do DUA na prática pedagógica podem apresentar alguns limites quando em uma sala regular os alunos são vistos de forma única (iguais), e em se tratando do PAEE, serem avaliados apenas diante do conceito médico. Utilizando prática de ensino por meio de um planejamento único, com mesmas estratégias.

Tais limitações são ultrapassadas pelos benefícios que o DUA traz, considerando que se trata de um conceito que implica em experiências de aprendizagem capazes de envolver e motivar todos os aprendizes, atentando-se para as diversidades existentes em uma sala comum. (SILVA & SOUZA, 2017)

Identificamos como outra limitação a aprendizagem, quando se utiliza um currículo único, um currículo padrão ilusório, desconsiderando as diversidades existentes no universo educacional, limitando a aprendizagem, configurando-se como uma barreira. E o DUA mostra o contrário dessa perspectiva, pois por meio do princípio da ação e expressão, leva o encorajamento dos professores a criarem estratégias que consigam fornecer oportunidades para que os próprios alunos possam demonstrar suas criações, suas produções. (ZERBATO, 2018)

No contrassenso aos limites, temos os benefícios da aprendizagem com os conceitos do DUA, por meio das possibilidades de expansão do conhecimento que são apresentados com as estratégias de ensino diversificadas aplicadas nas salas comuns. Oportunizando um aprendizado a todos.

A abordagem teórica do DUA visa assim oferecer subsídios aos professores para pensar em atividades a todos, não sendo adaptadas e, nem específicas, e sim oportunizando caminhos, rompendo o tradicionalismo do currículo engessado. (OLIVEIRA; ALVES & BRACCIALI, 2021)

Entende-se portanto, que o processo educacional é desafiador, e em se tratando da inclusão escolar o desafio aumenta. Contudo, o que precisa ser evidenciado, é que o aluno é um sujeito social que é merecedor de um aprendizado que permita seu crescimento para o convívio em uma sociedade humana.

Deste modo, os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, pautados no engajamento; representação; ação e expressão, revelam a magia que é o fazer educacional. É preciso sair do universo de comodidade, é preciso olhar o outro com empatia, é preciso desafiar-se na reconstrução dos currículos padrões ilusórios, e criar métodos de ensino diversificados, em planejamentos flexíveis, e portanto em pesar uma educação de todos e para todos.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA AMAZÔNICO

A experiência ora apresentada da política da educação inclusiva, ocorreu na realizada na Comunidade São Tomé do Pacuí, localizada a cerca de 1h30 minutos da Cidade de Macapá, por volta de 120km. Considerada área rural de Macapá, e atendida pelo sistema modular de ensino nas Escolas estaduais da comunidade. Este sistema, permite que a equipe docente dos diversos componentes curriculares ministrem as aulas de forma alternada, a cada grupo de professores, de modo que os alunos estudam em média a cada três meses um grupo de disciplinas diferentes.

É preciso destacar que os alunos atendidos na Escola campo, são de famílias de agricultores, que extraem da atividade agrícola sua renda familiar. E, assim a atividade econômica, é pautada na agricultura familiar, e portanto as crianças e jovens também atuam no cotidiano do trabalho familiar. Sendo a produção de farinha o principal cultivo dessas famílias.

A experiência educacional inclusiva precisaria estar atrelada também a vivência dessas crianças e jovens, de modo que o processo de ensino aprendizagem tivesse mais relevância. Deste modo, o processo ocorreu em uma turma de sétimo ano, composta por 12 alunos, sendo o foco de uma experiência educativa adaptada para atender às necessidades de alunos com deficiência auditiva. Esta prática teve como objetivo aplicar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino de conceitos matemáticos, especificamente números inteiros e geometria, incluindo área, perímetros, ângulos, e a classificação dos ângulos.

Originalmente desenvolvido no campo da engenharia e arquitetura para a criação de edificações e espaços públicos, o Desenho Universal (DUA) é abordado pela legislação brasileira, especificamente na Lei Nº 13.146/2015, como a criação de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todas as pessoas, sem a necessidade de modificações ou designs especiais, abarcando também os dispositivos de tecnologia assistiva (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Influenciado por este conceito, surgiu o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma metodologia curricular proposta por David Rose, Anne Mayer e colaboradores do Center for Applied Special Technology (CAST) nos anos 1990. O DUA engloba um conjunto de princípios e estratégias de ensino destinadas a alunos com e sem deficiência, focando-se especialmente na dimensão pedagógica para promover uma educação inclusiva (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 7).

A adaptação do material didático para esta turma envolveu a criação de recursos visuais e táteis que facilitassem o entendimento e a interação dos alunos com o conteúdo matemático. Uma das estratégias chave foi a construção de sólidos geométricos, que serviu para ensinar conceitos geométricos de forma prática e interativa, tornando o aprendizado mais acessível para os alunos com deficiência auditiva.

Imagem 01: Momento pratico da adaptação curricular promovendo a interação de todos.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Durante o desenvolvimento das atividades, foi dada especial atenção à forma como os conceitos matemáticos eram apresentados, garantindo que todos os alunos pudessem compreender e aplicar o conhecimento adquirido. Isso incluiu o uso de sinais visuais claros, suporte de linguagem de sinais, quando necessário, e a utilização de materiais didáticos que promoviam a aprendizagem através do tato e da visão.

Na imagem a seguir, utilizando materiais simples como palitos e conectores plásticos, os estudantes estão montando estruturas tridimensionais, o que auxilia na compreensão espacial e na internalização de conceitos geométricos como aresta, vértice, ângulos e faces. Fazendo com que a compreensão dos alunos seja real e eles consigam visualizar a teoria de forma prática.

Imagem 02: Desenvolvimento prático, fomentando a interação e integração de todos.



Fonte: Arquivo Pessoal

Na imagem a seguir, mostra a interação do trabalho em grupo, onde um aluno ia seguindo instruções ou verificando informações para a execução da tarefa. Essa interação entre o aprendizado teórico e prático é um elemento-chave do Desenho Universal para Aprendizagem, visando acomodar estilos de aprendizado diversificados e promover a compreensão por meio de experiências concretas. A atividade não apenas facilita a compreensão de propriedades geométricas como faces, arestas e vértices, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico.

Imagem 03: Aplicabilidade dos benefícios do DUA.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse sentido, este processo educativo foi planejado para promover uma experiência de aprendizado inclusiva, onde os alunos com deficiência auditiva pudessem participar ativamente e se engajar plenamente nas atividades propostas. A implementação do DUA neste contexto específico mostrou como é possível adaptar o ensino para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo suas habilidades individuais e promovendo uma educação mais equitativa.

Os resultados desta experiência pedagógica evidenciaram a eficácia do uso de materiais adaptados e estratégias de ensino inclusivas no apoio ao aprendizado de alunos com deficiência auditiva. Os alunos demonstraram um melhor entendimento dos conceitos matemáticos abordados, além de maior engajamento e interesse pelas atividades desenvolvidas. Este sucesso sublinha a importância de adotar práticas de ensino flexíveis e adaptativas, que possam responder às diversas necessidades de aprendizagem presentes em uma sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de caráter qualitativa por meio de dados coletados de uma revisão sistemática de literaturas, bem como do relato de experiência em uma Escola Estadual na Comunidade de São Tomé do Pacuí. Como intuito de apresentar uma análise reflexiva sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) os benefícios e limitações de aprendizagem diante desse conceito de ensino.

Como ressalta Galvão e Ricarte (2019) a revisão sistemática de literatura é uma modalidade de pesquisa que busca entender e dar logicidade ao campo documental, em que o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos. Essa revisão promove uma reconstrução reflexiva do assunto destacado, trazendo um novo olhar na pesquisa, promovendo um comparativo de dados, na busca de resultados elucidativos em uma pesquisa qualitativa. A esfera de uma pesquisa qualitativa, envolve um estudo das relações sociais, dentro de uma temporalidade, utilizando métodos qualitativos e padronizados, adequando métodos e teorias convenientes, no reconhecimento de uma análise de diferentes perspectivas. (FLICK, 2009)

5 RESULTADOS

Quando pensamos no processo de aprendizagem na Educação Inclusiva elencamos aspectos que levam as barreiras atitudinais como ressalta Vivarta (2003): Barreiras Arquitetônicas; Barreiras Comunicacionais; Barreiras Metodológicas e Pedagógicas; Barreiras Instrumentais. E, deste modo, a premissa em busca de ensino de qualidade é atentar-se para ações que levam e, que possam ultrapassar tais barreiras.

A abordagem para o reconhecimento de ações eficazes tem que também contrapor ao tradicionalismo, a criações ilusorias, a posturas de comodidade. E, neste sentido a pesquisa apresentada intitulada “Benefícios e Limitações para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)” traz consigo elementos que nos proporciona uma reflexão em uma busca da qualidade dentro da perspectiva da educação inclusiva aos alunos PAEE.

Para tanto o trabalho foi organizado em dois momentos reflexivos, o primeiro intitulado “Desafios da Educação Inclusiva”, os autores selecionados trouxeram como resultado, um resgate de aspectos desde o que preconiza os documentos oficiais da política da educação especial, norteadores e determinantes

do fazer educação inclusiva, mas também ressaltando práticas do ensino colaborativo e do conceito de DUA que estabelecem uma educação inclusiva.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
Freire (1998)	Scavoni (2016)	Reis (2023)
Heredero (2010)	Schreiber (2017)	

O cenário destacado por esses autores contemplam um entendimento do que se trata a Educação Inclusiva, seus desafios e potencialidades, mas sobretudo trazem alusões de que no processo educacional os resultados qualitativos são alcançados por meio de um coletivo de ações que envolvem por exemplo: planejamento eficaz, currículo flexível, mediação pedagógica, e estratégias de ensino. Sendo assim, o segundo momento intitulado “DUA: uma análise sobre desafios e limitações da aprendizagem” nos possibilitou ter resultados efetivos, de que as limitações que configuram barreiras de aprendizagem, podem e devem ser superadas com os benefícios que o conceito de DUA carrega.

DUA: UMA ANÁLISE SOBRE DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA APRENDIZAGEM		
Silva & Souza (2017)	Cast (2018)	Oliveira, Alves & Bracciali (2021)
Zerbato (2018)	Heredero (2020)	

Os autores portanto, fortalecem que os princípios de DUA geram ações que visam atender as necessidades de uma participação efetiva do PAEE em turmas regulares, interagindo socialmente, evidenciando suas potencialidades, por meio de projetos com mediações de aprendizado. A pesquisa documental, assim, desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento, proporcionando uma base sólida para a análise crítica e a interpretação dos eventos.

A sua capacidade de oferecer uma visão direta e imparcial de contextos passados e presentes a torna uma ferramenta valiosa em diversos campos acadêmicos, permitindo a compreensão mais profunda de fenômenos sociais, culturais e históricos. Durante a pesquisa das legislações relacionadas ao funcionamento das classes especiais, o acesso às informações foi conduzido por meio do site "Todos pela Educação". Utilizando descritores como "classe especial", "classes especiais" e "classe especializada", foram analisadas 25 legislações, incluindo leis, decretos e políticas públicas. É importante salientar que o site "Todos pela Educação" abrange não apenas as legislações em vigor, mas também aquelas que já não estão mais em vigência, conferindo um caráter histórico à pesquisa.

A seleção das legislações para análise foi realizada criteriosamente, visando identificar aquelas mais relevantes para o contexto das classes especiais. Este processo envolveu uma triagem minuciosa, levando em consideração a pertinência e atualidade das legislações. Como resultado dessa seleção criteriosa, foram identificadas e analisadas 8 legislações que se destacam por sua contribuição significativa para a compreensão do contexto legal relacionado às classes especiais no sistema educacional. Essa abordagem mais focada permitiu uma análise mais aprofundada e específica das diretrizes que influenciam a criação e manutenção das classes especiais, com especial atenção às mudanças legislativas.

A abordagem metodológica adotada consistiu na integração de pesquisa qualitativa e análise documental, visando compreender a evolução das leis ao longo do tempo. A organização da descrição e análise seguiu uma estrutura cronológica, iniciando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e progredindo até o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Essa disposição temporal permite uma compreensão contextualizada das mudanças. Cada legislação foi examinada minuciosamente, considerando terminologia, conceitos e estratégias relacionadas às classes especiais e à Educação Especial. No exame, destacamos o contexto histórico, incorporando influências internacionais e transformações políticas que moldaram essas leis.

O trabalho também conta com o relato de experiência vivenciada em uma Escola Estadual da área rural da cidade de Macapá, estado do Amapá, localizada na Comunidade de São Tomé do Pacui, com um público oriundo de famílias agrícolas, que também contribuem com o trabalho familiar. Logo, a percepção da adaptação curricular também estava pautada em construir em uma linguagem de um universo cotidiano que os alunos estão habituados.

Na turma em que a experiência ocorreu contava com uma jovem com deficiência auditiva, assim diante de uma escola pública carente de recursos, e devido a localização geográfica não permitia explorar por exemplo recursos tecnológicos avançados, utilizou-se de objetos simples, como palito de churrasco, entre outros, garantindo por meio da aula prática a integração e interação de todos. Observou-se ao final da disciplina o rendimento do aluno PAEE, sua média final e, interatividade nas aulas.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

O processo educacional é constituído de desafios oriundos de um cenário que envolve não somente o espaço de sala de aula em unidades escolares, mas, também de aspectos que envolvem o social

(relação família x comunidade), o econômico, e as políticas públicas. Trata-se de um coletivo de responsabilidades que devem resultar em ações, os quais promoverão o processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto educacional, os professores dos diversos componentes curriculares recebem a tarefa de construção de metodologias capazes de integrar a todos em sala de aula, e assim promover o processo de ensino aprendizagem, de forma igualitária, com acesso a todos. São várias as propostas pedagógicas, tais como: a pedagogia ativa, a pedagógica tradicional, a pedagógica da alternância, enfim correntes pedagógicas que norteiam as práticas educacionais nas Unidades escolares.

E, independente de qual seja a corrente pedagógica, o papel do educador é transformar o sujeito social, é emergi-lo em conhecimentos, envolvendo o seu saber com o saber científico, investindo em suas potencialidades, garantindo o sucesso educacional. Neste sentido, salientamos sobre a Pedagogia das Possibilidades, que vem destacando “o currículo para a diversidade e para o direito de todos/as os estudantes” (FERREIRA, 2013, p. 75)

É preciso pensar que as salas de aulas comuns são constituídas de diversidades culturais, sociais, econômicas e, educacionais. E na construção do plano curricular é necessário se ater a essas especificidades, para garantir uma qualidade no ensino. Nesse sentido, destacamos os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais precisam ser enxergados não pelo olhar médico, mas por suas potencialidades. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo”. (VYGOTSKI, 197, APUD, HOSTINS & JORDÃO, 2014, p. 10). Nesse sentido, o plano de aula deve contemplar essas diversidades, garantindo a integração de todos no processo de ensino aprendido. E, desta feita, a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), através de “uma série de referencias científicas válidas para guiar a prática educativa”. (HEREDERO, 2020, p. 737).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada teve como elemento o destaque dois conceitos: benefícios e limitações do DUA. E, diante da metodologia aplicada, observou-se que o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) trata-se de um modelo prático para a aprendizagem, que permite ultrapassar as barreiras, garantindo oportunidades para todos. As limitações são frutos do impedimento que pode ser imposto pelo professor quando insiste em olhar todos os alunos como iguais, e que o currículo pedagógico é

imutável. E, diante dos benefícios que o DUA apresenta por meio dos seus três princípios: engajamento; representação; ação e expressão, o que se tem são propostas pedagógicas que promovem o reconhecimento das potencialidades do PAEE.

A transformação da educação regular em uma educação com ambientes inclusivos são resultados de estratégias de acessibilidades, transformando em um ensino sem barreiras. (ZERBATO, 2018). Portanto, o fazer na educação inclusiva é sair do comodismo, é combater o tradicionalismo, é buscar transformações que valorizem as potencialidades do PAEE. Assim, o conceito do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), tras consigo estratégias do acesso a educação para todos. É um revelar de benefícios para a transformação na educação, e promoção da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/GOVERNO FEDERAL. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Agosto de 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 129, p. 2, 7 jul. 2015. CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Disponível em: <<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>>. Acesso em: 19/07/2023.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa & RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. Rio de Janeiro: LOGEION, p.57-73, set.2019/fev. 2020. (v. 6 n. 1,). Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: Dezembro de 2023.
- HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: Julho de 2023.
- MEC/INEP. Resumo Técnico do Estado do Amapá Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP/MEC, 2022.
- NUNES, L. R. O. P.; MADUREIRA, A. S. A. Práticas educativas e deficiência: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 50, p. 7, 2015
- OLIVEIRA, A. R. de P. e; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3034–3048, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6198/619869873006/html/>>. Acesso em: 19/07/2023.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e Inclusão: Desafios emergentes na formação docente. REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731> . Acesso em 09 de abr de 2023.
- SCAVONI, Mariana Paula Pereira. Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3 . Acesso em 06 de abr. 2023 SCHREIBER, Dayana Valéria Antonio Folster. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de Educação

Especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis UFSC/CED/NUP, 2017. P. 161-210. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf . Acesso em 09 de abr de 2023.

SILVA, V.; GOMES, M.; SOUZA, R. (2017). Desenho Universal para Aprendizagem, Acessibilidade Web, Usabilidade no e-Learning e Usabilidade Pedagógica. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 0(13), 284-288. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55678/1/VS_MJG_RS_Galaico_2017_Desenho-universal.pdf>. Acesso em: 19/07/2023. VIVARTA, Veet. Mídia e Deficiência. São Paulo: Andi – Fundação Banco do Brasil, 2003.

VILARONGA, Carla Ariela Rios & MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de Professores como estratégia para realização do coensino. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , p. 19-32, 2017. (Edição Especial, v.4, n. 1).

VICTO, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga & OLIVEIRA, Ivone Martins (org). Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 19/07/2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Inclusão e acessibilidade no ensino superior: um estudo sobre o Desenho Universal para Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 150, 2018.

Capítulo 15



10.37423/260410962

A LINGUAGEM CÊNICA COMO RECURSO PARA A INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, INTELECTUAL E TEA

SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO

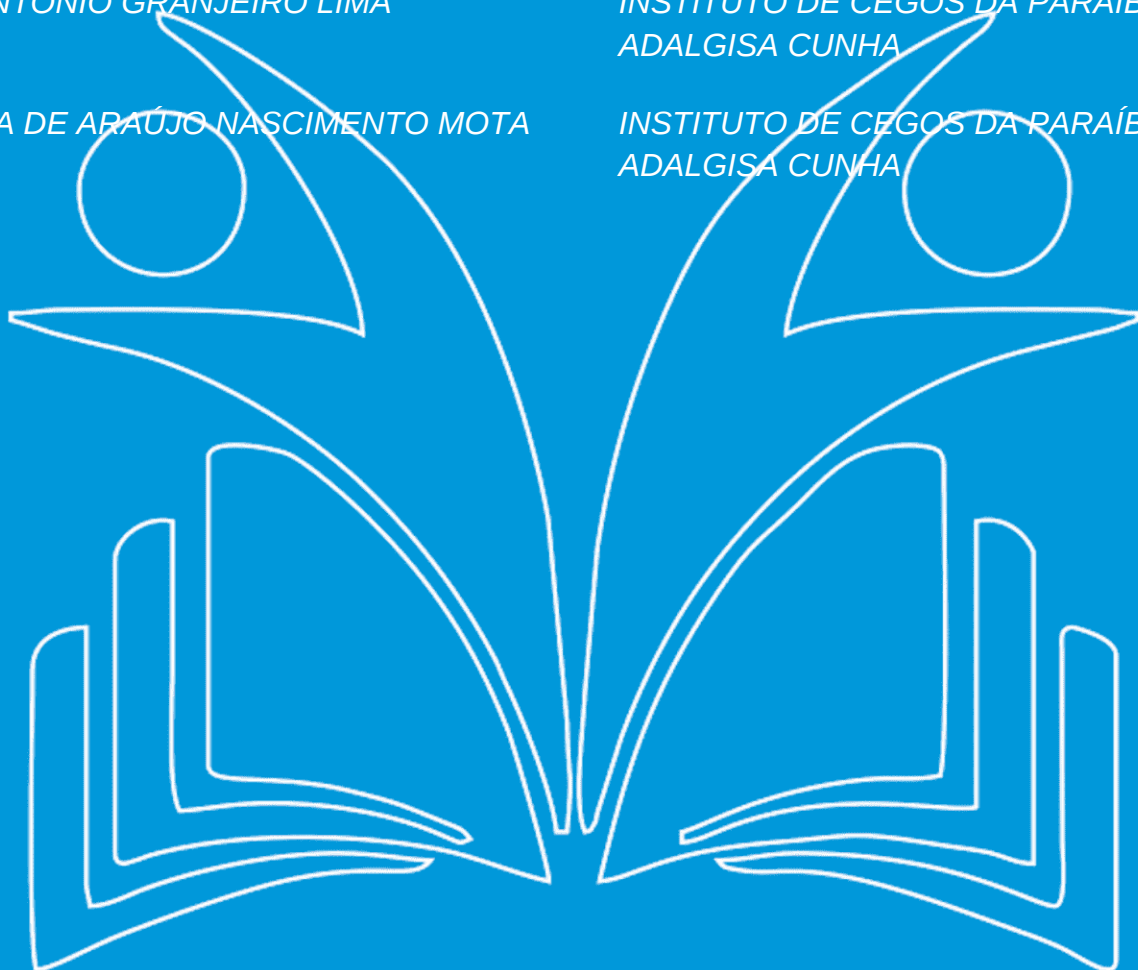
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

MARCO ANTONIO GRANJEIRO LIMA

*INSTITUTO DE CEGOS DA PARAÍBA
ADALGISA CUNHA*

WLLYANNA DE ARAÚJO NASCIMENTO MOTA

*INSTITUTO DE CEGOS DA PARAÍBA
ADALGISA CUNHA*



RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral analisar o papel da linguagem cênica como recurso para a inclusão, especialmente junto às crianças e adolescentes com deficiência visual, intelectual e com o transtorno do espectro autista (TEA). Por objetivos específicos tivemos os seguintes: a) compreender a linguagem cênica e seu papel nos processos de construção de conhecimento, tendo por referência as ideias de Ferreira (2019) e Cabral (2006); b) traçar um perfil do público-alvo envolvido na experiência relatada, a partir das concepções postas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e as reflexões sobre acessibilidade discutidas por Sassaki (2009); c) apresentar a experiência do ICPAC (Instituto de Cegos da Paraíba) com usuários com deficiência visual, intelectual e com o TEA. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, onde os pesquisadores se envolveram diretamente na rotina da instituição, planejamento, executando, registrando e avaliando os resultados alcançados (Tripp, 2005). A experiência culminou com a encenação de um Auto de Natal, com a participação de 20 usuários sob a coordenação de 10 profissionais do ICPAC. E os resultados demonstraram que a linguagem cênica promoveu interação entre os participantes, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, melhoria da linguagem oral, expressão e comunicação e construção de significados especialmente relevantes para as crianças e adolescentes com deficiência visual, intelectual e com o TEA. Concluímos, assim, que a linguagem cênica, na experiência em destaque, assumiu o papel de instrumento educativo e arte-terapêutico, promove avanços significativos no processo de interação social, acolhendo as singularidades e apontando novos ganhos educativos no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência visual, intelectual e com o TEA, participantes das atividades do ICPAC.

Palavras-chave: Linguagem, Cênica, ICPAC, TEA, Deficiência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa-ação realizada no Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, localizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba e teve como objetivo geral analisar o papel da linguagem cênica como recurso para a inclusão, especialmente junto às crianças e adolescentes com deficiência (visual e intelectual) e com o transtorno do espectro autista (TEA).

Dentro de uma perspectiva educacional, entende-se que as linguagens artísticas podem cumprir um papel essencial na perspectiva inclusiva, pois, além de estimular o desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos aprendizes, possibilita o autoconhecimento, a interação social e a criatividade, de maneira prazerosa e com respeito às diferenças. A arte em si tem esse diferencial e é capaz de motivar, resgatar, estimular, provocar e incluir.

Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivos específicos, de início, compreender a linguagem cênica e seu papel nos processos de construção de conhecimento, tendo por referência as ideias de Ferreira (2019) e Cabral (2006) sobre a temática. Em seguida, objetivou traçar um perfil do público-alvo envolvido na experiência relatada, a partir das concepções postas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e nas principais reflexões sobre acessibilidade discutidas por Sassaki (2009). A partir desse ponto, apresenta, em linhas gerais, a experiência do ICPAC que se desenvolveu junto a um grupo de 20 usuários (com deficiência visual, intelectual e com o TEA) durante o ano de 2022.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, onde os pesquisadores se envolveram diretamente na rotina da instituição, assumindo atividades de planejamento, execução, registro e avaliação dos resultados alcançados, conforme indica Tripp (2005) ao discutir sobre essa proposta metodológica. Na etapa do relato da experiência serão descritas as etapas vivenciadas que culminaram com a encenação do Auto de Natal, em dezembro de 2022 e os resultados identificados com essa prática.

Cabe destacar que a pesquisa-ação ocorreu no Instituto de Cegos da Paraíba (ICPAC) que há muito se reconhece como um espaço onde a arte é instrumento, estratégia e recurso valioso na promoção da inclusão dos que ali se encontram. Na pesquisa-ação, por meio de uma metodologia de projetos, a instituição adotou a arte cênica como instrumento para a educação e a reabilitação de um grupo de crianças e adolescentes que se utilizavam dos seus serviços. Como instância de complementação e suplementação das atividades escolares, mas, sobretudo, como uma instituição promotora da inclusão, essa foi uma atividade validada pelos resultados conquistados.

Na prática vivenciada, crianças e adolescentes, independente de seus diagnósticos, foram reunidos numa ação desafiadora que escapou aos modelos de padronização impostos, que geralmente desenvolve ações separando os sujeitos por área de deficiência. Noutra direção, a proposta foi absolutamente diferente disso, ou seja, se propôs a reunir os diferentes, tendo a arte cênica como o elemento aglutinador, pois, em essência se compreende que ali, todos/as eram, acima de tudo, “crianças e adolescentes” unidos pelo mesmo desejo de ser, de aprender e de se expressar.

Profissionais também se reuniram para o desenvolvimento de ações conjuntas; diferentes setores se aproximaram e se organizaram a fim de oferecer aos seus usuários – crianças e adolescentes - uma proposta inclusiva de construção coletiva, onde todos/as e cada um teve papel relevante no processo. Por fim, cabe destacar que, inicialmente a proposta nasceu de maneira despretensiosa, mas, aos poucos, em razão do engajamento e protagonismo dos usuários, ganhou um espaço pedagógico de muita relevância para todos os envolvidos, cujos resultados impactaram positivamente a instituição, as famílias e cada criança e adolescente envolvido.

METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa e do tipo exploratória teve por objetivo geral analisar o papel da linguagem cênica como recurso para a inclusão. Nessa direção, teve por objetivos específicos, inicialmente o de compreender a linguagem cênica e seu papel nos processos de construção de conhecimento, tendo por referência as ideias de Ferreira (2019) e Cabral (2006), por meio de uma breve revisão bibliográfica, e num segundo momento, traçar um perfil do público-alvo envolvido na experiência relatada, a partir das concepções postas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e das reflexões sobre acessibilidade discutidas por Sassaki (2009).

Nesse debate, as correlações entre o teatro e a inclusão foi o elemento norteador das reflexões que culminaram com uma pesquisa empírica do tipo pesquisa-ação, onde os referenciais foram postos à prática, fazendo-se o uso da arte cênica junto aos usuários (crianças e jovens) com deficiências (visual e intelectual) e com o TEA atendidos pelo ICPAC, local de trabalho dos autores.

Para essa etapa, por meio da metodologia de pesquisa-ação, os pesquisadores se envolveram diretamente na rotina da instituição, planejando, executando, registrando e avaliando os resultados alcançados, conforme sistematização de Tripp (2005). A instituição foi o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC, uma instituição filantrópica que, ao longo de 80 anos vem atuando no Estado

da Paraíba com um trabalho de excelência voltado à inclusão, onde os autores coordenam setores específicos.

Na sua origem, o ICPAC destinava-se, apenas, ao atendimento de usuários com deficiência visual, mas, desde o ano de 2020, ampliou seu público-alvo, transformando-se num CER II – Centro Especializado de Reabilitação, que presta serviços ao público com deficiência intelectual e com o TEA, conforme indica a legislação brasileira (Brasil, 2008; 2015). De tal modo, crianças, jovens (e adultos), com as respectivas deficiências (visual, intelectual, TEA), além de crianças com sequelas de microcefalia, adentram o instituto em busca de atendimento multidisciplinar (terapias diversas) que têm fins de reabilitação e habilitação em áreas distintas do desenvolvimento.

No ICPAC, após a triagem com equipe multiprofissional e definição diagnóstica, os usuários são encaminhados para as áreas de atendimento correspondente à deficiência/transtorno diagnosticado/a, a partir de onde as terapias são designadas, respeitando as necessidades específicas de cada indivíduo. Na mesma direção, também são oferecidas outras atividades, com destaque para as expressões artísticas e algumas modalidades esportivas que o instituto oferece.

É, portanto, nesse contexto que a pesquisa-ação aconteceu, ou seja, dentro da própria dinâmica de atendimento do ICPAC, os coordenadores de dois setores específicos: deficiência visual e deficiência intelectual/TEA apresentaram uma proposta conjunta que pretendeu analisar o uso da arte cênica como recurso em prol da inclusão. Trata-se de uma proposta inovadora que reuniu todos os usuários, independente de área de deficiência num grande processo de construção coletiva que utilizou a arte cênica como catalizadora no desenvolvimento de várias habilidades de cada criança e adolescente envolvido.

De tal modo, a pesquisa-ação se desenvolveu em quatro etapas. Na primeira etapa, de planejamento, as coordenações pedagógicas diretamente responsáveis pelas ações educacionais, apresentaram a proposta aos seus setores e aos respectivos usuários, estabelecendo um convite à participação. Ambas as coordenações, num esforço conjunto, pautaram a ideia de construção de um teatro inclusivo, onde todos/as pudessem atuar juntos e que culminasse com a apresentação de um Auto de Natal, que se iniciou em outubro e finalizou em dezembro/2022, numa apresentação para o público.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Landier & Barret (1991) citado por Ferreira (2019), independentemente da sua abordagem, o teatro é um espaço privilegiado para a socialização, pois a sua matéria prima são as relações humanas. De tal forma, pela sua própria natureza, a prática teatral como arte é capaz de fomentar a socialização, pois carrega consigo dois elementos primordiais: a necessidade comunicativa e a dimensão criativa.

Diante disto, o teatro pode ser usado como ferramenta para a prática educativa, pois, entendido como uma modalidade artística que utiliza a linguagem corporal, é potencialmente capaz de promover o desenvolvimento de outras habilidades importantes para o processo de aprendizagem, com destaque para a imaginação, o pensamento e as interações. E sendo uma atividade coletiva possibilita um modo peculiar de estimular a cooperação entre os sujeitos da ação (Santiago, 2018).

Para Silva (2012) o uso do teatro como ferramenta educativa tem uma importância fundamental, na medida em que colabora para que o indivíduo tenha oportunidade de se fazer atuante no mundo, seja opinando, criticando ou mesmo sugerindo alternativas, mudanças, soluções. É, pois, um excelente recurso para crianças e adolescentes com deficiências ou com transtornos que afetam o desenvolvimento. Desse modo, o teatro apresenta-se como possibilidade concreta para o processo de inclusão, pois, contém os substratos necessários à promoção do protagonismo, podendo respeitar as singularidades de cada sujeito na sua dimensão física, psicológica, social etc.

Dessa perspectiva, entende-se que a atividade cênica pode desenvolver alguns aspectos essenciais para o processo educativo e para os modelos de reabilitação de indivíduos que possuem deficiências ou algum transtorno de desenvolvimento. À medida em que oportuniza o desenvolvimento e o faz de maneira prazerosa, também estimula habilidades como a criatividade, a coordenação de ideias, a memorização. E, ainda, o teatro também pode contribuir para a socialização, o respeito às regras e o aumento ou refinamento da linguagem oral e gestual. Portanto, a prática teatral tem uma amplitude de contribuições para a inclusão. Além disso, é uma ação muito mais rápida e eficaz, tendo em vista o caráter prático e experimental que lhe é peculiar (Spolin, 2005).

Para Ferreira (2019), a prática teatral pode trazer alegria e prazer para o processo de construção do conhecimento, pois, permite que a aprendizagem de conteúdos, valores, regras, conceitos etc. ocorra dentro de um clima de satisfação, onde a participação e o comprometimento passam a ser inevitáveis. Para o autor, em qualquer atividade teatral, é possível agregar sensibilidade, percepção, intuição e

emoções, logo, nenhuma outra atividade permite que o sujeito mobilize tantas habilidades ao mesmo tempo, sem se sentir pressionado.

Ainda cabe destacar que, para Ferreira (2019), a atividade cênica estimula que os aprendizes se envolvam de maneira mais significativa com o tema ou assunto a ser estudado, se posicionando, assumindo posturas, dialogando com os colegas, ajudando e sendo ajudado. Portanto, é uma atividade cultural que empodera os sujeitos que dela participam, pois, proporciona múltiplas oportunidades de experimentação, descoberta, ensaio, erros e acertos que contribuem na construção da autonomia, do pensamento e do acesso a temas diversos.

Diante do exposto, não restam dúvidas sobre o papel que a arte cênica exerce frente à inclusão. As ideias de Ferreira (2019), Cabral (2006), Silva (2012), corrobora com uma visão da arte cênica como uma ferramenta excelente para promoção da inclusão de crianças e jovens com deficiência e com TEA, especialmente pelo caráter lúdico que a prática teatral carrega, o que pode imprimir um toque de leveza ao processo de ensino e de aprendizagem desse público específico.

Refletindo sobre a relação da arte cênica com a inclusão, cabe destacar as ideias de Camargo (2003, p. 39) quando afirma que o teatro:

[...] proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança e do adolescente sob vários aspectos. No plano individual, proporciona o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas; no plano coletivo, por ser uma atividade grupal, oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia, como resultado de poder agir e pensar com maior ‘liberdade’.

Sobre essa relação, Ferreira (2019, p. 55) discute o papel do teatro no desenvolvimento de estudantes com deficiência, mas, também do grupo, de modo geral. Em pesquisa, o autor, demonstra que a alteração de comportamentos para determinados estudantes submetidos às experiências com o uso do teatro “foi fomentada através de uma estratégia que privilegia a empatia e a valorização de capacidades do grupo de participantes”. Ele, ainda destaca que esse é um modo criativo de estimular atitudes inclusivas, “ao contrário de uma intervenção que apela a uma inclusão direta e consciente que pode acabar apenas em melhorias superficiais e pouco duradouras”.

Diante disto, a prática teatral pode ser uma grande parceira da inclusão, contribuindo para a promoção “do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais” de todos/as crianças e adolescentes com deficiência, em igualdade de oportunidades, conforme defende a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) (Brasil, 2015). Na mesma direção, considerando que “é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação” dos seus direitos fundamentais, destacamos que por meio do uso da arte cênica é possível viabilizar o direito à educação, à profissionalização, à habilitação e à reabilitação, à acessibilidade, à cultura, ao lazer, à informação, à comunicação, ao respeito, à liberdade, dentre outros direitos garantidos por lei (Brasil, 2015).

Com tal compreensão, entende-se que qualquer prática que se pretenda inclusiva precisa garantir princípios fundamentais, tais como: participação, autonomia, diálogo, percepção e reflexão crítica (Brasil, 2008, 2015). Tais princípios já foram defendidos por Freire (2015) ao discutir a educação como uma prática de liberdade e, apoiados em tais ideias, é possível perceber que a prática teatral, por si, é capaz de se configurar como potencialmente promotora desses princípios.

É evidente que uma prática teatral inclusiva se coaduna com os referidos princípios, pois são eles pressupostos capazes de eliminar barreiras e gerar acessibilidade que promove a inclusão. Quanto a isso, as ideias de Sassaki (2009) são bastante relevantes ao chamar a atenção para o fato de que a sociedade e, portanto, as práticas sociais, estão escandalosamente repletas de barreiras e que estas afetam a participação, a autonomia, o diálogo etc. de modo democrático e justo.

Diante disto, cabe destacar o papel do teatro a fim de remover barreiras e gerar acessibilidade em diferentes dimensões: metodológica, programática, instrumental, atitudinal etc. (Sassaki, 2009). Para Sassaki, inúmeras ações, recursos, materiais, programas e atitudes refletem atitudes excludentes, pois, colocam obstáculos e condições para as quais, pessoas com deficiências ficam à margem. Desse modo, o mesmo autor, alerta para a necessidade urgente que a sociedade tem de implementar ações que removam as barreiras e promovam o acesso como direito de todos/as.

Nos espaços de aprendizagem, socialização e reabilitação é imprescindível que os agentes facilitadores, pensem e executem estratégias que eliminam ou diminuem as barreiras, oportunizando de maneira justa a participação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, as diferenças precisam ser valorizadas, acolhidas e respeitadas (Santiago, 2018). Não basta, portanto, ter empatia e se colocar minimamente no lugar do outro, mas, fazer isso, dando possibilidade de ser e estar com equidade, portanto,

conforme Sassaki (2009), quando tornamos o mundo acessível somos mais justos e inclusivos para todas as pessoas.

Para Sassaki (2009) a inclusão é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência nos espaços sociais e não apenas na escola. Portanto, os espaços especializados também são lugares promotores da inclusão. Trata-se, então, de uma postura onde todos colaboram, organizam, realizam, sem deixar ninguém de fora. De tal maneira, ocorre uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nesses ambientes, de modo que os sujeitos que ali se encontram possam levar tais aprendizagens para outros espaços sociais: sua família, sua escola, sua comunidade. Nessa direção, todos/as se comprometem com a vida social, com a remoção das barreiras e com a promoção da acessibilidade e da inclusão (Santiago, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atividade cênica desenhada dentro de um viés inclusivo, vivenciada no ICPAC, os resultados encontrados e registrados a cada atividade foram surpreendentes, até mesmo para os coordenadores da ação. Inicialmente, destaca-se o interesse e envolvimento dos sujeitos com a atividade de construir coletivamente um Auto de Natal, conforme se pode verificar na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS COM DV	SUJEITOS COM DI	SUJEITOS COM TEA	SUJEITOS SEM DEFICIÊNCIA
10	09	01	10

Fonte: Dados dos autores.

Numa proposta para se realizar em menos de três meses, o modo como trinta (30) pessoas se sentiram motivadas colabora com o que destaca Ferreira (2019), ao considerar que o teatro (diferente de outras atividades) agrega sensibilidade, percepção, intuição e emoções e como nenhuma outra atividade permite que o sujeito mobilize tantas habilidades ao mesmo tempo, sem se sentir pressionado.

Considerando a faixa etária, os dados indicaram uma variedade de sujeitos envolvidos, onde crianças, adolescentes e adultos se interessaram pela proposta, conforme se destaca na tabela 2:

Tabela 2: Participantes da proposta

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TEA	ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA OU TEA	ADULTOS – equipe técnica
10	10	10

Fonte: Dados dos autores.

A diversidade de necessidades educacionais específicas (NEE) oriundas dos quadros de deficiências visuais e intelectuais ou do TEA (Transtorno do Espectro Autista) foi outro aspecto desafiador e que mereceu destaque na condução da proposta, pois, “permitiu no plano coletivo, por ser uma atividade grupal” que se oferecesse o “exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia”, como assevera Camargo (2003, p. 39).

Na segunda etapa, coletivamente, se construiu um calendário com todos os envolvidos, para vivenciar as seguintes atividades apresentadas na tabela 2.

Tabela 3: Calendário de Atividades

ATIVIDADES	PERÍODO
1. Apresentação do texto base e adaptações do auto de Natal	Outubro.
2. Discussão e definição de personagens e atores	Novembro.
3. Ensaios	Novembro, dezembro.
4. Definição e gravação dos áudios	Novembro e dezembro.
5. Confecção do cenário	Novembro e dezembro.
6. Sonoplastia	Novembro e dezembro.
7. Confecção de adereços e acessórios	Novembro e dezembro.
8. Ensaio geral, com caracterização dos personagens, utilização de penteados, maquiagens, figurinos etc.	dezembro.
9. Apresentação do auto de Natal para o público geral do ICPAC.	Dezembro.

Fonte: Dados dos autores.

Todas as etapas foram vivenciadas coletivamente e cada um/a, dentro de suas habilidades, assumiu parte nas atividades desenvolvidas. As próprias crianças e adolescentes se manifestaram quanto à forma de participação, papéis, funções, colaboração etc. sendo acolhidos pela equipe técnica, confirmando a dimensão da responsabilidade advinda do teatro que discute Cabral (2006). Entre os adultos envolvidos, cinco (05) eram funcionários do ICPAC e cinco (05) eram mães que regularmente acompanham seus/suas filhos/as nas terapias e atividades diversas ofertadas pela instituição. Os adultos envolvidos foram mediadores do processo, colaborando em todas as atividades da vivência (Santiago, 2018).

Sobre os princípios norteadores de toda proposta que se pretenda inclusiva, conforme indica a legislação brasileira, a saber: participação, autonomia, diálogo, percepção e reflexão crítica, cabe destacar na experiência do uso do teatro, foi necessário a adoção de recursos ou estratégias de adaptações, a fim de minimizar ou eliminar barreiras existentes, o que impactou nos resultados, promovendo acessibilidade, conforme está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), e é defendida nos estudos de Sasaki (2009) sobre acessibilidade. A importância desse olhar inclusivo pode ser evidenciado na tabela 4 pelas conquistas que provocou nos sujeitos. Para efeitos de ilustração será destacado na tabela dois (2) casos:

Tabela 4: Importância das Adaptações

PERSONAGEM - SUJEITO	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	CONQUISTAS
JOSÉ – Representado por uma pessoa com o TEA.	Adolescente. Diagnóstico de TEA. Disfunção no processamento auditivo e tátil. Limitações na socialização e linguagem oral. Não aceitava o toque. Necessitava de adaptações para compreensão das informações auditivas. Apoio de especialistas. Construção do toque no personagem.	Autonomia, iniciou atividades sozinho, sem precisar de companhias, como pegar ônibus e participar de eventos sociais. Linguagem oral, aumentou o vocabulário e o interesse em conversar. Interação social – passou a aceitar o toque e já abraça.
MARIA – representada por uma pessoa com DV.	Adolescente. Diagnóstico de cegueira. Adaptações táteis para demarcar posições e interações com os outros personagens, principalmente com José.	Aumentou a autonomia, no uso dos espaços e nas interações sociais. Respeito ao tempo e limites do outro. Melhoria da linguagem oral e aumento do vocabulário.

Fonte: Dados dos autores.

Na experiência com o teatro foi fundamental o uso de materiais, estratégias, mas, principalmente de atitudes que promovessem acessibilidade para os sujeitos envolvidos, considerando as deficiências/transtorno, de modo geral, mas, além disso, as necessidades específicas de cada participante do grupo (Spolin, 2005), dando-lhe oportunidade de plena participação, com autonomia, onde o diálogo estivesse garantido e a percepção e reflexão crítica franqueada, sem nenhuma distinção ou barreira imposta (Sasaki, 2009; Santiago, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual todo esforço em prol da inclusão precisa apelar à criatividade e à superação de barreira. E, embora, o teatro faça parte da história humana há muito tempo, ainda é pouco explorado em prol da inclusão de grupos marginalizado se excluídos.

Dessa perspectiva, as expectativas no uso do teatro como recurso para a inclusão eram fundamentalmente apoiados nas ideias de estudiosos no assunto como Camargo (2003), Cabral (2006) e Ferreira (2019), mas, também de autores como Sassaki (2015) e Santiago (2018) ao refletirem sobre o papel da instituição e dos educadores na construção de uma sociedade inclusiva. Assim, ao discutir à luz das ideias desses autores, a arte cênica emerge como um importante recurso por constituir, ao nosso ver, como uma ferramenta carregada de ludicidade em favor de uma proposta inclusiva.

Desse modo, foi importante para os pesquisadores vivenciarem a experiência do uso do teatro a partir de um mergulho na realidade, pois, puderam acompanhar e refletir cada etapa. Ao final, os resultados demonstraram que a linguagem cênica promoveu interação entre os participantes, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, melhoria da linguagem oral, expressão e comunicação e construção de significados especialmente relevantes para as crianças e adolescentes com deficiência visual, intelectual e com o TEA. Os relatos dos próprios sujeitos, seus familiares e profissionais envolvidos denunciavam os impactos que a vivência imprimiu no desenvolvimento e na autoestima de cada um/a.

Sendo assim, foi possível concluir que, de fato, a linguagem cênica, na experiência em destaque, assumiu o papel de instrumento educativo e arte-terapêutico, promoveu avanços significativos no processo de interação social, acolhendo as singularidades e apontando novos ganhos educativos no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência visual, intelectual e com o TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Senado, 2008.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146. Brasília: Senado, 2015.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. São Paulo, Hucitec, 2006.

CAMARGO, Maria Aparecida. Teatro na Escola - a Linguagem da Inclusão. Rio Grande do Sul. Editora da Universidade de Passo Fundo, 2003.

FERREIRA, T. A. da S. Importância do Teatro na Inclusão: Promoção das interações sociais num grupo de alunos com dois elementos com Necessidades Educativas Especiais. Mestrado em Motricidade e Cognição. Coimbra: ESEC, 2019.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Paz e Terra, 2015.

FREITAS, G. Arte e Educação Inclusiva. s/d. Disponível em:
<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/arte-educacao-inclusiva.htm> Acesso 23/3/2024

SANTIAGO, S. A. S. Surdez, cognição e emoção: algumas reflexões educativas. In: DAXEMBERG, A. C. S.; POLIA, A. A (org.). Inclusão: do discurso às práticas educacionais. Curitiba: Appris editora, 2018.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Plexus, 2009.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Teatro infantil na escola: instrumento para eficaz ensino das artes. In: Encontro Baiano de estudos da cultura. 2012. Disponível em:
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12786003/teatro-infantil-na-escola-instrumento-para-ufrb> Acesso em: 18 abr. 2024.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo, Perspectiva, 2005

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Capítulo 16



10.37423/260410963

A IMPORTÂNCIA DA VISUALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Walace Souza de Araújo

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rosana Maria do Prado

Instituto Nacional de Educação de Surdos



RESUMO

Este artigo discute os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos a partir da perspectiva bilíngue, articulando-os ao letramento visual e ao uso de materiais didáticos visuais. Parte-se do pressuposto de que a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, o que implica reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. O objetivo do estudo é analisar como a organização de práticas pedagógicas visuais e a utilização de materiais didáticos adequados podem favorecer a construção de conhecimentos linguísticos por estudantes surdos. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa de caráter teórico-bibliográfico, dialogando com autores que discutem alfabetização, letramento, educação de surdos, letramento visual e didática. Ao longo da análise, evidencia-se que os processos de alfabetização e letramento de surdos apresentam especificidades que exigem estratégias diferenciadas, centradas na visualidade e mediadas pela língua de sinais. Destaca-se que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da associação entre imagem, sinal e palavra escrita, sendo o letramento visual elemento estruturante na construção de significados. Os resultados da discussão apontam que os materiais didáticos visuais não devem ser compreendidos como recursos complementares, mas como instrumentos fundamentais no processo educativo, devendo ser elaborados de forma intencional, sistemática e coerente com as experiências linguísticas dos estudantes surdos. Além disso, problematiza-se a insuficiência de práticas pedagógicas baseadas na adaptação de materiais destinados a ouvintes, bem como a necessidade de formação docente específica para o ensino de português como segunda língua. Conclui-se que a articulação entre alfabetização, letramento, letramento visual e materiais didáticos visuais constitui um caminho essencial para a promoção de uma educação bilíngue efetiva, garantindo aos estudantes surdos condições de acesso ao conhecimento, desenvolvimento linguístico e participação social.

Palavras-chave: Educação de surdos; Alfabetização; Letramento visual; Materiais didáticos visuais; Educação bilíngue.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. No campo da educação de surdos, tais processos assumem contornos específicos, uma vez que envolvem sujeitos cuja experiência linguística e cognitiva é marcada pela centralidade da modalidade visuoespacial, materializada principalmente por meio da língua de sinais. Nesse contexto, a aprendizagem da língua portuguesa escrita não acontece por meio de associações entre sons e letras como ocorre com ouvintes, exigindo abordagens pedagógicas que considerem as particularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos.

Ao longo das últimas décadas, avanços teóricos no campo da educação de surdos têm evidenciado a importância de uma perspectiva bilíngue, na qual a língua de sinais é reconhecida como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Ao mesmo tempo, amplia-se o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a concepção restrita de alfabetização como mera decodificação, incorporando o letramento como prática social significativa. Nesse cenário, emerge o conceito de letramento visual, que se apresenta como elemento estruturante para a construção do conhecimento por alunos surdos, ao valorizar a dimensão imagética, espacial e multimodal da aprendizagem.

Apesar desse reconhecimento no campo teórico, observa-se que a articulação entre letramento visual, alfabetização e o uso de materiais didáticos ainda carece de maior sistematização nas discussões acadêmicas. Em especial, os materiais didáticos visuais, potencialmente estratégicos para a mediação do conhecimento, nem sempre são analisados de forma aprofundada no que se refere às suas contribuições para o processo de apropriação da língua portuguesa escrita por estudantes surdos.

Diante desse contexto, como parte de um estudo de mestrado profissional, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como o letramento visual e o uso de materiais didáticos visuais são compreendidos, na literatura acadêmica, como elementos do processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos?

A partir dessa problemática, foi determinado o objetivo geral deste estudo que é analisar como o letramento visual e o uso de materiais didáticos visuais são compreendidos, na literatura acadêmica, como elementos constitutivos do processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos. A partir deste objetivo geral, foram pensados os objetivos específicos a seguir: 1- discutir os conceitos de alfabetização e letramento no contexto da educação de surdos; 2- compreender o conceito de

letramento visual e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem; 3- analisar o papel dos materiais didáticos no processo de alfabetização e letramento; 4- identificar, na literatura acadêmica, as contribuições dos materiais didáticos visuais para a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos; e 5- refletir sobre as implicações pedagógicas dessas discussões.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas que abordam a temática em questão, buscando identificar convergências, tensões e lacunas no campo. Espera-se, com este estudo, contribuir para o aprofundamento das discussões sobre práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos, especialmente no que se refere à valorização do letramento visual e ao uso de materiais didáticos que dialoguem com as especificidades de estudantes surdos.

Para além de uma revisão conceitual, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre as bases que sustentam o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, indicando caminhos possíveis para a construção de práticas mais inclusivas, significativas e coerentes com a natureza visual de sua aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 *Alfabetização e letramento: fundamentos e especificidades*

Uma das formas fundamentais de desenvolvimento humano ocorre por meio da comunicação, iniciada no contexto familiar e ampliada nas relações sociais. A escola exerce papel central nesse processo, especialmente por ser responsável pela transmissão sistematizada de conhecimentos. Nesse contexto, os alunos vivenciam o processo de alfabetização e letramento, fundamentais para a construção das competências comunicativas.

Historicamente, a alfabetização esteve centrada na codificação e decodificação da língua escrita. Com o avanço das pesquisas educacionais, novas perspectivas passaram a influenciar o ensino de leitura e escrita, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas.

Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos.” (SOARES, 2003, p. 96).

A partir da década de 1980, estudos como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky deslocaram o foco do ensino para a aprendizagem, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e seus processos cognitivos. Nesse cenário, surge o conceito de letramento, ampliando o entendimento da alfabetização.

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. (SOARES, 2003, p. 97)

O termo letramento foi introduzido no Brasil por Mary Kato em 1986, destacando a relação entre uso social da língua e práticas de leitura e escrita. A partir de então, o termo letramento passou a ser amplamente utilizado nos discursos pedagógicos e tema de pesquisa na área acadêmica. (MOREIRA e ROCHA, 2013).

Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento envolve o uso social dessas habilidades em diferentes contextos. Assim, o indivíduo letrado não apenas lê e escreve, mas compreende, interpreta e utiliza a linguagem de forma crítica. “É necessário o sujeito também letrar-se, ou seja, dominar não só a arte de ler e escrever, mas também ser capaz de lidar autonomamente com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos variados” (MOREIRA e ROCHA, 2013, p. 8).

Apesar da relação entre os conceitos, há distinções importantes que precisam ser pensadas. De acordo com Soares (2003, p.97):

(...) provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização.” (SOARES, 2003, p.97).

Dessa forma, alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos interdependentes. A alfabetização constitui a base, enquanto o letramento representa a ampliação dessas competências em práticas sociais. No entanto, no caso de alunos surdos, esses processos apresentam especificidades, exigindo abordagens diferenciadas, que serão discutidas a seguir.

2.2 A perspectiva bilíngue e a centralidade da língua de sinais no processo de aprendizagem

O desenvolvimento linguístico nos primeiros anos de vida é fundamental para a construção do conhecimento e para a inserção social da criança. A linguagem atua como mediadora das relações e da compreensão de mundo, sendo essencial considerar os usos linguísticos que a criança já apresenta ao ingressar na escola. Os parâmetros curriculares que abordam sobre a aquisição de língua, consideram que o desenvolvimento das linguagens é basilar para aquisição linguística.

Os conhecimentos linguísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece. (BRASIL, 1997, p. 67).

Estudos sobre aquisição da linguagem demonstram que o ser humano possui predisposição biológica para adquirir uma língua, independentemente de sua modalidade. No caso das pessoas surdas, essa capacidade se manifesta plenamente por meio das línguas de sinais.

É interessante, porém, notar que o cérebro está neurologicamente equipado para adquirir língua, não necessariamente fala (oral). Pessoas que nascem surdas e aprendem a língua de sinais são um exemplo de que ouvir a fala não é condição para a aquisição e o uso de uma língua. (SALLES, 2004 pág. 67).

Assim, a aquisição da Libras por crianças surdas ocorre de forma análoga à aquisição de línguas orais por crianças ouvintes, diferenciando-se apenas na modalidade (visual-espacial). Nesse sentido, a oferta de estímulos linguísticos adequados desde os primeiros anos é determinante para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo.

Entretanto, a realidade da maioria das crianças surdas evidencia um cenário de privação linguística inicial, uma vez que grande parte nasce em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais.

(...) estatísticas internacionais apontam que somente 4% ou 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos (...). A maioria das crianças surdas, no entanto, de 95% a 96%, não tem a mesma possibilidade (...): elas crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais." (BARBOSA, 2004. Pág.20).

Esse dado evidencia que a criança surda não tem acesso pleno a uma língua desde os primeiros anos de vida. Como consequência, há impactos significativos na constituição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, o que repercute diretamente nos processos escolares.

Essa condição compromete a aquisição da língua materna (L1), impactando diretamente o aprendizado da segunda língua (L2), no caso, a Língua Portuguesa. A ausência de uma base linguística sólida torna o processo de ensino significativamente mais complexo. “(...) ensinar e aprender uma língua, oral ou escrita, para quem não tem língua nenhuma (...) é uma tarefa incomensurável e requer metodologia altamente especializada.” (BARBOSA, 2004, p. 21, Apud GRANNIER, 2002, p..49).

Dessa forma, a língua de sinais assume papel central no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, constituindo-se como base para a construção do pensamento e para a aprendizagem de outras línguas.

As crianças precisam dominar tais aspectos para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa através de uma língua possibilitando o amadurecimento das suas capacidades lógica e cognitiva. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. (QUADROS, 2000, pág. 57).

Assim, a consolidação de uma primeira língua é condição indispensável para o aprendizado de uma segunda língua. No caso dos estudantes surdos, essa relação se concretiza na articulação entre Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2), o que exige uma abordagem pedagógica específica. “É consenso que a língua de sinais, por suas características de língua visuo-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo” (SALLES, 2004, p. 77).

A partir dessa compreensão, o ensino de Língua Portuguesa deve ser estruturado como ensino de segunda língua, priorizando estratégias visuais e mediadas pela Libras. Tal orientação rompe com práticas tradicionais baseadas na oralidade e na relação fonema-grafema, que não atendem às especificidades dos alunos surdos. “(...) a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente às estratégias visuais, com base na língua de sinais (...)” (ALPENDRE e AZEVEDO, 2008, p. 4)

Entretanto, observa-se que, na prática pedagógica, ainda predominam abordagens pouco eficazes, frequentemente centradas em atividades mecânicas de leitura e interpretação, que não garantem a construção de sentidos. Além disso, a ausência de formação específica dos professores contribui para a reprodução de estratégias voltadas ao ensino de ouvintes.

Outro fator que compromete a aprendizagem refere-se à falta de explicitação das diferenças estruturais entre Libras e Língua Portuguesa, o que pode gerar confusões conceituais nos alunos.

(...) como não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português, os alunos não percebem que estão sendo expostos à LIBRAS e ao português (duas línguas diferentes), acreditando tratar-se de uma só língua. Seria preciso, pois, fazer a análise explícita entre as duas línguas, utilizando a linguística contrastiva, comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas. (ALPENDRE e AZEVEDO, 2008, p.12).

Nesse sentido, torna-se fundamental adotar uma abordagem contrastiva, que evidencie as especificidades de cada língua, favorecendo uma aprendizagem mais consciente e significativa.

Ademais, a mediação pela língua de sinais potencializa o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao oferecer suporte linguístico e cognitivo para a compreensão do português escrito. De acordo com Schmiedt e Quadros (MEC/SEESP, 2006 v, p. 30)

Ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa.

Quando o ensino negligencia esses aspectos, é possível que o surdo passe por toda aprendizagem do português adquirindo conceitos e definições frágeis e pouco compreendidos, causando um entendimento errôneo ou incoerente. É necessário que o profissional compreenda a língua de sinais para perceber os discursos do aluno surdo e estruturar uma aula de maneira compreensível e significativa. Com isso, o professor ganha ferramentas para um ensino coerente, seguro, garantindo o pleno entendimento das questões que os alunos apresentam. Assim, há possibilidade de intervir, quando necessário, nas dúvidas e questionamentos apresentados.

O aprendizado da Língua Portuguesa (L2) por meio da língua de sinais (L1) dará ao aluno surdo autonomia para ler e construir textos. Então, a partir do ganho dessa autonomia o aluno parte para novos processos de aprendizagem, podendo ler e escrever sobre outros assuntos que serão explorados em outras disciplinas. A ampliação de conhecimento e a possibilidade de avaliar suas próprias dificuldades e o reconhecimento de suas potencialidades será um caminho de muita aprendizagem.

Outra questão importante a ser considerada no ensino de Língua Portuguesa para surdos é a necessidade de aulas e materiais pensados de maneira visual. Ou seja, o discurso de que os alunos têm direito a adaptações em sala de aula precisa dar lugar a uma defesa de produção de aulas e materiais autênticos e pensados exclusivamente de maneira visual. De acordo com Cruz e Meireles (2018, p.195):

Reiteramos nosso entendimento acerca do ensino de LP escrita para surdos por meio de materiais autênticos, que desenvolvam o letramento do aluno surdo, e de atividades interativas, em que se compartilhem o conhecimento prévio, as experiências e a cultura do

aprendiz surdo. Vale ressaltar que a maioria dos aprendizes surdos é oriunda de famílias ouvintes, que, normalmente, não interagem com o sujeito surdo, em virtude das especificidades de aquisição de línguas, pois o sujeito ouvinte utiliza em suas relações, predominantemente, a comunicação oral-auditiva, diferentemente da comunicação típica da comunidade surda, realizada por uma língua gesto-visual. Essa diferença linguística implica a marginalização do sujeito surdo, muitas vezes, no seu próprio ambiente familiar, deixando-o alheio à convivência social e ao compartilhamento de experiências sociais e culturais.

Por fim, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues que considerem a centralidade da experiência visual e cultural do sujeito surdo, superando a lógica de adaptação de materiais pensados para ouvintes.

Dessa forma, a consolidação de uma educação bilíngue, que reconheça a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, configura-se como condição essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. Dessa forma, a consolidação de uma educação bilíngue, que reconheça a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, é condição essencial para garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos.

2.3 O ensino de português para surdos: continuando as reflexões sobre aquisição linguística

O aprendizado da Língua Portuguesa ocorre de forma natural para crianças ouvintes, por meio da participação em práticas sociais cotidianas. No entanto, para crianças surdas, especialmente filhas de pais ouvintes, esse processo não se dá de maneira espontânea, uma vez que não há acesso pleno nem à língua oral nem, muitas vezes, à língua de sinais. Nesse contexto, a escola assume papel central, sendo responsável por promover o acesso à Libras e, a partir dela, possibilitar o ensino do português escrito como segunda língua, por meio de metodologias específicas.

É importante considerar que a condição bilíngue do sujeito surdo não se configura como uma escolha, mas como uma necessidade linguística, social e cultural. O aluno surdo não escolhe ser bilíngue porque quer aprender a língua de outro país como o inglês ou francês. O aprendizado de duas línguas de seu próprio país (Libras e Português) é uma imposição social e exige que as instituições educacionais estejam preparadas para essa realidade.

O grande problema de ensinar surdos a ler e escrever é o fato das escolas e professores ainda não terem compreendido que os surdos não podem escrever na língua que pensam e não podem pensar na língua que precisam escrever. Sendo assim, para utilizar a leitura e escrita estarão sempre acionando mecanismos linguísticos diferentes.” (PRADO, 2019, p.96)

A reflexão apresentada evidencia a complexidade do processo de ensino-aprendizagem para estudantes surdos, uma vez que envolve a articulação entre duas línguas de naturezas distintas. Tal condição exige práticas pedagógicas que considerem essa diferença estrutural e promovam mediações adequadas entre Libras e Língua Portuguesa escrita.

Apesar de avanços nas discussões sobre educação inclusiva, ainda se observa que a escola enfrenta dificuldades em atender plenamente às especificidades linguísticas desses alunos. A ausência de uma base sólida em língua de sinais compromete a aprendizagem da língua portuguesa, dificultando a construção de competências linguísticas mais complexas.

Soma-se a esse cenário o fato de que, historicamente, os professores não foram formados para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Durante muito tempo, prevaleceram práticas oralistas, centradas na tentativa de aproximar o aluno surdo da norma oral da língua, em detrimento do reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução. Como consequência, ainda hoje muitos docentes, por falta de formação específica, recorrem a metodologias concebidas para alunos ouvintes, baseadas na relação entre fala e escrita, o que não atende às necessidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Essa lacuna formativa contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco eficazes e reforça a necessidade de revisão dos modelos de ensino adotados.

Diante de tais questões, as políticas públicas de educação inclusiva, trazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ como solução para os enfrentamentos dos professores em sala de aula regular. O AEE é visto como um espaço complementar para o ensino do português escrito como segunda língua. No entanto, essa organização levanta questionamentos sobre a responsabilidade da sala de aula regular nesse processo.

(...) a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes.” (DAMÁSIO, 2007, p. 40)

A citação evidencia que o ensino de Língua Portuguesa para surdos busca reconstruir, de forma sistematizada, um conhecimento que, para ouvintes, é adquirido de maneira natural. Isso reforça a

¹ O AEE é, atualmente, a principal estratégia proposta para atender e acolher as especificidades dos alunos com deficiência na escola regular inclusiva. Sua proposta abrange várias áreas do conhecimento, entre elas também se destina a atender as necessidades dos alunos surdos. (ARAÚJO, 2019, p. 33)

necessidade de metodologias específicas, baseadas em estratégias visuais e em abordagens próprias do ensino de segunda língua.

Entretanto, a centralização desse ensino no AEE suscita reflexões críticas, sobretudo quanto à fragmentação do processo educativo e à transferência de responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com a sala de aula regular.

Além disso, as políticas públicas educacionais apresentam contradições no que se refere à garantia de acesso à língua de sinais. A possibilidade de escolha por parte das famílias quanto ao uso ou não da Libras, embora aparente respeito à autonomia, pode resultar em prejuízos significativos para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Nesse contexto, destaca-se que muitas famílias, por desconhecimento ou orientação inadequada, optam pela língua oral, o que pode intensificar o processo de privação linguística. Tal realidade reforça a importância de uma atuação mais efetiva da escola e dos profissionais da educação na orientação dessas famílias.

Morais (2014, p. 71) ressalta a importância da vivência contínua da língua no cotidiano, criticando a fragmentação do processo de aprendizagem em espaços e tempos distintos. Essa perspectiva contribui para a compreensão de que a aquisição linguística não deve ser restrita a momentos específicos, como ocorre frequentemente no AEE, mas integrada às práticas pedagógicas cotidianas.

Outro aspecto relevante refere-se à diferença de modalidade entre as línguas envolvidas no processo educativo do aluno surdo. Enquanto a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, o português escrito deriva de uma língua oral-auditiva, o que exige maior investimento em estratégias visuais e metodologias diferenciadas.

Dessa forma, embora o AEE represente um avanço na tentativa de atender às necessidades dos alunos surdos, sua atuação isolada não é suficiente para garantir a plena aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Torna-se necessário repensar a organização do ensino, promovendo práticas pedagógicas integradas e coerentes com a perspectiva bilíngue.

Assim, a reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos evidencia a necessidade de superação de práticas fragmentadas, apontando para a construção de propostas

educacionais que considerem, de forma efetiva, as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desse público.

2.4 Letramento visual para surdos: quando a imagem diz tudo!

A imagem constitui um elemento central na comunicação humana, sendo utilizada historicamente para diferentes finalidades. Desde os períodos mais remotos, a comunicação visual esteve presente como forma de registro, expressão e transmissão de conhecimentos, especialmente em contextos nos quais a linguagem escrita ainda não estava consolidada. “(...) Seria realmente difícil escrever sobre a pré-história europeia, por exemplo, sem a evidência das pinturas das cavernas de Altamira e Lascaux, ao passo que a história do Egito antigo seria imensuravelmente mais pobre, sem o testemunho das pinturas nos túmulos.” (BURKE, 2004, p. 12).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a imagem não apenas registra acontecimentos, mas também constitui um importante meio de construção e preservação de significados culturais e sociais. Tal compreensão permite reconhecer a comunicação visual como uma prática estruturante das relações humanas ao longo da história.

No caso das pessoas surdas, essa dimensão visual assume papel ainda mais relevante, uma vez que suas experiências comunicativas se organizam predominantemente por meio da visão. Como podemos perceber na afirmação da autora surda: “Como criança Surda o som não me pertencia e, assim, passei a identificar tudo visualmente e expressar-me também com “sinais visuais” ou por “signos visuais”.” (CAMPELLO, 2008, p. 36). Essa afirmação evidencia que a constituição subjetiva do sujeito surdo está diretamente relacionada à experiência visual, que orienta tanto a percepção quanto a expressão de significados. Nesse sentido, a visualidade não é apenas um recurso, mas um elemento estruturante da linguagem e da identidade surda.

A mesma autora esclarece ainda que “os sujeitos Surdos se constituem como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não surdos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem.” (CAMPELLO, 2023, p.51) Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a surdez não como limitação, mas como diferença linguística e cultural. No entanto, o desconhecimento dessas especificidades ainda contribui para a construção de estigmas sociais que impactam diretamente o desenvolvimento educacional dos sujeitos surdos.

No contexto escolar, tais concepções equivocadas podem resultar em práticas pedagógicas limitadoras, que reduzem o ensino a conteúdos concretos e objetivos, restringindo o acesso dos alunos surdos ao conhecimento. Em contraposição a essa abordagem, o letramento visual emerge como uma perspectiva que valoriza a experiência visual como base para o ensino e aprendizagem.

Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (LEBEDEFF, 2010, p. 179).

O letramento visual fundamenta-se na capacidade de o sujeito assimilar e interpretar informações por meio de elementos visuais, constituindo-se como um processo ativo de construção de sentidos. A experiência visual acumulada ao longo do tempo atua como um repertório simbólico, funcionando como um “vocabulário” que organiza e orienta a interpretação da realidade. No caso do aluno surdo, esse processo assume centralidade, uma vez que a construção do conhecimento ocorre predominantemente a partir de experiências visuais, que possibilitam o estabelecimento de conexões cognitivas e a articulação de significados.

Nesse contexto, o processamento das informações visuais envolve operações cognitivas complexas, nas quais o armazenamento e a reorganização de dados contribuem para a produção de novos conhecimentos. Como resultado, emergem diferentes formas de expressão, como a escrita, a língua de sinais, a produção de imagens e outras manifestações simbólicas, evidenciando a diversidade e a complexidade do letramento visual.

A construção de significados pelos sujeitos surdos ocorre, portanto, por meio da interação com diferentes recursos imagéticos, tanto em contextos planejados quanto nas experiências cotidianas. No âmbito educacional, essa relação se materializa na leitura e interpretação de variados gêneros visuais, como narrativas, charges, poesias visuais e outros formatos que articulam linguagem e imagem de forma intencional.

Dessa forma, torna-se fundamental que os recursos visuais utilizados no ensino sejam criteriosamente selecionados e pedagogicamente orientados. Além disso, sua mediação por meio da Libras é indispensável, pois possibilita ao aluno refletir sobre os conteúdos apresentados, estabelecer relações

significativas e produzir seus próprios textos visuais, consolidando, assim, um processo de aprendizagem coerente com sua experiência linguística e cultural.

Isto é, a leitura de imagens, assim como qualquer prática de letramento, exige mediação, repertório e inserção em práticas sociais específicas. Dessa forma, o letramento visual deve ser compreendido como um processo de construção de sentidos, que envolve tanto aspectos culturais quanto cognitivos.

Nessa direção, o letramento visual pode ser entendido como a capacidade de interpretar, analisar e produzir significados a partir de elementos visuais, constituindo-se como um sistema de organização do pensamento. Para os alunos surdos, essa dimensão assume papel central, uma vez que suas experiências de aprendizagem estão ancoradas em referências visuais.

A produção de significados ocorre por meio da interação com diferentes textos imagéticos, como histórias, charges, poesias visuais e outros recursos que mobilizam a linguagem visual de forma intencional. No entanto, é fundamental que essas práticas sejam mediadas pela Libras, possibilitando a reflexão e a construção de conhecimentos de maneira significativa.

Assim, consideramos que a leitura e escrita devem ter significado para a criança surda e o seu aprendizado deverá acontecer por meio de processos visuais em que a criança tenha a consciência do porquê e do para quê se aprende a ler e escrever. Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam ser vinculadas ao uso consciente das duas línguas, assim como as estratégias visuais de ensino com o objetivo de proporcionar aos alunos surdos o contato com as duas línguas e o uso consciente e significativo de ambas. (CAMPELLO, 2023, p.)

A partir dessa compreensão, evidencia-se que o letramento visual não se restringe ao uso de imagens, mas envolve a construção intencional de práticas pedagógicas que articulem Libras e Língua Portuguesa, promovendo a aprendizagem significativa. “salienta a necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento”. (LEBEDEFF, 2010, p. 180).

Essa afirmação reforça que a imagem deve ser compreendida como um recurso estruturante do pensamento, e não apenas como elemento ilustrativo. Dessa forma, sua utilização no contexto educacional deve ser planejada de modo a favorecer a construção de sentidos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e,

posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. (CAMPELLO, 2008, p.22)

Por meio da afirmação da autora, podemos ampliar a compreensão sobre o papel da visualidade, destacando sua relação com os processos cognitivos e a produção de significados. Assim, o processamento das informações visuais não ocorre de forma passiva, mas envolve operações complexas que contribuem para a construção do conhecimento.

Em síntese, o letramento visual constitui-se como elemento essencial no processo educativo de alunos surdos, uma vez que organiza a forma como esses sujeitos percebem, interpretam e produzem sentidos. Nesse contexto, os materiais didáticos visuais assumem papel estratégico, devendo ser cuidadosamente selecionados e articulados às práticas pedagógicas, de modo a potencializar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos.

2.5 *Material didático: qual seu papel no processo de ensino e aprendizagem?*

As estratégias de ensino, tanto em contextos escolares quanto em outros ambientes formativos, são organizadas a partir de objetivos específicos de aprendizagem, considerando as características do público-alvo e as demandas de cada área do conhecimento. Esses processos são sistematizados por meio de planejamentos diversos, como planos de aula, roteiros e programas, que orientam a ação pedagógica e a seleção de recursos adequados.

Nesse contexto, a construção de resultados de aprendizagem requer a elaboração de instrumentos didáticos que possibilitem a mediação do conhecimento. Tais instrumentos são organizados com base em princípios da Didática, entendida como campo que orienta as práticas de ensino em diferentes contextos históricos e sociais. “É possível afirmar que a Didática sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da educação e da escola”. (CANDAU e KOFF, 2015, p. 330).

A partir dessa concepção, compreende-se que a Didática não é estática, mas se transforma conforme as demandas sociais e educacionais, exigindo constante atualização das práticas pedagógicas. Por isso, torna-se necessário repensar suas abordagens à luz das diversidades presentes no contexto educacional. “Neste sentido, consideramos importante reinventar o campo da Didática, e consideramos que um dos caminhos nesta direção é o diálogo com a perspectiva intercultural crítica e a metodologia de projetos” (p. 332).

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos, orientando a seleção de estratégias e materiais que atendam efetivamente às necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o material didático assume papel central no processo educativo, funcionando como mediador entre o conhecimento e o aluno. De acordo com Bandeira (2009, p.14) “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

A definição apresentada evidencia que os materiais didáticos não se restringem a suportes tradicionais, podendo assumir diferentes formatos, desde recursos impressos até mídias digitais, desde que orientados por intencionalidade pedagógica.

Assim, o material didático, conjunto de textos, imagens e de recursos, ao ser concebido com a finalidade educativa, implica na escolha de um suporte, impresso ou audiovisual. No entanto, cada época exibe um conjunto de técnicas, do papiro aos meios digitais no século XXI, estas mudanças revolucionaram a escrita, a produção e a difusão do livro. (BANDEIRA, 2009, p.15).

Essa transformação histórica dos suportes evidencia que os materiais didáticos acompanham as mudanças tecnológicas e culturais, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. No caso de alunos surdos, a seleção de materiais didáticos deve priorizar recursos visuais, como imagens, expressões corporais, movimentos e, sobretudo, a língua de sinais. A aprendizagem, nesse caso, ocorre por meio da leitura visual dos diferentes elementos que compõem o contexto comunicativo, exigindo estratégias que valorizem essa modalidade.

Dessa maneira, os materiais didáticos visuais tornam-se fundamentais para a construção de significados, permitindo que os alunos surdos interpretem e compreendam conceitos por meio de diferentes linguagens imagéticas, como desenhos, gráficos, filmes e outras produções visuais. Assim, a organização desses recursos deve estar alinhada às especificidades linguísticas e cognitivas desse público, garantindo um processo de ensino mais acessível e significativo.

2.6 *Materiais didáticos visuais na educação de surdos*

A base teórica discutida anteriormente, a partir dos estudos de Bandeira (2009) e Candau e Koff (2015), possibilita compreender o papel dos materiais didáticos no processo educativo, permitindo avançar na reflexão sobre suas especificidades no contexto da educação de surdos. Nesse sentido, torna-se

necessário pensar em estratégias que priorizem a visualidade como princípio organizador do ensino, considerando a estrutura linguística e cognitiva desses estudantes.

O trabalho pedagógico com alunos surdos demanda uma organização didática diferenciada, centrada em recursos visuais e na mediação pela Libras. Práticas baseadas predominantemente na oralidade mostram-se insuficientes, sobretudo quando a aula é planejada para ouvintes e posteriormente adaptada por meio da interpretação. Essa lógica não contempla as necessidades visuais dos alunos surdos, uma vez que a acessibilidade linguística não se resume à tradução, mas implica na concepção de estratégias pedagógicas próprias.

Nesse contexto, os materiais didáticos devem ser elaborados com intencionalidade visual, favorecendo a leitura e a interpretação de elementos que estruturam o conhecimento de forma significativa. A organização desses materiais deve considerar não apenas a presença de imagens, mas sua função na construção de conceitos.

Ao refletir sobre essa questão, Antônio e Prado (2023) propõem uma classificação dos materiais didáticos voltados para surdos:

Materiais Didáticos Adaptados, assim denominados por serem materiais inicialmente criados para determinado público e adaptados para o uso na aprendizagem de surdos, tal como uma atividade para correlacionar palavras em português com a soletração em alfabeto datilológico. Materiais Didáticos Bilíngues, que neste cenário exige a presença da Libras e Língua Portuguesa escrita, permitindo que ambas as línguas sejam percebidas pelo surdo, podendo então atribuí-lo status de bilíngue

Materiais Didáticos Visuais. Os elementos essenciais que essa categoria abarca, dizem respeito a informações sistemáticas de cunho visual, isto é, os aparatos visuais (imagens, esquemas, etc.) precisam ter uma natureza sistemática, significativa. Em outras palavras, esses elementos não podem se portar simplesmente como ilustração, mas precisam carregar consigo conteúdo, conceito.

Essa classificação evidencia diferentes níveis de adequação dos materiais ao público surdo, destacando a importância de superar práticas meramente adaptativas em direção à construção de materiais concebidos desde sua origem para atender às especificidades visuais e linguísticas desses alunos.

De acordo com Antônio e Prado (2023), os materiais didáticos entendidos como Materiais Didáticos Visuais são adequados para os surdos por apresentarem informações organizadas de forma sistemática e significativa. Nesse sentido, os elementos visuais, como imagens e esquemas, não podem assumir função meramente ilustrativa, mas precisam estar articulados à construção de conceitos e à produção de sentidos no processo de aprendizagem. Essa compreensão evidencia que a centralidade da

visualidade no ensino de surdos ultrapassa o uso superficial de imagens, exigindo a elaboração de materiais didáticos intencionalmente estruturados para favorecer a construção de significados.

Entretanto, a produção desses materiais ainda se apresenta como um desafio no contexto educacional, levando muitos professores a desenvolverem seus próprios recursos didáticos diante da escassez de materiais adequados disponíveis. Assim, reforça-se que o material didático visual não constitui apenas um recurso complementar, mas um elemento estruturante no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Sua organização intencional, aliada ao uso da Libras, possibilita a mediação efetiva do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e para a construção de sentidos de maneira coerente com a experiência visual desses sujeitos.

2.7 *Articulação entre letramento visual e materiais didáticos: caminhos para a alfabetização de estudantes surdos*

O processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente nas habilidades de leitura e escrita, apresenta desafios específicos que exigem organização didática cuidadosa. No caso de estudantes surdos, esses desafios são ampliados pela diferença linguística, uma vez que a língua majoritária da sociedade se estrutura na modalidade oral-auditiva, enquanto a experiência linguística desses sujeitos é predominantemente visual.

Nesse contexto, compreender a surdez como diferença linguística e cultural torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas adequadas. “Ressignificar a diferença das pessoas surdas implica em uma mudança das representações sociais sobre a surdez, geralmente encarada como um defeito, uma falta e até mesmo, como doença” (SÁ, 2011, p.174).

Assim, nos apoiamos na citação para reforçar a necessidade de superação de perspectivas deficitárias, orientando a educação de surdos para abordagens que considerem suas especificidades linguísticas. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ser compreendido como ensino de segunda língua, com estratégias visuais e mediação pela Libras. Essa compreensão é reafirmada por documentos oficiais que reconhecem a centralidade da visualidade no desenvolvimento linguístico dos surdos:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados. (MEC, SECADI 2014, p.13).

Dessa maneira, a organização do ensino deve considerar que o acesso ao conhecimento, para o aluno surdo, ocorre prioritariamente por meio de experiências visuais, o que impacta diretamente os processos de alfabetização e letramento. A compreensão desses processos exige considerar suas especificidades no contexto da surdez. Conforme apontam Costa e Prado (2018, p. 11): “Alfabetizar um aluno surdo significa ensinar a estabelecer associação entre a imagem da palavra escrita com a imagem do sinal representativo do significado”.

Essa definição evidencia que a alfabetização de surdos não se baseia em relações fonológicas, mas em associações visuais mediadas pela língua de sinais, o que reforça a centralidade das imagens e dos recursos visuais nesse processo. O letramento, por sua vez, amplia essa compreensão ao envolver o uso social da leitura e da escrita e o letramento de pessoas surdas não pode ser dissociado de suas experiências visuais e culturais, como destaca Lebedeff (2010):

Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos, eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual. (LEBEDEFF, 2010, p. 180)

A reflexão apresentada aponta para a necessidade de aprofundamento das práticas pedagógicas voltadas ao letramento visual, compreendido como dimensão essencial na educação de surdos. “Discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita.” (LEBEDEFF, 2010, p. 179)

Diante dessas considerações, evidencia-se que a alfabetização e o letramento de estudantes surdos estão diretamente articulados ao letramento visual e ao uso de materiais didáticos visuais. Isso significa que:

- a alfabetização ocorre por meio de associações visuais entre sinal, imagem e palavra escrita
- o letramento se desenvolve a partir de práticas sociais mediadas visualmente
- e ambos dependem de materiais didáticos que organizem visualmente os conceitos

Nesse contexto, os materiais imagéticos não desempenham função ilustrativa, mas estruturante, uma vez que mediam a construção de significados e favorecem a compreensão da língua escrita. A leitura

de imagens, portanto, constitui uma prática fundamental nesse processo, sendo compreendida à luz da semiótica:

(...) investiga os modos como apreendemos qualquer coisa à nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em uma revista etc., ou algo mais complexo como um conceito abstrato, a lembrança de um tempo vivido etc., enfim, tudo que se apresenta à mente. (SANTAELLA, 2005, p. 2)

A partir dessa perspectiva, entende-se que a construção de significados pelo aluno surdo ocorre por meio da interpretação de signos visuais, o que reforça a necessidade de seleção criteriosa de materiais didáticos. Além disso, o uso de imagens amplia as possibilidades de comunicação e aprendizagem:

Quando o educador em sala de aula ou fora dela busca o recurso da imagem para ampliar a possibilidade de interação do surdo com sua realidade, ele cria possibilidades de comunicação que vão além das oferecidas pela língua de sinais e amplia também as possibilidades de desenvolvimento do referido sujeito.” (LEÃO, SOFIATO e OLIVEIRA, 2017, p. 53).

Essa ampliação evidencia o potencial dos materiais visuais na mediação do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. Os estudos de Taveira (2013) também reforçam a relação entre linguagem verbal e visual ao afirmar que “... a lógica verbal pode se realizar em signos visuais e vice-versa. É da lógica verbal que a matriz sonora e visual retira suas bases na constituição como linguagens: quanto mais o simbólico toma lugar dentro da sonoridade e da visualidade, mais estará próximo da lógica do verbal.” (TAVEIRA, 2013, p. 8). Essa relação demonstra que a linguagem visual pode funcionar como ponte para a compreensão da língua escrita, favorecendo o processo de letramento.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento de estudantes surdos devem ser compreendidos como processos indissociáveis do letramento visual, exigindo a organização de práticas pedagógicas que integrem Libras, língua portuguesa escrita e materiais didáticos visuais.

Nesse cenário, os materiais didáticos assumem papel central, não apenas como recursos de apoio, mas como instrumentos estruturantes da aprendizagem, responsáveis por organizar visualmente os conceitos e possibilitar a construção de significados.

Assim, promover uma educação efetivamente bilíngue para surdos implica reconhecer que é por meio da visualidade, materializada em práticas pedagógicas e recursos didáticos, que se viabilizam os processos de alfabetização e letramento, garantindo acesso ao conhecimento e participação social plena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão evidenciou que os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos não podem ser compreendidos a partir de modelos tradicionais de ensino centrados na oralidade, mas devem ser fundamentados em uma perspectiva bilíngue que reconheça a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa compreensão implica o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser compensada por meio de adaptações superficiais.

Nesse contexto, a alfabetização de estudantes surdos revela especificidades que exigem estratégias visuais, mediadas pela língua de sinais, nas quais a associação entre imagem, sinal e palavra escrita constitui elemento central para a construção de significados. De forma complementar, o letramento amplia esse processo ao envolver o uso social da leitura e da escrita, demandando práticas pedagógicas que considerem as experiências culturais e visuais desses sujeitos.

Ao longo do texto, evidenciou-se que o letramento visual desempenha papel estruturante nesse processo, uma vez que organiza a forma como os estudantes surdos percebem, interpretam e produzem sentidos. Assim, a aprendizagem não se dá apenas pela exposição à língua escrita, mas pela mediação de experiências visuais significativas, que possibilitam a articulação entre diferentes linguagens e a construção de conhecimentos mais complexos.

Nesse sentido, os materiais didáticos visuais assumem função central na educação de surdos, deixando de ser recursos auxiliares para se constituírem como instrumentos fundamentais na mediação do conhecimento. Sua elaboração exige intencionalidade pedagógica, organização conceitual e adequação às especificidades linguísticas dos alunos, superando práticas baseadas na simples adaptação de materiais destinados a ouvintes.

Entretanto, ainda se observam desafios importantes no contexto educacional, especialmente no que se refere à formação docente e à disponibilidade de materiais adequados, o que muitas vezes leva os professores à produção autônoma de recursos didáticos. Tal realidade reforça a necessidade de investimento em políticas públicas que promovam a formação continuada e a produção de materiais específicos para a educação bilíngue de surdos.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre alfabetização, letramento, letramento visual e materiais didáticos visuais constitui um caminho essencial para a construção de práticas pedagógicas

mais inclusivas e eficazes. Promover uma educação de qualidade para estudantes surdos implica, portanto, reconhecer a centralidade da visualidade e da língua de sinais como elementos estruturantes do processo educativo, garantindo não apenas o acesso à língua escrita, mas também a participação plena desses sujeitos na vida social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALPENDRE, Elizabeth V.; AZEVEDO, Hilton José Silva de. Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura. Curitiba, 2008. E-book.
- ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Educação bilíngue, letramento visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>.
- ARAÚJO, Walace Souza de. Políticas e práticas pedagógicas e o ensino de língua portuguesa para surdos. 2019. 101 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), 2019.
- BANDEIRA, Denise. Materiais didáticos. Curitiba: IESDE, 2009.
- BARBOSA, Maria Fausta Lima. A aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) pela família do surdo. 2004. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2004. E-book.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos, in: Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues [livro eletrônico]. – Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2023.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A didática hoje: reinventando caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 40, n. 2, p. 329–348, 2015.
- CRUZ, O. M. de S. e S. da; MEIRELES, R. M. do P. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188–207, set./dez. 2018.
- DAMÁSIO, Marlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. *Revista Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 51–63, jan./abr. 2017.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 175–195, maio/ago. 2010.

MEC/SECADI. Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/relatoriomec_secadi. Acesso em: 22 set. 2014.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues; ROCHA, Elaine Andreia Gonçalves Moreira da. Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita. [S. l.], 2013.

MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. 2014.

PRADO, Rosana. Pensando em Libras e escrevendo em português: como assim? In: SÁ, Tatiane Militão de; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes (org.). Professores de Libras: encontros II. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PRADO, Rosana; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. Materiais didáticos para surdos: entre os remendos das adaptações e a potencialidade das criações. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim M.; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de (org.). Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2023.

PRADO, Rosana; COSTA, Maria da Glória S. da. Alfabetização e letramento de alunos surdos. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; PERDIGÃO, Luciana Tavares; DELOU, Cristina Maria Carvalho (org.). Pontos de vista em diversidade e inclusão. v. 4. Niterói: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), 2018. p. 11–16.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o ensino de língua de sinais. 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Semiótica aplicada / Lucia Santaella. -- São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Bibliografia. 2. reimpr. da 1. ed. de 2002. ISBN 85-221-0276-7.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. São Paulo: Pátio, 2003. Acesso em: 01d16t07.pdf (unesp.br)

TAVEIRA, Cristiane Correia. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: a produção de recursos visuais digitais por professores surdos. Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, p. 1 - 16, 20 a 22 de novembro 2013.

TÓPICOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)

VOLUME II



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE