

 **EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

# **NÃO SOMOS ALUNOS DA INCLUSÃO, SOMOS ALUNOS DA ESCOLA:**

**inclusão escolar na  
formação de professores**



**Linda Carter Souza da Silva  
Érika Soares de Oliveira Araújo  
Katiene Symone de Brito Pessoa  
Luzia Guacira dos Santos Silva  
(orgs.)**

 **editora  
CAULE DE PAPEL®**



# **NÃO SOMOS ALUNOS DA INCLUSÃO, SOMOS ALUNOS DA ESCOLA:**

**inclusão escolar na  
formação de professores**





## GOVERNO FEDERAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
**Luiz Inácio Lula da Silva**

MINISTRO DA EDUCAÇÃO  
**Camilo Santana**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI

**Zara Figueiredo**

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA  
- DIPEPI

**Francisco Alexandre Dourado  
Mapurunga**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/UFRN

REITOR  
**José Daniel Diniz Melo**

VICE-REITOR  
**Henio Ferreira de Miranda**

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO - PROEX  
**Graco Aurélio Câmara de Melo Viana**

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
**Rubens Maribondo do Nascimento**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
- SEDIS

**Maria Carmem Freire Diógenes Rego**

SECRETARIA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE  
- SIA

**Maria Aparecida Dias**

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE  
**Cynara Teixeira Ribeiro**

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFOCO  
**Kilza Fernanda Moreira de Viveiros**

COORDENAÇÃO DE CURSOS DA REDE  
NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA REDE - RENAFOR/ UFRN  
**Katiene Symone de Brito Pessoa**

EDIÇÃO 2014 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDIÇÃO 2022 - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO  
CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: O  
SERVIÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO EM FOCO

EDIÇÃO 2023 - EDUCAÇÃO ESPECIAL/  
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDIÇÃO 2024 - EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
INCLUSÃO E APRENDIZAGENS NA ESCOLA  
COMUM: ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA  
DO DESENHO UNIVERSAL

AUDIODESCRIÇÃO DAS IMAGENS  
**Luzia Guacira dos Santos Silva**

COMISSÃO CIENTÍFICA  
**Linda Carter Soares da Silva  
Érika Soares de Oliveira Araújo  
Katiene Symone de Brito Pessoa  
Luzia Guacira dos Santos Silva  
Fabyana Soares de Oliveira  
Katiúscia Maria da Silva  
Jefferson Alves Fernandes**



APOIO

**Esta publicação contou com o financiamento da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Rede - RENAFOR.**

**Distribuição Gratuita.**



# **NÃO SOMOS ALUNOS DA INCLUSÃO, SOMOS ALUNOS DA ESCOLA:**

## **inclusão escolar na formação de professores**

---

Linda Carter Souza da Silva  
Érika Soares de Oliveira Araújo  
Katiene Symone de Brito Pessoa  
Luzia Guacira dos Santos Silva

(orgs.)

 editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

Natal, 2026



Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Conselho editorial	<i>Alessandro Dozena Breno Trajano de Almeida Francisco Fransualdo de Azevedo José Mateus do Nascimento Louize Gabriela Silva de Souza Luzia Guacira dos Santos Silva Maria Aparecida Vieira de Melo Sibele Berenice Castellã Pergher Tânia Maria de Araújo Lima Oscar Federico Bauchwitz</i>
Revisão	<i>Luzia Guacira dos Santos Silva Érika Soares de Oliveira Araújo Katiene Symone de Brito Pessoa</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>



©2026. Linda Carter Souza da Silva, Érika Soares de Oliveira Araújo, Katiene Symone de Brito Pessoa e Luzia Guacira dos Santos Silva (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Bibliotecária/Documentarista:  
Rosa Milena dos Santos - CRB 15 / 847

---

S586n Silva, Linda Carter Souza da.

Não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola: inclusão escolar na formação de professores [recurso eletrônico] / Linda Carter Souza da Silva... [et al.] (Org.). – Natal: Caule de Papiro, 2026.

590 p. : il.

ISBN 978-65-5477-146-7

1. Inclusão escolar. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Araújo, Érika Soares de Oliveira. II. Pessoa, Katiene Symone de Brito. III. Silva, Luzia Guacira dos Santos. IV. Título.

CDU 376

---

Editora Caule de Papiro  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil  
Telefone: (84) 3218 4626  
[www.cauledepapiro.com.br](http://www.cauledepapiro.com.br)



Somos nós que definimos o outro [...]. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais [...]. A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão [...] a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

(LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. LARA, Núria Peres de (Orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.



# Sumário

Apresentação

14

## PARTE 1 - PELOS CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

### Capítulo 1

NÃO SOMOS ALUNOS DA INCLUSÃO, SOMOS ALUNOS DA ESCOLA?  
*Anna Maria Lunardi Padilha*

### Capítulo 2

ACESSIBILIDADE LITERÁRIA: REFLETINDO COM PROFESSORES A  
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ..... 36  
*Selma Andrade de Paula Bedaque*

### Capítulo 3

DIRETRIZES PARA O USO DE LINGUAGEM SIMPLES ..... 54  
*Eduardo Cardoso*  
*Fabício Dias de Andrade*

### Capítulo 4

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E TECNOLOGIA  
ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ..... 82  
*Débora Deliberato*

### Capítulo 5

UM ESTUDO SOBRE RECURSOS E EQUIPAMENTOS DE TECNOLOGIA  
ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ..... 103  
*Eduardo José Manzini*

### Capítulo 6

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E CONSULTORIA COLABORATIVA COMO  
RECURSOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA:  
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 123  
*Kátia Regina Lopes Costa Freire*



## Capítulo 7

ÉTICA E PLANEJAMENTO NA AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ..... 148

*Wallace Carriço de Almeida*

## Capítulo 8

A CEGUEIRA DOS OLHOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA EM SOCIEDADE ..... 164

*Luzia Guacira dos Santos Silva*

## PARTE 2 - O ENSINAR E O APRENDER NA CONSIDERAÇÃO DA DIVERSIDADE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Capítulo 9

UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO RIO GRANDE DO NORTE ..... 189

*Jaíse do Nascimento Souza*

## Capítulo 10

UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELO OLHAR DA TUTORIA ..... 206

*Jonessa Maíra dos Santos Silva Leocadio*

## Capítulo 11

LINGUAGEM SIMPLES COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO PARA UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO ..... 224

*Elina Araújo Medeiros de Moraes*

*Paulo Ivo Silva de Medeiros*

## Capítulo 12

A LINGUAGEM SIMPLES EM TAREFA DE MUSICALIZAÇÃO COM UMA CRIANÇA NO ESPECTRO DO AUTISMO ..... 239

*Maria de Fátima da Silva Gomes Victor*

*Maria do Socorro Siqueira da Silva*

*Maria José Campos Ferreira*



### Capítulo 13

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM SALA DE AULA  
COMUM A UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

252

*Walquíria Orlanda da Silva Confessor*

*Valéria Carla Vieira Gomes*

### Capítulo 14

O USO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM SALA DE  
AULA COMUM..... 272

*Janaína Ráfia de Brito*

*Roxana Silva*

*Fabiana Erica de Brito*

### Capítulo 15

A CONSTRUÇÃO DO PEI NA VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 289

*Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo*

*Lilian de Melo Soares Almeida Ribeiro Dantas*

### Capítulo 16

PRÁTICA DOCENTE CENTRADA NUMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE SUCESSO .....311

*Francisca Vitória de Medeiros Araújo*

*Ilanna Márnea Araújo Chagas*

### Capítulo 17

LITERATURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DE  
VÍDEOS LITERÁRIOS E RECONTOS PELOS OLHOS, MÃOS E VOZ DAS  
CRIANÇAS..... 327

*Márcia Jerônimo de Souto*

*Rita de Cassia Barbosa Magalhães*

### Capítulo 18

LITERATURA INFANTIL, O JOGO E A BRINCADEIRA: RECURSOS  
PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 342

*Maria Goretti Monteiro*

*Núzia de Fátima da Silva*

*Maria José Campos Ferreira*



## Capítulo 19

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROMOVENDO A INCLUSÃO POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS ACESSÍVEIS 360

*Maria Cleonice Santos de Melo Penha*

*Maria José Campos Ferreira*

## Capítulo 20

### O USO DOS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS..... 379

*Adriana Cristina Teixeira Batista de Lacerda*

*Maria dos Prazeres Marques*

*Maria José Campos Ferreira*

## Capítulo 21

### PROJETO DE LETRAMENTO: MEU LUGAR, MINHAS RAÍZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... 393

*Telma Paulo da Rocha*

*Valéria Carla Vieira Gomes*

## Capítulo 22

### SUPERVISÃO DO PIBID DE LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA .....415

*João Daniel Câmara de Araújo*

*Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira*

*Luciana Dantas de Souza*

## Capítulo 23

### A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS PELOS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO INSTITUTO PADRE MIGUELINHO EM NATAL/RN ..... 433

*Ana Isabel Neri de Matos Silva*

## Capítulo 24

### ENSINO DE MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA PROFUNDA ..... 452

*Francisco do Nascimento Lima*

*Helayne Cristina Carvalho do Nascimento*



## Capítulo 25

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A LEITURA COMO FERRAMENTAS NA INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 472

*Maria Cleonice Santos de Melo Penha*

*Josenilma dos Santos Souza Vieira*

*Aysllane Junie Pessoa da Cunha*

## Capítulo 26

O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 487

*Cleide Covacevich Giovannetti*

*Anelita Fernandes de Amorim*

*Flávia Maria Gomes Freitas*

## Capítulo 27

PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO ..... 515

*Eunice Silva Torres*

*Antônia Valdimira Peixôto da Silva*

*Maria Ivani Costa*

*Giuliana Maria Gonçalves Ávila*

## Capítulo 28

RECURSOS E ESTRATÉGIAS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL ..... 530

*Micarla Nunes de Abreu*

*Renata Rocha Castro*

## Capítulo 29

A IMPORTÂNCIA DA INTERSETORIALIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM JOVEM INSTITUCIONALIZADO ..... 551

*Dayane Araújo de Melo*

*Linda Carter Souza da Silva*

## Capítulo 30

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL - INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO RN: COMPREENDER PARA INCLUIR..... 568

*Eliane Galvão Gomes*

*Giuliana Maria Gonçalves Ávila*

Sobre as organizadoras

585



# Apresentação

Caro professor, Cara Professora!

Este livro, “Não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola - inclusão escolar na formação de professores”, é o fechamento da coletânea de três volumes com módulos didáticos aplicados no Curso intitulado: “Educação Especial Inclusiva na Educação Básica”, financiado pelo Ministério da Educação e realizado em duas edições 2023 e 2024, com carga horária de 180h, na modalidade à distância, para professores da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte.

Diferentemente dos dois primeiros volumes, esta obra traz oito capítulos escritos por formadores ministrantes e vinte e dois relatos de experiência dos cursistas. Estes, foram instigados a fazer uma ponte entre a experiência concreta e os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento do Curso.

A obra está organizada em dois blocos: 1 - *Pelos caminhos da inclusão escolar*, composto pelos capítulos de formadores ministrantes e 2 - *O Ensinar e o Aprender na consideração da diversidade de aprendizagem* - contendo os relatos de experiência de cursistas que atenderam ao chamado para registrarem suas vivências didático



pedagógicas junto a estudantes público da Educação Especial, contemplando os princípios da Educação Inclusiva.

Esperamos que a leitura dos artigos e relatos de experiência promovam a discussão e a reflexão crítica sobre as práticas, provoquem a extinção de atitudes capacitistas e fortaleça os princípios da escola que queremos democrática e inclusiva.

Uma excelente leitura!





# PARTE 1 - PELOS CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

# NÃO SOMOS ALUNOS DA INCLUSÃO, SOMOS ALUNOS DA ESCOLA

Anna Maria Lunardi Padilha<sup>1</sup>

**E**ste texto tem como objetivo apresentar e discutir questões relativas ao desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes com deficiência, partindo da convicção de que estamos diante da necessidade de reconstrução do que vínhamos conquistando nas últimas décadas, ainda que lentamente, em relação à educação de modo geral e à educação especial na perspectiva da inclusão, além de reconhecermos que temos que avançar muito na direção de uma escola humanizadora e desenvolvvente.

As discussões aqui apresentadas estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Lev Semionovitch Vigotski e nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani. Inicialmente refletimos

---

1 Doutorado. Instituto de Pesquisa Heloísa Marinho - IPHEM. E-mail: annamlpadilha@gmail.com



sobre a relação entre política e educação para, em seguida, chamar a atenção para o papel da teoria como organizadora da prática, refutando o senso comum que, de modo reducionista, prega que na prática a teoria é outra. Seguimos com o conceito de trabalho educativo e a apropriação do conhecimento pelos alunos como condição indispensável para alcançarmos a verdadeira inclusão escolar.

Trazendo os ensinamentos de Lev Vigotski sobre Defectologia (estudo das deficiências), analisamos alguns dos conceitos fundantes em relação ao desenvolvimento psíquico dos alunos com deficiência, quais sejam: núcleo primário e secundário da deficiência, compensação social da deficiência e caminhos pedagógicos alternativos, dando destaque ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Finalizamos propondo um olhar prospectivo para a avaliação dos alunos. Espera-se contribuir com a formação de profissionais da educação com vistas à construção coletiva de uma pedagogia crítica que tenha seus fundamentos epistemológicos na Psicologia Histórico-Cultural.

Vamos começar imaginando o que crianças e jovens com deficiência, ou mesmo em alguma outra condição adversa de vida, querem dizer para nós, professores e professoras, quando estão na escola? “Eu aprendo” – diz um deles. Uma menina avisa: “Eu quero aprender, é preciso que alguém me ensine”. Ainda podemos ouvir: “Quem acredita em mim?”. Se ficarmos muito atentos, é possível ouvirmos algo mais grave de quem está na escola há mais tempo: “Eu queria aprender a ler e a fazer conta;



prometeram me ensinar, mas eu não aprendi. Sou eu que sou um fracasso?” Mas não paremos por aí e continuemos a prestar atenção na fala de um adolescente: “Eu não sou a minha deficiência. Os diagnósticos médicos não dizem tudo de mim. Não dizem o que eu posso vir a ser.” E por fim, todos eles afirmam: “Não somos alunos da inclusão. Somos alunos da escola.” Se algum estudante não se beneficia da educação escolar, é porque não está incluído. Mortatti (2013), explicita a angústia de quem não aprende na escola, quando questiona:

O que acontece no intervalo entre o genuíno desejo de crianças, que vivem em sociedades (ditas) letradas, de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, e a experiência de frustração diante do insucesso que vivenciam, quando não conseguem aprender a ler e a escrever e têm de se submeter, por anos consecutivos, a repetições didáticas exaustivas de mesmas atividades que, quanto mais repetidas, menos conseguem aprender? (Mortatti, 2013, p. 24).

Estamos diante da necessidade de reconstrução do que vínhamos conquistando nas últimas décadas, ainda que lentamente, em relação à educação de modo geral e à educação especial na perspectiva da inclusão, além de termos que avançar muito na direção de uma escola humanizadora e desenvolvente. Por isso, é hora de nos organizarmos e nossa participação é urgente! Antonio Gramsci, pensador italiano, chama a atenção dos jovens de sua época e eu diria que está chamando a nossa atenção também. Diz ele: “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força.” (Gramsci, 1999, p. 54).



Ele está dizendo que a força dos grupos sociais vem da organização; que a nossa inteligência vem do estudo e da instrução e que nosso ânimo, nossa luta e resistência são necessárias para que não percamos o entusiasmo necessário!

## **Princípios teóricos: conceitos norteadores das reflexões**

Educar é ato político e, por isso, depende do que queremos para nossa sociedade e para as novas gerações. Façamos a pergunta: qual é o projeto de nação para o desenvolvimento de nosso país? Parece tão distante de nós essas tomadas de posição política, econômica e social que chegamos a pensar que nada podemos fazer, que nada nos cabe, que somos impotentes diante de tamanha responsabilidade. Vamos pensar um pouco mais sobre a relação entre política e educação, trazendo Dermeval Saviani e suas onze teses sobre essa relação. Para este importante filósofo e historiador da educação, política e educação são inseparáveis, porém,

[...] as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política. Nossa meta, revolucionária - porque contra hegemônica -, é que a sociedade dividida em classes sociais seja superada e, dessa forma, a subordinação da educação à política seja também superada (Saviani, 1999, p. 99).

Outra relação fundamental, inseparável da anterior e que merece nossa atenção é a relação entre teoria e prática. Ouvimos, com certa frequência, que *na prática a teoria é outra*. Perguntamos: é



verdade que na prática, a teoria é outra? Vamos buscar em alguns autores, pistas para nossas reflexões em busca de resposta a essa pergunta. Primeiro, lembramos o educador Paulo Freire que escreveu que: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática” (Freire, 2003, p. 61).

Não há dúvidas de que ele está chamando nossa atenção, como educadores de modo geral e como professores, de modo específico, de que nossas teorias e/ou nossas convicções devem, aos poucos, tornarem-se práticas sociais. Diz ele da coerência necessária ao educador. Mas não é só ele que nos aponta essa necessidade. Lev Vigotski<sup>2</sup>, o principal teórico da Psicologia Histórico-Cultural e autor de referência de nossos estudos e deste texto, explicando sobre a pedagogia nas escolas especiais, diz que é só “mediante a prática que o homem demonstra a verdade de suas ideias” (Vigotski, 2019, p. 75). O que poderia estar dizendo senão que nossa teoria precisa da prática para demonstrar nossa verdade, nossa opção teórica? Além desses dois autores, também Karl Marx pode nos ajudar a responder se na prática a teoria é outra. Escreveu que “o critério da verdade se encontra na prática” (Marx, 1977, p. 118). É na prática que nós demonstramos a verdade da teoria que assumimos, isto é, a realidade é a força do pensamento. Terminamos esses argumentos trazendo Dermeval Saviani novamente:

---

2 O nome de Vigotski tem sido grafado de diferentes formas, por tratar-se de outro alfabeto. Optou-se, pela grafia Vigotski, que tem sido utilizada na maioria das publicações em língua portuguesa. Será, no entanto, preservada, nas referências bibliográficas, a grafia de cada edição.



A prática será tanto mais coerente, consistente, qualitativa e desenvolvida quanto mais coerente, consistente, qualitativa e desenvolvida for a teoria que a embasa. Uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas para isso. Então, estamos pensando a prática a partir da teoria. (Saviani, 2011, p. 91).

Para que servem as teorias se não forem elas para o professor avaliar, interpretar, comparar, explicar, analisar, transformar e compreender o desenvolvimento humano, o currículo, a avaliação, o ensino, o aprendizado, o planejamento, a formação, a nossa realidade social e educacional?

## **Trabalho educativo e processo inclusivo**

Uma vez abordadas, inicialmente, as relações entre educação e política e entre teoria e prática, é possível passarmos para outras questões relacionais sobre nosso objeto de discussão: a relação entre ensinar e aprender, entre os alunos da escola e a inclusão. Começemos, então, pelo conceito de trabalho educativo. No nosso entender é Saviani (2001) quem dá conta desse conceito com propriedade:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro



lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Quer ele ensinar que o que é produzido de melhor e mais desenvolvido pela humanidade, ou seja, o conhecimento em suas formas mais elaboradas produzido durante nossa história, precisa ser conhecido e apropriado por todos e por cada um, da forma como cada um pode e deve aprender, desde que a escola saiba escolher os conteúdos da cultura e desenvolver os meios necessários para que, realmente, todos aprendam, de acordo com suas necessidades e possibilidades: possibilidades que sempre podem e devem ser ampliadas. Mas, aprendam! Eis aí o que podemos chamar de processo inclusivo. Se é violência deixar crianças/jovens sem escola, sem saneamento, sem comida, sem casa, sem roupa, sem afeto, sem sonhos, sem segurança, sem orientação, sem cuidados, é violência também, deixá-los na escola, sem aprender.

Mas como se faz isso? Como não deixar na escola crianças/jovens matriculados, mas sem aprender? É preciso, como afirma Saviani (2011), identificar, com clareza, os conteúdos da cultura que os alunos devem aprender. Quais são eles, em todas as áreas do conhecimento? O que devem aprender da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (no caso dos surdos)? O que devem aprender da Matemática, das Ciências Naturais e Sociais? Das Artes? Do movimento corporal? Como vamos organizar os meios, as didáticas, as estratégias, as atividades, os planos de aula, os instrumentos materiais para que os objetivos sejam alcançados? Quem é nosso aluno? Quem é que vai aprender conosco, na escola?



Quem é esta criança ou este jovem? Como ele e ela aprendem? Por quais caminhos? Quais suas potências, além de suas fragilidades? Com quais ajudas atingirão os objetivos? Com quais tecnologias e instrumentos? De que modo? Em quanto tempo?

Isso tudo supõe que saibamos avaliar bem nossos alunos. A maioria das avaliações, que resultam em laudos médicos ou psicológicos, não dão conta do processo de desenvolvimento e não indicam os caminhos a serem seguidos para que o desenvolvimento cultural aconteça. Examinemos alguns poucos exemplos reais, de 2023 que, por questões éticas óbvias, não serão identificados de nenhum modo.

*Exemplo 1: Atesto que o menino X, com 10 anos de idade, tem distúrbio de comportamento e dificuldade escolar. O diagnóstico é de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Está medicado.*

*Exemplo 2: Criança Y, com 8 anos de idade, de acordo com CID 10 apresenta F70, F81.3, F90.0, F91.3.<sup>3</sup> Recomendo medicamentos e apoio pedagógico.*

*Exemplo 3: O menor Z, de 9 anos, passou nesse consultório com queixas de TDAH e TOD, além de dificuldade de aprendizagem, agitação e irritabilidade. Sugiro uso de medicamentos e que se sente na primeira fileira da sala de aula, longe de portas e janelas. Necessita de adequação curricular.*

---

3 F70 (Retardo Mental Leve); F81.3 (Transtorno Misto de Habilidades Escolares); F90.0 (TDAH); F91.3 (TOD)



Com esses poucos exemplos já é possível responder à seguinte questão: O que eu, professora dessas crianças, faço com isso? Vejamos então, como os conhecimentos teóricos consistentes ajudam a nossa prática, que deve também ser consistente, como vimos acima, de acordo com Saviani (2011).

## **Estudos defectológicos de Lev Vigotski**

Lev Vigotski, em seus estudos de Defectologia - ou seja, sobre o desenvolvimento das crianças com deficiências -, preocupava-se em explicar as deficiências primárias e os efeitos secundários, sociais, delas: o que a sociedade faz com a deficiência primária de alguém; as marcas que imprimem. Trata-se de seus estudos sobre o desenvolvimento humano e sobre a educação das crianças, em todos os períodos de suas vidas.

Ele alertou, em 1931<sup>4</sup> (2018a), que as orientações dos laudos clínicos médicos “são insuficientes pois, quando surgiu a questão do ensino e da educação das crianças com deficiência, viu-se que não era possível identificar os problemas com base numa definição puramente negativa”. Continuou dizendo que: “Não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é”, mas que é necessário identificar o que ela pode vir a ser. Para Vigotski, “nenhuma teoria é possível se parte, exclusivamente, de premissas

---

4 Este artigo, inédito no Brasil, foi traduzido diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques, Denise Regina Sales e Marta Kohl de Oliveira. Foi originalmente apresentado por Vigotski em um Congresso de Educadores de Escolas Auxiliares em 23 de maio de 1931 e depois transformado em texto escrito a partir de anotações taquigráficas.



negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de um princípio e definição puramente negativos.” (Vigotski, 2021, p. 150).

A criança com deficiência atinge o desenvolvimento de outro modo, por outro caminho, com outros recursos e, para o pedagogo, é de suma importância conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deverá guiar a criança. A lei de transformação do menos, do defeito, em plus da compensação é a chave para a peculiaridade (Vigotski, p. 157).

Ele está falando dos caminhos alternativos, das vias colaterais necessárias para que as pessoas com deficiência ou com qualquer outra condição adversa de vida, possam aprender, e, então, se desenvolver. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico não vem antes da aprendizagem, mas, pelo contrário, a instrução promove o desenvolvimento; conhecer e se apropriar dos instrumentos culturais, *puxa* o desenvolvimento, cria áreas de desenvolvimento iminente, aquele que está por acontecer se as condições forem favoráveis. Que fantástica possibilidade se abre para a escola - ensinar!

Mais dois conceitos de suma importância para nós: o de desenvolvimento e o de compensação. Desenvolvimento, para Vigotski (2018b), não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades, porque a criança não é um adulto em miniatura. Para ele: “Desenvolvimento e formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas,



preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores.” (Vigotski, 2018b, p. 36)

No desenvolvimento surge o *novo* em cada indivíduo, mas não como algo mágico, *caído dos céus*, como o próprio Vigotski alerta. Não há uma formação antecipada. Ela é dependente do processo educacional, do trabalho educativo, das vivências e das experiências, das relações sociais internalizadas, do conhecimento adquirido. Para uma compreensão mais clara do que venha a ser, para Lev Vigotski, desenvolvimento humano – desenvolvimento das funções propriamente humanas, ou, dito de outro modo, das funções psíquicas superiores/culturais, acompanhemos suas palavras:

Podemos formular a lei geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 1995, p. 150).



## As funções psíquicas superiores e o papel da escola

As principais funções psíquicas superiores, culturais, propriamente humanas, entre outras delas derivadas são: a percepção dirigida, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, o controle da vontade, a leitura e a escrita, o pensamento, o raciocínio, o cálculo, o desenho, a linguagem e a fala, o brincar e o emocionar-se, os sentimentos. Elas não são produtos da biologia ou da história filogenética pura da nossa espécie. São sociais, são “relações interiorizadas de ordem social, são os fundamentos da estrutura social da personalidade” (Vygotski, 1995, p. 151). Quando estuda sobre o processo de desenvolvimento das crianças com alguma deficiência ou algum impedimento de outra ordem, diz Vygotski (2018a) que:

É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança ou permitir-lhe dominar as formas culturais gerais **com o auxílio de procedimentos pedagógicos especiais** porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente, o saber valer-se de instrumentos psicológicos – está preservada nessa criança, por isso seu desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível (Vygotski, p. 188 – grifo meu).

Está aí o papel da compensação da deficiência, somente possível pelos caminhos alternativos, pelas vias colaterais, por meio da organização didática do ensino dos conteúdos. Quando nossos alunos não se desenvolvem, não evoluem em seus conhecimentos,



não é porque isso seja impossível. É porque não fizemos o necessário. E não fizemos o necessário, ou porque não tínhamos conhecimento suficiente e consistente, ou porque tivemos impedimentos da ordem das políticas, dos espaços, das formações, das condições estruturais e financeiras e da falta de trabalho colaborativo efetivo e permanente na escola etc.

As linhas gerais do pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência são, na verdade, propostas inovadoras tanto para o campo das pesquisas quanto para a atuação educacional. Sua proposta é revolucionária. Perturba profissionais e estudiosos das questões da psicologia e da educação, com sua visão prospectiva do desenvolvimento porque para ele, não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as consequências sociais desse defeito. A análise dos problemas, segundo Vigotski, não deve ser retrospectiva, apenas levando em consideração o passado, mas deve visualizar o futuro da personalidade: é indispensável compreender a vida em seu movimento eterno, descobrir possibilidades, olhar dialeticamente para os fenômenos humanos.

Sobre o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Vigotski (2012) apresenta quatro teses: a primeira tese é que há uma base material das formas culturais do comportamento – o cérebro. No caso da deficiência intelectual, tais formas culturais somente se edificam por caminhos alternativos, por vias colaterais; a segunda tese esclarece que algumas funções psíquicas substituem outras, o que oferece possibilidades novas para o



desenvolvimento; a terceira tese afirma que a base da estrutura das funções psíquicas superiores é a atividade mediadora dos signos; e, a quarta e última tese é sobre o domínio da própria conduta. Trata-se da insuficiência do desenvolvimento da vontade em indivíduos com deficiência intelectual - da dificuldade de dominar a própria conduta. Daí a importância do trabalho pedagógico que, não esperando que a criança amadureça para então aprender, adianta-se ao desenvolvimento!

Nós nos humanizamos porque nos apropriamos do acervo da cultura. E é esse o papel da educação escolar: ensinar - em quantidade e qualidade, em conteúdo e forma -, os conhecimentos do acervo cultural para todas as crianças e jovens, sem e com deficiência, do modo que for necessário. É dessa forma que as funções psíquicas culturais, complexas, são desenvolvidas. A memória, a atenção, o raciocínio, o domínio da vontade, a percepção, a imaginação, o desenvolvimento da personalidade são funções do desenvolvimento de forma coletiva. Contrário ao adestramento de processos elementares, a inserção das pessoas com deficiência, desde muito cedo, na coletividade, promove a luta contra as dificuldades (Padilha, 2022). Eis um importante ensinamento de Vigotski e de sua escola: é na atividade coletiva que se encontram as possibilidades de uma frutífera e promissora luta contra a deficiência. Privar as pessoas com deficiência da vida em coletividade é privá-las da fonte de desenvolvimento cultural. Essa privação, o autor classifica de “abandono pedagógico” (Vygotski, 2019, p. 101).



## Considerações Finais

A visão prospectiva de Vigotski, como já apontado, supõe uma renovada visão sobre a avaliação e o ensino. É necessário identificar os pontos fortes de cada aluno, os sinais das possibilidades. Uma avaliação prospectiva se distingue de uma avaliação retrospectiva, ou seja, aquela que vê o passado, o que já está fossilizado. O que precisamos levar em consideração em avaliações que sejam coerentes com a concepção teórica que estamos assumindo? Aceitando e colocando em prática o que defendeu Vigotski, o que abre um caminho promissor para a chamada educação na perspectiva da inclusão:

Detemo-nos nas gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades. Essas verdades evidentes que, ao que parece, são difíceis de refutar, opõem-se radicalmente ao que temos na teoria e na prática de nossa pedagogia especial. (Vygotski, 2019, p. 86)

Vigotski está mostrando dois caminhos para a concretização de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma que vai na direção da doença, da falta, do impedimento, da enfermidade, e outra, que vai em direção às possibilidades de saúde, de desenvolvimento, de participação na sociedade. O que é avaliar a partir de nossa perspectiva teórica e metodológica – a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica? Entender o que ocorre no processo de interação: nas entrevistas,



nos contatos em diferentes situações e nos momentos de avaliação, que nos indique os movimentos em direção ao aprendizado. Compreender o que acontece quando há colaboração da professora durante as atividades propostas. Considerar o que a criança e/ou jovem dizem de si mesmos e das suas vidas. Observar e registrar o que se consegue encontrar, durante as tarefas em colaboração, que nos mostre as possibilidades de desenvolvimento, que nos aponte para os caminhos deste aluno em direção ao conhecimento.

Essas questões gerais, no entanto, precisam de uma organização mais sistemática. São necessários registros que nos apontem direções mais seguras para nossas práticas pedagógicas, ou seja, que nos indiquem os caminhos alternativos de cada um de nossos alunos, que assim necessitem: O que realizam sozinhos, sem precisar de ajuda? O que realizam com alguma ajuda? O que realizam com muita ajuda? O que sabem sobre tal conteúdo/atividade? O que cumprem sobre tais regras de conduta? Como mostram que sabem? Pelo que demonstram interesse? O que dizem de si próprios? O que têm iniciativa de fazer? O que já aprenderam/superaram? Qual o tipo de ajuda que necessitam? Quem pode ajudar além da professora? Quais os objetivos da etapa X que já alcançaram? Quais os objetivos que ainda precisam alcançar? Quais os materiais pedagógicos que dominam? O que fazem melhor em colaboração? Como expressam seus sentimentos?

Como apontamos em outro texto (Padilha, 2022), refletir sobre o desenvolvimento das funções superiores humanas das novas gerações, com ou sem deficiências, sob a perspectiva da Psicologia



Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, demanda estudo sistemático e intencional, tanto na formação inicial como na formação contínua –, além de propostas práticas coletivas por parte dos professores, dos profissionais da educação bem como dos gestores públicos e das universidades. Negar às pessoas com deficiência o ensino dos conteúdos produzidos e historicamente sistematizados pela cultura humana é negar melhores condições objetivas concretas de vida para elas. O que almejamos é a transformação social e a configuração de uma sociedade igualitária. A educação pode fornecer subsídios e fazer parte dessa luta maior!

Vamos, por algum tempo ainda, ouvir os alunos a nos alertar:  
*não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola.*



## Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 54.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach, *In*: Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- PADILHA, Anna Maria L. **Escritos Pedagógicos**: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VIGOTSKI, Lev S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução de Priscila Nascimento Marques; Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira - **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018a.
- VIGOTSKI, Lev S. **As sete aulas sobre pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b.
- VIGOTSKI, Lev S. **Obras completas**. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.
- VIGOTSKI, Lev S. **Problemas de defectologia**. Volume 1. Organização, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012a. t. V.



# ACESSIBILIDADE LITERÁRIA: REFLETINDO COM PROFESSORES A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Selma Andrade de Paula Bedaque<sup>1</sup>

**P**ara iniciar nossa reflexão sobre o tema “*Acessibilidade literária: refletindo com professores a inclusão de estudantes com deficiência na escola!*” compartilhamos a narrativa do seguinte registro de Busatto (2011):

[...] quando se pensa na visão como porta de entrada para o imaginário, está relacionada ao afeto que permeia as imagens. Quanto mais uma imagem é carregada de afetividade, maior é a possibilidade de ela se fixar e permanecer ativa por muito tempo, como memória de algo querido, para reaparecer num outro momento, num devaneio ou num sonho. Para ilustrar essa via do afetivo, gostaria de apresentar uma experiência de narração com cegos. Com que olhos enxerga o cego? Seria com os olhos da alma? Durante

---

<sup>1</sup> Mestrado. Secretaria Municipal de Educação/Mossoró-RN. E-mail: sbedaque@terra.com.br



a contação de histórias para esse público, busquei apoio em alguns elementos que pudessem ativar o imaginário e facilitar a formação de imagens, já que eles contavam apenas com a audição. Pensei nos quatro elementos solicitados por Bachelard para servirem de axiomas classificadores para seus ensaios poéticos sobre o fogo, o ar, a água e a terra. Durante a apresentação de histórias, eu aproximei uma vela acesa no corpo dos ouvintes. O mesmo fiz com a água, borrifei água na diminuta plateia composta ora por crianças e adolescentes, ora por adultos. A mesma água e fogo que esquentaram e saciaram a sede dos personagens da história se fizeram presentes na narrativa. O rosto e corpo das pessoas presentes deixavam transparecer afetos, sensações vividas: riso, tremor, susto, medo, ternura. Mais tarde eles verbalizaram o significado da experiência que, para eles, implicou “estar presente” no cenário das histórias narradas; “ver” as cenas acontecendo e “ver” os sentimentos vividos pelos personagens; “sentir” como o personagem sentiu o calor do fogo e o frescor da água. Água e fogo: a natureza compartilhando seus atributos para ativar as profundezas do ser (Busatto, 2011, p. 67-68).

O compartilhamento dessa narrativa se deve ao fato dela nos apresentar um olhar sensível para envolver pessoas com deficiência na arte literária, acreditando em seu *potencial imaginário*, nos inspirando, como educadores, a viver com todos os estudantes experiências literárias, *criativamente*, nos instigando a buscar alternativas para mediar ações de forma integrada e, ao mesmo tempo singular, considerando o acesso da literatura aos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista-TEA; outro motivo é por nos ajudar a reconhecer a importância do acesso à literatura com todos os estudantes, ampliando a presença da linguagem



literária como potência inclusiva e, por fim, para que essa experiência possa contribuir no estudo, reflexão e prática da arte da literária, oral ou escrita e, em conexão com diferentes linguagens, oportunizando tempo e espaço para o imaginário, potencialidade para *todo ser humano* ampliar horizontes, conhecer e vislumbrar lugares, pessoas, objetos, mundos, sonhos inimagináveis.

Salientamos que é importante pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e a aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas. A partir dele e das suas manifestações é possível retornar a matéria humana, ressensibilizar o mundo e o ser humano, o que pode ocorrer pelo “[...] aconchego oferecido pelas histórias; pelo embalo do acalanto; pelo espírito de amorosidade que flui numa narrativa oral realizada com prazer” (Busatto, 2011, p. 58), o que deveria ser um direito de todos.

Sabemos que o direito dos estudantes com deficiência à escolarização é determinado por documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de do de dezembro de 1996 e, mais recentemente, pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que ratifica a garantia de um sistema educacional único e inclusivo, onde todos os estudantes, em suas diversidades, aprendem juntos.

Embora a legislação nacional garanta como princípio a educação inclusiva, com a oferta de acesso à educação para todos, independente de condição social, classe, gênero, etnia, religião



e deficiência, é reconhecido o desafio da permanência na escola com aprendizado para muitos estudantes e, no caso dos estudantes com deficiência este desafio requer do sistema educacional revisão conceitual e prática pedagógica que promova a sua permanência na escola com aprendizado.

Nesse sentido, evidenciamos a importância da formação continuada de educadores em relação à temática da Literatura, por ser instrumento que pode quebrar barreiras, além de possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e ser uma forte ferramenta inclusiva no ambiente escolar.

Nessa direção, este texto vem tratar de um estudo sobre o módulo “*A literatura como ferramenta de inclusão escolar*” do curso de formação continuada *Educação Especial Inclusiva*, ofertado em 2023/2024 pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, para professores da Educação Básica. Foi realizado de forma virtual, contemplando uma aula síncrona pelo canal do youtube e, em continuidade, na interação nos fóruns do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, da UFRN.

Para este estudo nos indagamos: quanto a escola tem investido na valorização do imaginário incluindo o estudante com deficiência? Quais as estratégias para a presença da literatura na escola são potencializadas no ambiente escolar que busca envolver todos os estudantes? A acessibilidade necessária para os estudantes com deficiência no acesso à literatura está sendo valorizada pelos educadores?



Trataremos a seguir dos referenciais teóricos que contribuíram para o desenvolvimento da aula síncrona, no estudo dos textos e para as reflexões que os professores-cursistas foram instigados a fazer em relação à literatura no ambiente escolar, numa perspectiva inclusiva.

## **Os estudos sobre a literatura e os estudantes com deficiência**

No estudo sobre a literatura na escola voltada para os estudantes com deficiência, apoiamo-nos em Oliveira e Martins (2010), que trazem dimensões importantes sobre a inclusão escolar e a análise de livros de literatura com personagens com deficiência. Também recorremos a Soares e Barros (2015), que fazem uma revisão de literatura sobre análise de livros literários ao longo dos últimos 40 anos. Os estudos dessas autoras, contribuem na reflexão crítica sobre a qualidade literária ofertada para as escolas, contemplando pessoas com deficiência, bem como para a necessidade de quebra de estereótipos na escola quanto ao acesso à literatura por estudantes com deficiência. Oliveira e Martins (2010), afirmam que a literatura é um dos instrumentos que pode quebrar as barreiras em relação aos colegas com deficiência. Destacam, ainda, que é importante mudar a escola para torná-la receptiva a todos os alunos, sendo “[...] imprescindível organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se depare constantemente, ou ao menos com bastante frequência com as



situações didáticas mais fecundas para ele” (Oliveira & Martins, 2010, p. 375)

Portanto, pensar e organizar processos interativos que promovam a inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar, por meio de organização de situações didáticas, com a presença da literatura na escola, pode ser uma potente estratégia inclusiva, a começar pela seleção de livros que contemplem a diversidade em seus textos, contanto que, não apresentem estereótipos reforçadores de estigmas e que, pelo contrário, sirvam de valorização da diversidade e de desenvolvimento para todos os estudantes.

Desenvolver processos inclusivos por meio da literatura é um bom caminho para que o estímulo ao imaginário esteja presente na escola com todos os estudantes e, com aqueles que têm deficiência, torna-se imprescindível para impulsionar avanços em seu desenvolvimento. Busatto (2011), ressalta o imaginário como vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, “a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível, e passível de outras lógicas” (Busatto, 2011, p. 59).

O autor afirma, que são diversos os caminhos que levam ao imaginário, destacando que as vias de acesso à formação de imagens: a via da visão e a via da audição e, que a via do afeto é a via da fixação. Nesse sentido, podemos considerar que as possibilidades de acesso são múltiplas e conclamam a tempos e espaços para que a literatura na escola possa promover o encantar e significar o mundo que nos cerca, materializando-o e dando forma



às experiências sociais e culturais, com afeto. Aliás, desde a mais tenra idade, o envolvimento com a literatura tem uma função vital no desenvolvimento humano. Logo, como afirma Reyes (2010) é preciso “garantir em igualdade de condições o direito **a todo ser humano** de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (Reyes, 2010, p.16).

Portanto, evidenciamos a relevância da literatura como potência no desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. E, no caso de estudantes com deficiência e Transtornos do Espectro Autista, inseridos em situações de interações dinâmicas e significativas com a arte literária, podemos afirmar que possibilitam ampliar suas possibilidades de se expressar e representar o mundo, cujo processos interativos são condições para o desenvolvimento de funções mentais superiores por meio do corpo, olhar, cheiros, e outras mediações simbólicas, dos gestos, da palavra falada e escrita (Brito & Amarilha, 2010).

Faria (2008), destaca que os textos literários são polissêmicos, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual, além de fornecer informações sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, eles também fornecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais e entrar em contato com novas ideias etc.

Vygotsky (1984), nos alerta para o cuidado quanto ao ensino, quando se trata de estudantes com deficiência:



Um sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema de ensino que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças com deficiência a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter. [...] *o concreto passa a ser visto somente como ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio e não como um fim em si mesmo* (Vygotsky, 1984, p. 100) (Grifos nossos)

Vygotsky (1984), nos alerta para não subestimarmos a capacidade de estudantes com deficiência e, mais do que isso, afirma que é preciso promover situações significativas e provocadoras, com objetivo para além do concreto e, é nesse sentido que a literatura pode ser porta para o imaginário e favorecer avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem destes estudantes. O autor nos convida, ainda, a pensar nas diferentes linguagens, até mesmo no uso de recursos “concretos”, que apresentam como função ser caminho para o desenvolvimento da potência interna dos sujeitos, ampliando aspectos abstratos e imaginários. Para ele, as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.

Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos usando as imitações, por exemplo, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Assim, a oportunidade de desenvolver boas práticas mediadoras na escola podem fazer diferença e promover o desenvolvimento do pensamento dos estudantes de forma integral.



Sabendo da importância da literatura para os estudantes com deficiência e da relevância em garantir-lhes acessibilidade aos textos da literatura infantil, nos termos da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu Art. 3º, acessibilidade é considerada como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 2).

Para essa condição de alcance à literatura pelos estudantes com deficiência, principalmente, em seu início de vida escolar, necessário se faz considerar as diferentes linguagens como possibilidade inclusiva, por exemplo: um estudante que não enxerga pode reconhecer, sentir e compreender um texto literário por meio de representações com o corpo, ou seja, por meio da arte do movimento corporal, arte cênica com o auxílio da audiodescrição<sup>2</sup>; uma criança com autismo pode ser envolvida numa narrativa, por meio do uso e valorização de boas ilustrações de livros. Neste caso, a arte visual das ilustrações ganha espaço de acesso e complemento rico à leitura ou contação de história.

---

2 Salientamos que os benefícios da audiodescrição estendem-se, também, às pessoas idosas e pessoas com dislexia, autistas; pessoas com déficit de atenção; pessoas sem deficiência, que podem ampliar o senso de observação e o entendimento de espetáculos e produtos audiovisuais.



Ressaltamos que os exemplos acima, podem ser fundamentais como acessibilidade aos estudantes com deficiência e ampliam as experiências literárias com todos os estudantes em processos interativos e inclusivos na escola.

Importante destacar que há recursos e serviços de acessibilidade específicos que os professores precisam conhecer e utilizar para que a literatura possa fazer parte do cotidiano escolar. Como é o caso de textos em braille, narrativas em Libras, recursos audiovisuais e tridimensionais, livros em áudio, software com tradução, textos ampliados, textos digitais acessíveis, livros em Epub, Comunicação Aumentativa e Alternativa-CAA, além de serviços como a descrição e audiodescrição que podem e devem ganhar espaço contínuo na escola.

A audiodescrição é aqui compreendida como

A narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual (Pena & Silva, 2014).

Com o objetivo de ampliar conhecimento e apostar na criatividade dos professores, o módulo “Literatura como ferramenta de inclusão escolar”, propôs aos professores-cursistas a desconstrução de conceitos em relação aos conceitos pré-existentes de incapacidade dos estudantes com deficiência, e os instigou a ampliar conhecimentos sobre múltiplas formas de promover o acesso à literatura, abrindo possibilidades para ofertar, no ambiente escolar,



a acessibilidade necessária para o envolvimento dos estudantes com e sem deficiência, fomentando diferentes formas de acesso à literatura pelo prazer em ler, conhecer, descobrir e redescobrir o mundo.

## Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo qualitativo dos resultados da aplicação do módulo, e para o seu desenvolvimento, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a arte literária na escola e a acessibilidade aos estudantes com deficiência. A aula síncrona, os materiais de suporte compartilhados na plataforma para os professores e os registros desses sobre a literatura para os estudantes com deficiência no fórum de discussão, serviram de subsídio para análise de conteúdo, tendo como referência os princípios de Bardin (1977).

Os dados produzidos foram selecionados, por amostragem dos participantes cadastrados nos fóruns de discussão das 15 turmas do curso, registradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-SIGAA/UFRN, e categorizados em três dimensões: *a importância do imaginário na literatura na escola; as estratégias que os professores conhecem para desenvolver práticas literárias na escola; e o conhecimento de acessibilidade à literatura na escola para os estudantes com deficiência*. Para fins deste texto, selecionamos os registros de 12 professores, atrelados às três categorias citadas.



## Resultados e Discussão

A realização de um curso de formação continuada para professores da educação básica, por meio da plataforma digital, permitiu que as reflexões dos professores-cursistas fossem registradas e contribuíssem para a produção de informações sobre o que pensam os professores sobre a literatura na escola, considerando a presença e participação dos estudantes com deficiência.

Com os dados produzidos, organizamos três categorias em relação à visão dos professores-cursistas sobre a literatura na escola. Ficou evidenciado que todos eles reconhecem o valor da literatura na escola, destacaram formas diferenciadas de contação de histórias e estratégias do uso de livros e, ainda, apresentaram a necessidade de promover a acessibilidade comunicacional necessária aos estudantes com deficiência.

No que se refere ao valor da literatura como estímulo ao imaginário destacamos os registros de quatro professores cursistas (P1; P2; P3 e P4):

*A literatura deve ser proporcionada como um momento de reflexão, criticidade, criatividade e prazer. (P1)*

*O sonho e a fantasia alargam o mundo da criança. Seus mergulhos no imaginário ampliam suas oportunidades de crescimento, tanto na esfera intelectual, quanto no âmbito sociocultural. Sua imaginação trabalha também seu corpo que se desenvolve a partir das brincadeiras e movimentos (P2)*

*A literatura não pode ser só ferramenta para alfabetização (P3)*



*O sentir as diferentes emoções, conhecer e selecionar livros para boas histórias sem estereótipos e desmistificando preconceitos e abrindo possibilidades de diálogos (P4)*

Como podemos identificar, os professores cursistas P1, P2, P3 e P4 evidenciam a importância da literatura para além do fato de decodificar, denotando a importância da leitura para o desenvolvimento integral do estudante. A criatividade, criticidade, sonho e fantasia e as emoções se fizeram presentes nos registros dos professores denotando, por alguns deles, a importância da literatura como importância ao imaginário. Apontam que a literatura abre possibilidades inúmeras aos estudantes e destacam que ela pode ser instrumento de ampliação de conhecimento de mundo.

Com relação a diferentes formas da literatura estar presente na escola, com base em suas experiências e nas reflexões promovidas pelos estudos no módulo, os professores-cursistas P3 e P4 registraram:

*O ideal é que a apresentação da literatura ocorra de forma integral, pensando em todos os públicos. Contar histórias com recursos didáticos pedagógicos multissensoriais, é uma boa estratégia para isso. (P3)*

*Os estudos do módulo me ajudaram a compreender como a literatura desempenha um papel significativo na promoção da inclusão escolar, haja vista que sua contribuição acontece de várias maneiras para a criação de um ambiente educacional mais diversificado e, também, acolhedor. (P4)*

Além desses registros, os professores cursistas compartilharam uma variedade de estratégias para a literatura está presente



na escola, tais como: *uso de diversidade de livros com histórias dos mais diferentes gêneros textuais, utilização de diferentes materiais para envolvimento com a história, o recontar histórias, a teatralidade com destaque ao ver tocar, sentir e participar, a utilização de fantoches, a presença da ludicidade, a seleção de bons livros com riqueza de linguagem.*

Com relação às estratégias para envolvimento com a literatura, identificamos o quanto os professores-cursistas conhecem e ampliam possibilidades de estratégias literárias, trocando caminhos e ampliando com seus pares as oportunidades de fazer presente na escola a arte literária. As estratégias para ação educativa envolvendo a literatura foi a dimensão mais comentada e apresentada pelos professores, destacando conhecimento sobre a temática. Na dimensão da Acessibilidade para os estudantes com deficiência no acesso a literatura destacamos:

*Criar espaço físico adaptado, inovação tecnológica, metodologias ativas onde ocorra a participação ativa dos alunos, diversidade de recursos didáticos acessíveis e adaptados, estimular a curiosidade dos alunos incentivando-os a buscarem mais conhecimentos, inclusão e acessibilidade, garantindo dessa forma, que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, promover a colaboração entre os alunos, respeitando as diferenças e entendendo o tempo de aprendizado de cada um, integrar recursos tecnológicos educativos que possam enriquecer o aprendizado, entre outras. (P6)*

*Ressalta-se também a necessidade de se ter em mente que nem todas as crianças aprendem em um mesmo espaço, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. A hora da leitura de história ou da contação de história pode não estar sendo atrativa para a criança especial naquele momento. Neste caso, cabe ao professor pensar em outras possibilidades.(P7).*



*Atenção à diversidade de formas de acesso, livros com fonte ampliada. (P8)*

*Cenários, objetos, personagens, música, recursos visuais - a utilização da comunicação aumentativa e alternativa - audiolivros leitura multissensorial - a dramatização (P9).*

*O braille, texturas, a audiodescrição - os materiais em relevo, - experimentação com todos os sentidos - corpo e espaço - desenho universal (P10).*

*Trazer a ilustração para contribuir na compreensão, antecipar informações, dialogar e ampliar visões, criar representações cênicas, produzir cenários, abrir-se para diferentes possibilidades (P11).*

*Envolvimento com os pais (P12).*

O destaque dado pelos professores-cursistas P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 à *inovação tecnológica, a colaboração entre pares, ao respeito ao tempo dos estudantes, à utilização de livros ampliados, à criação de cenários, recursos tridimensionais, ao braille, às texturas, à audiodescrição, à comunicação aumentativa e alternativa, aos audiolivros e aos materiais em relevo, às ilustrações e às representações cênicas e, até mesmo, ao envolvimento com os pais, são formas de promover a acessibilidade à literatura.*

Com estes registros podemos afirmar o quanto o processo de formação continuada no módulo “*A literatura como ferramenta de inclusão escolar*”, pôde promover a ampliação de conhecimentos no sentido de fazê-los:

- refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar onde atuam, desconstruindo con-



ceitos pré-existentes que colocam o estudante com deficiência como incapaz de realizar e participar de atividades que envolvem a literatura;

- pensar sobre potenciais criativos com as diferentes linguagens para ofertar a literatura na escola, promovendo o acesso à literatura e o envolvimento dos estudantes com deficiência pelo prazer em ler, conhecer, descobrir e redescobrir o mundo.
- conhecer os recursos e os serviços de acessibilidade que devem ser garantidos aos estudantes com deficiência.

Sabendo que, na atualidade, há recursos os mais variados, desde um simples “lenço”<sup>3</sup> que pode ser transformado em diferentes materiais e produzir e reviver histórias, poesias, até recursos de alta tecnologia em contínua inovação.

É importante frisar, que para o acesso de todos os estudantes à literatura, a acessibilidade aos livros, aos textos, à contação de histórias deve ser pensada, planejada e realizada em todos os momentos de sua presença na escola. Para tanto, o envolvimento deve ser de todos os agentes da escola e comunidade. Nesse sentido, acreditamos que a contínua reflexão, estudo e ação criativa dos educadores na perspectiva inclusiva permitirá que a presença da literatura, desde o início da vida escolar, possa afetar positivamente, a vida dos estudantes com deficiência.

---

3 Tal como foi proposto com a leitura do livro: AUERBACH, Patricia. O lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2022.



## Considerações Finais

Acreditar, como nos convida o escritor Hugo Mãe, quando diz: “Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita, não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado” (Hugo Mãe, 2019, p. 30), é essencial para que percursos formativos sejam refletidos no ambiente escolar com boas mediações dos professores. Foi com esse “*acreditar*” que se desenvolveu a formação continuada do módulo “Literatura como ferramenta inclusiva”.

Durante o seu desenvolvimento, procuramos enfatizar junto aos professores-cursistas, o quanto a arte literária é potente no desenvolvimento e na aprendizagem de estudantes com deficiência, tornando os ambientes inclusivos. E isso foi evidenciado nos registros compartilhados. A oferta de acervos literários, como exemplos de potência, além de criar espaço para que os professores compartilhassem suas experiências com a literatura na escola promoveu trocas significativas entre eles.

Mesmo com as informações ofertadas no módulo durante o curso, consideramos primordial, que a criatividade e a atualização dos professores estejam em movimentos contínuos de descobertas; que promovam a sua própria aproximação com a literatura para que possam possibilitá-la aos estudantes com deficiência em ambientes cada vez mais inclusivos.



## Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 27 mai. 2023.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- HUGO MÃE, Valter. **As mais belas coisas do mundo**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2019.
- OLIVEIRA, Martins de. RAMOS, Ana Luiza Araújo. Literatura Infantil: instrumento para melhor compreensão da diversidade humana. *In*: OLIVEIRA, Martins de. **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 371-390
- BRITO, Nazineide. AMARILHA, Marly. Literatura Infantil e deficiência mental: um caminho possível para a inclusão. *In*: OLIVEIRA, Martins. **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 357-369
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. 1. ed. São Paulo, 2010.
- SOARES e BARROS, Alessandra Santana. Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206009>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins, 1984.



# DIRETRIZES PARA O USO DE LINGUAGEM SIMPLES

Eduardo Cardoso<sup>1</sup>  
Fabrício Dias de Andrade<sup>2</sup>

**I**nicialmente, pode-se considerar que a Linguagem Simples é uma forma de comunicação usada para transmitir informações de maneira simples, objetiva e, assim, inclusiva. Logo, tem como objetivo tornar as informações mais fáceis de ler, de se compreender e de serem usadas de acordo com o seu respectivo propósito. De acordo com a apostila de Linguagem Simples no Setor Público (2020), elaborada pela prefeitura de São Paulo, a comunicação é simples

quando a pessoa que lê o documento ou escuta a mensagem consegue entender o conteúdo de forma fácil, sem precisar reler o texto várias vezes ou pedir explicações para outra pessoa (Prefeitura De São Paulo, 2020, p. 6).

---

1           Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. E-mail: eduardo.cardoso@ufrgs.br

2           Doutorado. Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS; E-mail: fabrdias@gmail.com



Nessa concepção de Linguagem, é importante ressaltar que a Linguagem Simples não é uma linguagem informal, infantilizada, empobrecida ou que subestima a capacidade das pessoas. Pelo contrário, é possível escrever de forma simples e acessível, conforme um conjunto de técnicas, e seguir as normas da Língua Portuguesa. Em face do exposto, o Manual de Redação da Presidência da República elucida algumas recomendações, entre elas a de que

a língua culta é contra a pobreza de expressão, e não contra a sua simplicidade. O uso do padrão culto não significa empregar a língua de modo rebuscado ou utilizar figuras de linguagem próprias do estilo literário (Brasil, 2018, p. 21).

Uma linguagem mais simples possibilita que a informação seja lida e entendida por qualquer pessoa - independentemente das suas capacidades linguísticas ou cognitivas - ao simplificar o seu conteúdo, melhorar a sua linguagem e otimizar o seu formato. Não se refere apenas à capacidade de ler, mas também a de compreender (Accessible Portugal, 2023).

Conforme o Tribunal de Justiça do Rio Grande do SUL (TJRS, 2021), no Guia de Linguagem Simples da Comissão de Inovação, a Linguagem Simples é uma técnica de comunicação que coloca em primeiro lugar as necessidades do leitor/ouvinte que procura tornar os textos — escritos ou falados — adequados ao perfil de um público-alvo específico.

Dentre outras estratégias, a Linguagem Simples consiste em utilizar palavras simples, entendidas pela maioria dos usuários,



que partem de conceitos familiares e respeitam o conhecimento que a maioria das pessoas têm sobre os assuntos tratados.

Conforme o Projeto de Lei 6256/2019, que institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, a Linguagem Simples é entendida como o texto no qual as ideias, as palavras, as frases e a estrutura são organizadas para que o leitor encontre facilmente o que procura, compreenda o que encontrou e utilize a informação. Segundo pressupõe o PL, “com o foco no cidadão, o uso da Linguagem Simples deve reduzir desigualdades e facilitar o acesso a serviços públicos” (PL 6256/2019).

A Linguagem Simples promove o acesso à informação e por isso deve ser aplicada em todos os formatos de comunicação, desde o escrito (textos, livros, publicidade etc.), ao digital (sites) e audiovisual. Funciona até como uma base para desenvolver outros formatos de comunicação e recursos de acessibilidade, como a audiodescrição, a língua de sinais e a escrita pictográfica por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa, que por si já requerem estruturas simples.

Para além de um conjunto de técnicas, a Linguagem Simples é entendida como um movimento que incentiva a aplicação de práticas para tornar a comunicação mais simples, mobilizando pessoas, instituições e governos. Dessa forma, também é entendida como um movimento social que incentiva a aplicação de práticas para tornar a comunicação mais simples e acessível a todas as pessoas.



Por fim, para além da concepção de Linguagem Simples, cabe também contextualizar sobre a necessidade de entender o seu contexto histórico. Assim, a seguir apresentamos uma breve contextualização histórica e legal acerca da Linguagem Simples.

## Breve contextualização histórica e legal

O movimento da Linguagem Simples não é recente: há iniciativas em defesa do uso de uma linguagem clara e fácil de compreender desde meados do século XIV. Todavia, essas iniciativas ganharam força, principalmente, a partir do século XX, mais especificamente na década de 1940 na Inglaterra e nos Estados Unidos. Atualmente, o movimento está presente em dezenas de países e em diversos idiomas, e há diferentes termos de referência à Linguagem Simples, tais como *Plain Language* (Estados Unidos), Linguagem Clara (África do Sul, Chile, Argentina), Linguagem Cidadã (México) e Escrita Simples ou Linguagem Clara (Portugal). Mesmo conhecidos por diferentes nomenclaturas, todos buscam o mesmo: se comunicar de uma forma simples e objetiva, facilitando a forma como a população tem acesso às informações, principalmente as do Estado e dos serviços públicos.

Em nível governamental, desde 1940, vários países realizam ações estruturadas para a simplificação da linguagem. A citar, em 1979, a *Plain English Campaign* foi fundada em Londres para combater os jargões jurídicos, o famoso “juridiquês”. E, em 1993 foi criada a *Plain Language Association International* (PLAIN), assim como a



*Plain Language Network*. Importante associação americana, a PLAIN foi responsável, por exemplo, por fornecer orientação às agências executivas federais quando o presidente Barack Obama assinou o *Plain Writing Act*, de 2010, que exigia que as agências executivas federais colocassem todos os documentos em Linguagem Simples.

O Guia Linguagem Simples na Gestão Pública do LAB.MG – Laboratório de Inovação em Governo do Governo do Estado de Minas Gerais (LAB. MG, 2021), apresenta brevemente o contexto internacional sobre Linguagem Simples, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1 – Breve histórico do emprego da Linguagem Simples em âmbito governamental**

<b>1940</b>	Reino Unido - 1º ministro emite memorando que solicita que os comunicados sejam escritos de maneira mais curta e diretos ao ponto.
<b>1972</b>	Estados Unidos - Setor Público realiza 1ª iniciativa com Registro Federal escrito em Linguagem Simples.
<b>1978</b>	Suécia - Gabinete do 1º ministro atua para modernizar a escrita jurídica de leis e regulamentos.
<b>1993</b>	África do Sul - Especialistas em linguagem clara atuam como consultores na elaboração da Constituição de 1996. Criação da PLAIN - <i>Plain Language Association International / Plain Language Network</i>
<b>2004</b>	México - Governo mexicano lança o programa <b>Lenguaje Ciudadano</b> (Linguagem Cidadã).
<b>2013</b>	Colômbia - Departamento Nacional de Planejamento edita o <b>Guía de Lenguaje Claro</b> (Guia de Linguagem Clara), do Programa de Serviço ao Cidadão.



<b>2017</b>	<p>Argentina - Senado Federal cria a <b>Red Lenguaje Claro</b> (Rede Linguagem Clara) e recebe as primeiras jornadas de linguagem clara.</p> <p>Chile - Cria a <b>Red de Lenguaje Claro</b> (Rede de Linguagem Clara), formada pela reunião da Suprema Corte, Controladoria Geral da República, PUC de Valparaíso, Conselho para Transparência e Biblioteca do Congresso Nacional.</p>
-------------	--

Fonte: LAB.MG (2021).

No Brasil, as iniciativas são mais recentes e, sobretudo, muito mais intensas depois de 2020. Porém, é desde 2011 que a Lei de Acesso à Informação - Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011 - determina que os órgãos públicos considerem, enquanto um dever, a divulgação das informações de jeito simples e compreensível, inclusive em ambiente virtual, a fim de garantir, então, a transparência e o controle social na administração pública. Dentre as iniciativas dos governos estaduais e municipais, destacam-se: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Brasília, Rio Grande do Sul, Ceará, Paraná, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, entre outros.

O quadro a seguir apresenta um breve levantamento da legislação vigente sobre a Linguagem Simples no Brasil.

### Quadro 2 – Contextualização Legal sobre Linguagem Simples no Brasil

<p><b>Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011</b> Lei de Acesso à Informação</p>
<p><b>Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015</b> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>



<p><b>Lei Federal Nº 13.460, de 26 de junho de 2017</b> Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da adm pública.</p>
<p><b>Projeto de Lei Federal PL 6256/2019</b> Institui a Política Nacional de Linguagem Simples órgãos e entidades da administração pública direta e indireta.</p>
<p><b>Decreto nº 59.067, de 11 de novembro de 2019</b> - Programa Municipal de Linguagem Simples</p>
<p><b>Lei nº 17.316, de 6 de março de 2020</b> - Lei Municipal de Linguagem Simples - Cidade de São Paulo</p>
<p><b>Lei Federal Nº 14.129, de 29 de março de 2021</b> Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública</p>
<p><b>Lei Nº18.246, de 01 de dezembro de 2022</b> Institui a Política Estadual de Linguagem Simples nos Órgãos e nas Entidades da Administração Direta e Indireta do Estado do Ceará.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Por fim, em junho de 2023 foi publicado o normativo internacional de *Plain Language* - ISO 24495-1:2023. Este documento estabelece princípios e diretrizes para o desenvolvimento de documentos em Linguagem Simples.

## **Indicativos para o uso da Linguagem Simples**

Conforme o Projeto de Lei 6256/2019, que institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, a Linguagem Simples deve ter texto claro, preciso, direto e objetivo. As frases devem ser curtas, evitando intercalações excessivas ou ordens inversas. Devem ser



evitados textos que obriguem o leitor a fazer exercícios mentais complicados para compreender o que está lendo.

Esses e outros indicativos guiam o uso da Linguagem Simples, mas para além da simplificação textual, deve-se considerar a apresentação do conteúdo por meio de elementos como a estrutura e apresentação visual dos mais diferentes materiais e contextos de aplicação.

Atualmente, existem distintas metodologias de aplicação da Linguagem Simples que podem ser encontradas em guias de referência; contudo, todas guardam semelhanças, tais como nas fases ou momentos de trabalho normalmente divididas em etapas distintas e bem definidas conforme seu escopo, tais como:

- Público e propósito (público-alvo do documento e o que se deseja alcançar);
- Estrutura (estruturas mais familiares ao público e de fácil organização para o fluxo de leitura);
- Projeto (questões como layout, margens, espaços em branco, destaques, títulos, estilo e tamanho da fonte, cores, contraste, alinhamento, espaçamento e a utilização de recursos visuais, como tabelas, diagramas, gráficos, entre outros);
- Expressão ('tom de voz' - o estilo - escolha das palavras, a eliminação dos jargões, o tamanho das frases e dos parágrafos, a utilização da voz ativa);
- Avaliação (entrevistas, pesquisas e testes para validar o material).

Cabe salientar que cada vez mais o design visual de uma comunicação é tão importante quanto a estrutura e a linguagem,



sendo assim também considerado em várias das metodologias existentes, assim como nesta pesquisa.

Conforme a metodologia de pesquisa apresentada a seguir, no tópico Resultados e Discussões será apresentada a sistematização desenvolvida.

## Metodologia

A presente pesquisa é de natureza exploratória bibliográfica, e tomou como base os principais termos e conceitos do objeto de pesquisa (linguagem simples, linguagem clara, linguagem cidadã) para busca de publicações e seus respectivos autores, tanto em âmbito nacional quanto internacional no período de 12 meses, ao longo do ano de 2023.

A pesquisa bibliográfica é utilizada com frequência em estudos exploratórios ou descritivos, ou quando o objeto de estudo ainda é recente e pouco estudado. Assim, a aproximação com o objeto se dá a partir de fontes bibliográficas. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações a partir de inúmeras publicações, o que auxilia na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994).

Diante disso, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: *Como ocorre o processo de desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples de modo a promover a acessibilidade e a inclusão em diferentes contextos?*



Para a pesquisa bibliográfica foi explorado dados em periódicos científicos, mas devido a natureza do objeto de pesquisa e do problema também foram analisadas, a partir de diferentes contextos, muitas referências em guias e documentos de instituições públicas sobre o emprego da Linguagem Simples. O período de busca compreendeu 12 meses, de janeiro de 2023 a dezembro de 2023. A pesquisa não se limitou à investigação em âmbito nacional, buscando referência em redes e grupos de referência internacionais no assunto.

Alguns desses materiais podem ser acessados on-line, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3 – Guias e materiais de referência em Linguagem Simples em contexto nacional.**

PUBLICAÇÃO	ESTADO	LINK
Guia rápido de como simplificar documentos	DF	<a href="https://drive.google.com/file/d/1gR-5NFFhTxCEnSrw9d3kzx62jbaV2PV-Jh/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1gR-5NFFhTxCEnSrw9d3kzx62jbaV2PV-Jh/view?usp=drive_link</a>
Guia rápido de linguagem simples	DF	<a href="https://drive.google.com/file/d/1lk-0v3P5F0Vack3kX_ZVdXeVyo8hEF-gPf/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1lk-0v3P5F0Vack3kX_ZVdXeVyo8hEF-gPf/view?usp=drive_link</a>
10 dicas de linguagem simples	SP	<a href="https://drive.google.com/file/d/1v-CHa9wFTACoag_d2TivFXoq-Puz-23Clj/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1v-CHa9wFTACoag_d2TivFXoq-Puz-23Clj/view?usp=drive_link</a>
Trilha de formação – Comunicação Simples e Efetiva - ANA	-	<a href="https://drive.google.com/file/d/1s-GhYbj8gfl2avwRyXNtF9rVGPqvQx-qE9/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1s-GhYbj8gfl2avwRyXNtF9rVGPqvQx-qE9/view?usp=drive_link</a>



Linguagem Simples para Serviços Públicos – RS. GOB.BR	RS	<a href="https://drive.google.com/file/d/1z-SOPWskSWoQ4uOULwv0gYOY80-JuIFuWD/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1z-SOPWskSWoQ4uOULwv0gYOY80-JuIFuWD/view?usp=drive_link</a>
Cartilha como usar a Linguagem Simples – Governo do Ceará	CE	<a href="https://drive.google.com/file/d/11xyFbXS00Yyp4H5eRlkspbc9W-8vHmQA4/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/11xyFbXS00Yyp4H5eRlkspbc9W-8vHmQA4/view?usp=drive_link</a>
Guia ÍRIS de Simplificação - Linguagem Simples e Direito Visual	CE	<a href="https://drive.google.com/file/d/1G-4gyaqT4u6uRX2dH-QXx4TSh_j5L-RhGN/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1G-4gyaqT4u6uRX2dH-QXx4TSh_j5L-RhGN/view?usp=drive_link</a>
Guia E-NOVA de Linguagem Simples	GO	<a href="https://drive.google.com/file/d/1nMdtTckvv37nrvbnZ_nA6BkWQ-5D7a9JJ/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1nMdtTckvv37nrvbnZ_nA6BkWQ-5D7a9JJ/view?usp=drive_link</a>
Programa Linguagem Simples - (011)LAB	SP	<a href="https://drive.google.com/file/d/1G-5Fa8sGJjH_clqvlf1vJG1fk-nzHxy/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1G-5Fa8sGJjH_clqvlf1vJG1fk-nzHxy/view?usp=drive_link</a>
Guia para uso de Linguagem Simples – Secretaria de Saúde	DF	<a href="https://drive.google.com/file/d/1AiuzU0x0uXITHhWVFui_iCoFm-92XEZP/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1AiuzU0x0uXITHhWVFui_iCoFm-92XEZP/view?usp=drive_link</a>
Linguagem Simples na Gestão Pública - LAB. mg   Laboratório de Inovação em Governo	MG	<a href="https://drive.google.com/file/d/1pL-2DI0wIEL32x0jVcN8i6xPczdELH-8-C/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1pL-2DI0wIEL32x0jVcN8i6xPczdELH-8-C/view?usp=drive_link</a>



Guia de Linguagem Simples - TJRS	RS	<a href="https://drive.google.com/file/d/1v9pwX08gtmZMilJ-zWP8osY80WoWB9bWl/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1v9pwX08gtmZMilJ-zWP8osY80WoWB9bWl/view?usp=drive_link</a>
Guia de uso da Linguagem Simples para Apresentação de Serviços Públicos	RJ	<a href="https://drive.google.com/file/d/1H3y14EBBAtjz_zYKIP04k53t-729jjGIR/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1H3y14EBBAtjz_zYKIP04k53t-729jjGIR/view?usp=drive_link</a>
Guia-ÍRIS de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual	CE	<a href="https://drive.google.com/file/d/1c0mJqyFono5hK85V5B3II_AF5vX-fq4SS/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1c0mJqyFono5hK85V5B3II_AF5vX-fq4SS/view?usp=drive_link</a>
Guia para Linguagem Simples – Movimento Down	DF	<a href="https://drive.google.com/file/d/1W-QE_5Dv82d185w5J9YHbBPpSxFcU-BoMO/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1W-QE_5Dv82d185w5J9YHbBPpSxFcU-BoMO/view?usp=drive_link</a>
Guia de Linguagem Simples: Como posso revisar meu documento? Deixe a linguagem do seu documento mais simples. Cidade de São Paulo	SP	<a href="https://drive.google.com/file/d/1kS-bPsaleBWILgYXAWGjoNTT5qs-c-Gr2/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1kS-bPsaleBWILgYXAWGjoNTT5qs-c-Gr2/view?usp=drive_link</a>
Guia para Comunicação Interna e Externa do IFPE	PE	<a href="https://drive.google.com/file/d/10-gpnRQaioywzc00NQ1_Yh6iPitXs-B88m/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/10-gpnRQaioywzc00NQ1_Yh6iPitXs-B88m/view?usp=drive_link</a>
Manual de Redação em Linguagem Simples	ES	<a href="https://drive.google.com/file/d/1zUsTX37hS3rudH40f-y8imyPB-QxCah3o/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1zUsTX37hS3rudH40f-y8imyPB-QxCah3o/view?usp=drive_link</a>



Cartilha Orientativa sobre o uso de Linguagem Simples No Contexto do Instituto Federal de Mato Grosso	MS	<a href="https://drive.google.com/file/d/1Z1kSw9_VeHznn_9OKdsR_-gBsm-v94WX6/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1Z1kSw9_VeHznn_9OKdsR_-gBsm-v94WX6/view?usp=drive_link</a>
Simplex Assim-comunique com todo mundo	RS	<a href="https://drive.google.com/file/d/1M7Smi14NHkQdbznLI9u8YDI-f8XyQXnPK/view">https://drive.google.com/file/d/1M7Smi14NHkQdbznLI9u8YDI-f8XyQXnPK/view</a>
TER - Cartilha Linguagem Cidadã.	PR	<a href="https://drive.google.com/file/d/1B5xltDklsuqkgIJeeR-vUWU5H8k7bvqLz/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1B5xltDklsuqkgIJeeR-vUWU5H8k7bvqLz/view?usp=drive_link</a>
Orientações para adoção de Linguagem Clara – Governo de São Paulo e Reino Unido	SP	<a href="https://drive.google.com/file/d/1l-QSUtAVCGUEX0WTojM_prttqXD-qE2G8_/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1l-QSUtAVCGUEX0WTojM_prttqXD-qE2G8_/view?usp=drive_link</a>
Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público – (011)LAB e Cidade de São Paulo	SP	<a href="https://drive.google.com/file/d/1_cXxs5R7akPfm09QdLitubgbuotHl-sy5/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1_cXxs5R7akPfm09QdLitubgbuotHl-sy5/view?usp=drive_link</a>

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Já o quadro seguinte apresenta algumas referências em contexto internacional, como guias, diretrizes e orientações sobre o uso da Linguagem Simples.



#### **Quadro 4 – Guias e materiais de referência em Linguagem Simples em contexto internacional**

PUBLICAÇÃO	PAÍS	LINK
Informação para todos	Comissão Europeia	<a href="https://drive.google.com/file/d/1xFL-bEKIVZ9pz_9iDdJ4wKdXWu50fnRir/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1xFL-bEKIVZ9pz_9iDdJ4wKdXWu50fnRir/view?usp=drive_link</a>
Redigir com clareza	Comissão Europeia	<a href="https://drive.google.com/file/d/1fL-ZV-Gwgc_rsAQf7prbCzmrCxd7X6R-zZ/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1fL-ZV-Gwgc_rsAQf7prbCzmrCxd7X6R-zZ/view?usp=drive_link</a>
Manual de Lenguaje Claro	México	<a href="https://drive.google.com/file/d/17xNCLmHzPV8BClvtuTkleQUiw-f6K6aYl/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/17xNCLmHzPV8BClvtuTkleQUiw-f6K6aYl/view?usp=drive_link</a>
Lenguaje Claro - Buenos Aires	Argentina	<a href="https://drive.google.com/file/d/1Uapbp6_p58qTZfVtmo31MYW-tcUr3xeq/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1Uapbp6_p58qTZfVtmo31MYW-tcUr3xeq/view?usp=drive_link</a>
Introducción al Lenguaje Claro	EUA	<a href="https://drive.google.com/file/d/1Y0iCiRQcv4gOeVx51pGMD1iUV-68ZjtgU/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1Y0iCiRQcv4gOeVx51pGMD1iUV-68ZjtgU/view?usp=drive_link</a>
Guía SAIJ de Lenguaje Claro	Argentina	<a href="https://drive.google.com/file/d/1y-Jjrie91z9WkOEqa5RcuSyEuUMbX-9Zf_/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1y-Jjrie91z9WkOEqa5RcuSyEuUMbX-9Zf_/view?usp=drive_link</a>
Federal Plain Language Guidelines	EUA	<a href="https://drive.google.com/file/d/12K-FAgAuYHOYxpjME9D7wQUlgrkCY-zSZU/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/12K-FAgAuYHOYxpjME9D7wQUlgrkCY-zSZU/view?usp=drive_link</a>
Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación	Espanha	<a href="https://drive.google.com/file/d/1rHi-KLeFhksKOMUtTXa1mRRoeV0tH-9vy_/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1rHi-KLeFhksKOMUtTXa1mRRoeV0tH-9vy_/view?usp=drive_link</a>
Make it Easy	EUA	<a href="https://drive.google.com/file/d/1D4C60eKc9KDGNUvi8tEd9Fo-qB68ko4pQ/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1D4C60eKc9KDGNUvi8tEd9Fo-qB68ko4pQ/view?usp=drive_link</a>



Manual Judicial de Lenguaje Claro y Accesible a Los Ciudadanos	Perú	<a href="https://drive.google.com/file/d/1HP6H6rBUQiUom_KbNOvLX_ds-r27K4bfl/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1HP6H6rBUQiUom_KbNOvLX_ds-r27K4bfl/view?usp=drive_link</a>
Guía de Lenguaje Claro para Servidores Públicos de Colombia	Colômbia	<a href="https://drive.google.com/file/d/1NkqCagU2PLeWHRJiIdf-qidd-SEKim2yf/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1NkqCagU2PLeWHRJiIdf-qidd-SEKim2yf/view?usp=drive_link</a>
Guide to Interpretive Writing for Exhibitions	EUA	<a href="https://drive.google.com/file/d/102kzaCMUPDIpbgkS-k1s2U-is-tuW_9Lo/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/102kzaCMUPDIpbgkS-k1s2U-is-tuW_9Lo/view?usp=drive_link</a>
NARA Writing Style Guide	EUA	<a href="https://drive.google.com/file/d/1Kl-deekoCLfkKK2Cz6EKoziKXDby-1THol/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1Kl-deekoCLfkKK2Cz6EKoziKXDby-1THol/view?usp=drive_link</a>

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

## Resultados e Discussão

A partir das pesquisas realizadas foi possível sistematizar uma metodologia para o desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples em 3 grandes fases: 1. Planejamento; 2. Desenvolvimento; 3. Avaliação/Revisão.

No quadro a seguir é apresentado um panorama geral dessa sistematização, assim como o detalhamento de cada uma das fases.



## Quadro 5 – Metodologia proposta para o desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples

PLANEJAMENTO
Estude o Material a comunicar - conteúdo e objetivo (O QUÊ?).
Conheça o público-alvo (QUEM?).
DESENVOLVIMENTO
Escrita ou Reescrita do texto conforme as diretrizes ou os parâmetros de Linguagem (leitabilidade do material).
Organização do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de estrutura do conteúdo (legibilidade do material).
Apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material).
REVISÃO
Revisão do texto por especialista e por consultor especializado conforme o público-alvo a que se destina o material.
Avaliação com o público-alvo.
Refinamento final (ajustes finais conforme a avaliação com o público).

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Vejamos cada item a ser considerado no desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples:

### 1) Planejamento

A partir da metodologia proposta, podemos entender que o primeiro passo para utilização da Linguagem Simples é o planejamento. Portanto, partindo do conteúdo a ser comunicado, se questione:

- Qual o objetivo do que quero comunicar?



- O que eu quero alcançar com o material ou conteúdo a ser desenvolvido?
- Quais as principais informações que precisam ser comunicadas?

Pesquise, ao máximo, sobre o conteúdo e/ou texto a ser comunicado e tenha esse material de origem sempre por perto em caso de necessidade de consulta.

Conforme o Guia Redigir com Clareza (União Europeia, 2015), uma boa alternativa para selecionar e estruturar a informação a ser comunicada pode ser o Método das 7 perguntas: O QUÊ? A mensagem fundamental; QUEM? As partes interessadas; QUANDO? Dias, horas, calendários, prazos; ONDE? Locais; COMO? Circunstâncias, explicações; POR QUÊ? Causas e/ou objetivo; QUANTO? Valores calculados e dados mensuráveis.

Sobre o público-alvo, se questione:

- Para quem é o material ou conteúdo?
- O que meu público já sabe sobre o assunto? E o que precisam saber?

Busque padrões. A descoberta de padrões ajuda a conhecer os diferentes tipos de usuários e usuárias, entendendo seu contexto, comportamento e necessidades individuais.

- Quais as dúvidas que o público pode ter?
- Como o público terá acesso ao conteúdo (meio)?



## 2) Desenvolvimento

A fase de Desenvolvimento é dividida em 3 procedimentos: a) escrita ou reescrita do texto conforme as diretrizes ou os parâmetros de Linguagem (leiturabilidade do material); b) organização do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de estrutura do conteúdo (legibilidade do material) e; c) apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material).

Segundo a Professora Célia Souza do Centro de Recursos para Inclusão Digital - CRID<sup>3</sup>, do Instituto Politécnico de Leiria, há uma série de regras a serem seguidas para nos comunicarmos de modo mais simples, considerando três parâmetros principais para a escrita ou reescrita em Linguagem Simples: linguagem, estrutura e formatação.

### Quadro 6 – Parâmetros para Linguagem Simples

<b>LINGUAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer um resumo da história, dando prioridade à linha narrativa;</li><li>- Simplificar a linguagem (vocabulário e sintaxe), mantendo ao máximo o original;</li><li>- Quando necessário, substituir alguns termos ou expressões, suprimir algumas partes do texto ou acrescentar outras;</li><li>- Usar estrutura simples, com a ordem natural das palavras;</li><li>- Evitar frases subordinadas, adjetivos rebuscados e advérbios;</li><li>- Dar preferência à voz ativa.</li></ul>
------------------	--

---

3 <https://crid.esecs.ipleiria.pt/>



<p><b>ESTRUTURA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar frases curtas;</li> <li>- Colocar vírgulas nas pausas naturais da frase;</li> <li>- Dividir o texto por linhas, com no máximo 45 caracteres por linha;</li> <li>- Fazer coincidir o fim natural da frase com o fim da linha;</li> <li>- Utilizar parágrafos de no máximo dez linhas.</li> </ul>
<p><b>FORMATAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alinhar o texto à esquerda;</li> <li>- Utilizar espaços entre parágrafos;</li> <li>- Utilizar espaço entre linhas não inferior a 1,5;</li> <li>- Utilizar letras sem serifa</li> <li>- Utilizar letras com corpo não inferior a 12pt (para texto impresso).</li> </ul>

Fonte: Souza (2017).

Outra importante referência na área é a escritora sueca Margareta Ekarv (1996), que desenvolveu o seu método enquanto escritora de textos para o *Swedish Postal Museum* a partir da sua experiência com a produção de livros para alfabetização de adultos. O “Método de Ekarv” indica principalmente alguns elementos, tais quais: a) uso da ordem natural do discurso oral; b) apresentação de uma ideia por parágrafo, abordando o assunto principal logo no seu início; c) forma ativa dos verbos; d) evitar orações complexas e subordinadas, advérbios desnecessários e palavras hifenizadas no fim de cada linha; e) discutir os textos com outras pessoas e considerar as suas opiniões; f) redação de parágrafos curtos, com cerca de 45 palavras, distribuídas por 4 ou 5 linhas, pois torna-se mais difícil de processar muita informação ao mesmo tempo; g) assegurar pausas durante a leitura do texto; h) ajustar a pontuação ao ritmo de leitura; i) rever, continuamente, a construção dos textos.



Por fim, não podemos deixar de citar o autor britânico George Orwell e suas seis regras para escrever melhor: 1. nunca use uma metáfora, comparação ou outra frase feita que esteja acostumado a ver escrita; 2. nunca use uma palavra longa onde uma palavra curta pode servir; 3. se for possível cortar uma palavra, sempre à corte; 4. nunca use a voz passiva quando puder usar a ativa; 5. nunca use uma expressão estrangeira, uma palavra científica ou um termo de jargão se puder pensar em uma palavra equivalente em seu idioma que seja de uso comum; 6. descumpra qualquer uma dessas regras antes de escrever algo que pareça absurdo.

Orwell incluiu suas regras em um ensaio intitulado *Politics and the English Language* (A Política e a Língua Inglesa), publicado em 1946 na revista *Horizon*. O artigo criticava principalmente a linguagem política, mas seus conselhos podem ser aplicados a diferentes contextos e idiomas. Para Orwell, a preocupação com a linguagem não deve ser exclusiva de escritores profissionais, mas de todos na forma como se comunicam.

Ainda podemos considerar outras indicações como:

- Use títulos, subtítulos e marcadores de tópicos para organizar o texto (títulos indicam o assunto; subtítulos indicam mudanças de assunto; e marcadores de tópicos separam informações dentro de um parágrafo);
- Evite dividir sílabas e empregar demasiadamente outros elementos, como parênteses, hifens, abreviaturas, siglas;
- Mantenha as mesmas palavras para os mesmos conceitos, mesmo que isso afete o estilo do texto, pois reforça o vocabulário empregado;



- Quando usar termos técnicos (a introdução de novo vocabulário em um texto pode ter caráter pedagógico) mostre exemplos, explicações ou comparações para compreensão da terminologia.

Outro ponto muito importante é a apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material).

O uso de recursos não-textuais ajuda a entender melhor o conteúdo, desde que com unidade - padrão (cor, tamanho de linha, fonte e títulos). Assim, existem 3 áreas a serem consideradas: disposição, tipografia, gráficos ou esquemas de informação.

Quanto à disposição (layout ou diagramação): a) certifique-se de que o layout e as margens incluam bastante espaço em branco, pois isso ajuda a separar as diferentes partes do texto e; b) use títulos significativos para ajudar os leitores a navegar.

Quanto à tipografia: a) selecione uma fonte e um tamanho de tipo que seja fácil de ler de acordo com o meio de disponibilização do material (impresso ou digital).

Quanto a gráficos e esquemas de informação: a) certifique-se de que haja bastante contraste entre o texto e o plano de fundo e que o espaçamento entre linhas e parágrafos seja pelo menos igual ao tamanho do tipo; b) considere também dispositivos visuais como tabelas, diagramas, fotos, gráficos e listas com marcadores para apresentar informações de forma acessível e atraente; c) alguns recursos visuais podem ser utilizados para facilitar a compreensão de determinados conteúdos: quadros podem ser



usados para dar destaque a uma informação, tabelas podem ser usadas para organizar as informações, ícones podem ser usados para complementar uma informação, diagramas podem ser usados para dar uma sequência lógica às informações.

O *Guia Íris de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual* (Ceará, 2020), explora muito bem essa questão da apresentação visual de um material de comunicação no âmbito do Direito Visual conforme os 10 passos para o desenvolvimento e revisão de materiais de comunicação respeitando os princípios de Direito Visual.

### **3) Avaliação/Revisão**

A última fase do processo compreende a revisão do material produzido, sendo dividida em: a) revisão do texto por especialista e por consultor especializado conforme o público-alvo a que se destina o material; b) avaliação com o público-alvo e; c) refinamento final (ajustes finais conforme a avaliação com o público).

Tão importante quanto aplicar a Linguagem Simples é avaliar o material produzido com especialistas e, principalmente, com o público-alvo. Assim, é possível revisar e melhorar o material constantemente.

Muitas são as ferramentas que podem ser utilizadas para avaliação do material ou texto produzido em Linguagem Simples e, como primeiro ponto, deve considerar o público a que se destina. Outro ponto importante é contar com especialistas, ainda mais se o material também se destinar a pessoas com deficiência ou outros



públicos específicos, contando assim também com a revisão de um especialista com deficiência para uma avaliação mais criteriosa.

Antes de avaliar com o público, conforme a apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público da Prefeitura de São Paulo (2020), percorra os seguintes passos: a) releia o seu documento; b) elimine informações desnecessárias; c) inclua detalhes importantes; d) melhore a apresentação do documento; e) organize melhor as ideias; f) simplifique as frases; g) torne as informações precisas e; h) confira se a pontuação do texto está correta.

Dentre as ferramentas que podem ser utilizadas para avaliação, podemos contar desde entrevistas e questionários até instrumentos como escalas de avaliação de satisfação, tal qual a figura a seguir. É importante que a ferramenta também seja simples e intuitiva.

**Figura 1 – Escala de avaliação de satisfação**



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

**Descrição da imagem:** Escala de avaliação de satisfação na horizontal, com cinco ilustrações simplificadas de rostos em sequência. Abaixo de cada uma, da esquerda para direita,



na cor preta, uma expressão, respectivamente: MUITO SATISFEITO, INSATISFEITO, INDIFERENTE, SATISFEITO, MUITO SATISFEITO. As ilustrações têm contorno nas cores em sequência: duas em vermelho, uma em amarelo, duas em verde. [Fim da descrição]

Ou, ainda, é possível utilizar perguntas com escala de classificação, conforme modelo a seguir.

**Quadro 7 – Ferramenta de avaliação com escala de classificação**

O QUE QUEREMOS MEDIR	PERGUNTA	OPÇÕES DE RESPOSTA	
Compreensão	Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada compreensível e 5 muito compreensível, como considera o texto/material?	Nada compreensível	Muito compreensível
		1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5	
Interesse	Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada interessante e 5 muito interessante, como considera o texto/material?	Nada interessante	Muito interessante
		1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5	
Preferência pela clareza da informação		Opção 1 Opção 2	

Fonte: Guia de Lenguaje Claro do Chile, 2020.



Outras publicações apresentam suas ferramentas de avaliação, como o Guia de Linguagem Simples da Prefeitura de São Paulo, o *Guía de Lenguaje Claro* para Servidores Públicos da Colômbia, a ferramenta ‘8 passos para revisar em Linguagem Simples’ do IRIS – Laboratório de Inovação do Estado do Ceará.

## Considerações Finais

Conforme exposto, a Linguagem Simples, entendida para além de uma técnica e/ou estratégia, mas também enquanto movimento social e político, é de extrema importância para promoção da acessibilidade e da inclusão em diferentes meios de comunicação. E, cada vez mais são necessárias pesquisas na área para que seja garantida a liberdade, a autonomia, e o respeito, assim como evitados possíveis constrangimentos, promovendo uma participação ativa no processo de comunicação, de interpretação e de construção do conhecimento por todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência.

Com base nos estudos realizados, evidencia-se a quantidade de ferramentas e publicações na área nos últimos anos, assim como iniciativas em diferentes campos, principalmente em esfera governamental. Todavia, há necessidade de mais pesquisas acadêmicas, assim como o aprofundamento em determinadas situações, tais como: foco na avaliação da experiência pelo usuário; formação de profissionais como multiplicadores dos diferentes meios de comunicação, tanto para o público com deficiência quanto para



as pessoas sem deficiência; aplicação das mesmas estratégias e sistemas de comunicação em outros contextos.

Conforme objetivo deste trabalho, propostas de metodologia de aplicação da Linguagem Simples podem contribuir na sistematização do processo, assim como para a formação e utilização em diferentes campos e, cada vez mais, para mais pessoas. Assim como pode-se ter o emprego da Linguagem Simples também como base para o desenvolvimento de outros recursos de acessibilidade na comunicação, pois todos podem se pautar nas mesmas diretrizes de desenvolvimento de meios e modos de comunicação mais diretos, claros e inclusivos. Desse modo, ainda são muitas as possibilidades de continuidade do trabalho, assim como seus possíveis desdobramentos.



## Referências

ACCESSIBLE PORTUGAL. **Uma escrita simples para uma leitura fácil.** Disponível em: <https://accessibleportugal.com/escrita-simples-leitura-facil/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Manual de Redação da Presidência da República.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 6.256, de 2019.** Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. Disponível em: [prop\\_mostrarintegra](#). Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011.** Lei de Acesso à Informação - Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: [L12527](#) Acesso em: 22 out. 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. **Redigir com Clareza.** Disponível em: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0023.03/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0023.03/DOC_1). Acesso em: 04 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Guia IRIS de Simplificação:** Linguagem Simples e Direito Visual. IRIS – Laboratório de Inovação e Dados. Disponível em: [http://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-I%CC%81RIS--de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o\\_-Linguagem-Simples-e--Direito-Visual.pdf](http://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-I%CC%81RIS--de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o_-Linguagem-Simples-e--Direito-Visual.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Guia Linguagem**



**Simples na Gestão Pública do LAB.MG** – Laboratório de Inovação em Governo - Estado de Minas Gerais (LAB. MG, 2021). Disponível em: [https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento\\_detalhado/2022/gestao-governamental/guia\\_de\\_linguagem\\_simples.pdf](https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-governamental/guia_de_linguagem_simples.pdf). Acesso em: 04 jun. 2023.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Apostila de Linguagem Simples no Setor Público**. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Cidade). (011)lab Laboratório de Inovação em Governo da Prefeitura de São Paulo. Programa Municipal de Linguagem Simples. **Apostila do curso: Linguagem Simples no Setor Público**. Julho, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6181>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUSA, C. Literatura para todos. **Curso cultura e acessibilidade: pesquisa, formação e produção**. Porto Alegre, 2017.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL - COMISSÃO DE INOVAÇÃO. **Guia de Linguagem Simples TJRS**, 2021. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/static/2022/07/Guia-de-Linguagem-Simples-TJRS.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

EKARV, Margareta. Combating redundancy: writing texts for exhibitions. **The Educational Role of the Museum**, London, Routledge, 1996, cap. 20, p. 201-210.



# DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Débora Deliberato<sup>1</sup>

**A** Educação Especial na perspectiva inclusiva tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes de ensino, sustentada pelas políticas públicas educacionais. Sob esse enfoque entende-se que o aluno com deficiência deve frequentar a escola regular, participando de todas as atividades escolares. Nesta perspectiva, o professor deve oferecer aos alunos com deficiência recursos, materiais, suportes e estratégias para garantir ações de ensino e aprendizagem de forma efetiva para todos os alunos (Tenor; Deliberato, 2016; Deliberato, 2022).

Apesar das políticas públicas educacionais advogarem a inclusão e as escolas estarem se preparando para receber os alunos

---

1 Doutorado. UNESP/Marília. E-mail: debora.deliberato@gmail.com.



com deficiências, ainda é possível perceber na literatura pesquisada que um dos desafios enfrentados nesse processo, diz respeito a formação dos professores no contexto da diversidade dos alunos com deficiência, uma vez que a formação inicial e continuada não estão sendo suficientes para que o professor consiga entender as reais necessidades dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula (Rocha, 2013, Deliberato, 2013, Massaro, 2022).

Sendo assim, há dois aspectos importantes que a literatura tem discutido e identificado com relação a formação continuada do professor: 1) necessidade de conhecimentos específicos a respeito da diversidade de alunos com deficiência, principalmente para identificar as habilidades, 2) necessidade de formação a respeito de recursos, técnicas, serviços que permitam auxiliar sua prática, bem como sua formação profissional (Rocha, 2013; Schirmer & Nunes, 2011; Pletsch, 2009; Mendes, 2009; Cappellini & Mendes, 2007).

Basil (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação concebendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo. Neste contexto, Light e McNaughton (2013, 2014, 2015) ao longo dos anos vêm alertando e pesquisando a respeito de fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem no processo de participação de alunos com deficiência nos diferentes ambientes.

Light (2003) definiu como fatores intrínsecos os domínios linguístico, operacional, social e o de estratégias utilizados por



pessoas com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). O domínio linguístico é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. A autora argumentou que embora algum nível de comunicação possa ser estabelecido sem a competência linguística, a profundidade e amplitude desta comunicação serão severamente prejudicadas pela ausência do uso de um sistema simbólico, como no caso do uso de um idioma para representar os conteúdos expressos. Neste sentido, a autora discutiu que indivíduos com mínima competência linguística poderiam expressar necessidades básicas por meio habilidades não simbólicas, como o choro, olhar, expressões faciais, mas seriam incapazes de compartilhar com outros interlocutores ideias, sentimentos e pensamentos mais complexos (Light, 2003).

A autora definiu o domínio operacional como sendo a competência na produção técnica e operacional com os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa. Nessa definição, estão incluídos os movimentos, formas, orientações e posicionamentos com as mãos ou o corpo, para formar símbolos não auxiliados (sinais manuais, gestos convencionais), bem como a sequência do uso desses elementos, na produção de mensagens mais complexas. Neste domínio também estão consideradas as habilidades no uso dos sistemas de comunicação auxiliados, quer de baixa tecnologia (pranchas de figuras, pranchas de alfabeto), quer de alta tecnologia (comunicadores eletrônicos, uso de dispositivos móveis). A última habilidade pontuada neste domínio está relacionada com a possibilidade de operacionalizar os materiais, como, por exemplo, tipo de acesso motor ao estímulo, controle de volume etc. O domínio



operacional é essencial para garantir uma comunicação efetiva e é dependente das capacidades motora, cognitiva, linguística e sensorial perceptiva de cada pessoa.

Como domínio social, Light (2003) caracterizou as habilidades sociais que garantam às pessoas que utilizam sistemas de CAA a serem capazes de empregar seus instrumentos para uma efetiva comunicação com outras pessoas. A mesma autora, em 1989, já havia proposto dois tipos de habilidades sociais: sociolinguística e sociointeracional. A habilidade sociolinguística tem sido referida como habilidade pragmática, enquanto a sociointeracional inclui conhecimento, julgamento e habilidade nos aspectos interpessoais da comunicação.

Além dos domínios e dos fatores psicossociais, como motivação, atitudes, resiliência das pessoas com deficiência, as pesquisas indicaram os fatores extrínsecos, ou seja, entender as demandas dos ambientes e dos interlocutores ou parceiros de comunicação seriam fundamentais para ampliar a participação das pessoas com deficiência na rotina dos ambientes naturais, como, por exemplo, no ambiente educacional. Ainda como fatores extrínsecos estão as questões relacionadas com a formação dos recursos humanos para atuar com a diversidade de pessoas com deficiência, assim como, as políticas públicas envolvidas no processo.

No contexto Educacional os estudos alertaram a necessidade de ampliar o conhecimento a respeito de ações que possam garantir ensino e aprendizagem para todos (Massaro, 2022). Neste contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Tecnologia Assistiva



(TA) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são áreas de conhecimento que permitem o uso de recursos, estratégias, técnicas, serviços e símbolos que favorecem a participação de todos nas tarefas estabelecidas na rotina do ambiente educacional (Choi & Sprigle, 2011; Zerbato & Mendes, 2021).

## **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**

O conceito do Desenho Universal surge por volta dos anos de 1987 nos estados Unidos da América (EUA) por um arquiteto que tinha por objetivo planejar uma construção civil e produtos acessíveis para todos, ou seja, “É o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, idade ou habilidades” (Carletto & Cambiaghi, 2007, p. 10). Na Lei nº 13.146/2015, em seu art. 55 Desenho Universal está definido como:

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do Desenho Universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (Brasil, 2015, Art. 55).

A proposta de ensino baseada nos pressupostos do desenho universal visa um planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes, à medida que considera as especificidades



individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender e a necessidade de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços para ter ações e caminhos para a aprendizagem sem barreiras (Zerbato & Mendes, 2021; Braccialli, 2007).

No contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem a proposta é a construção de práticas universais: mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes reconhecendo as informações que devem ser aprendidas, assim como as estratégias que devem ser utilizadas para o acesso às novas informações e considerar a motivação para a participação no processo de ensino (Alves, Ribeiro & Simões, 2013). Sendo assim, as áreas da TA e da CAA podem dar as oportunidades de aprendizagem por meio do uso de estratégias, materiais/recursos, serviços e símbolos diversificados para dar suporte para todos os alunos

## **Tecnologia Assistiva**

A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que proporciona a pessoa com deficiência e/ou com TEA o acesso e a participação nos diferentes ambientes por meio de recursos, estratégias, técnicas e serviços (Von Tetzchner & Martisen, 2000; Cat, 2007). A definição da área de TA no Brasil surgiu a partir do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Coordenadoria Nacional



para a inclusão da pessoa com deficiência (CORDE) – Comitê de Ajudas Técnicas (Cat, 2007), Tecnologia Assistiva:

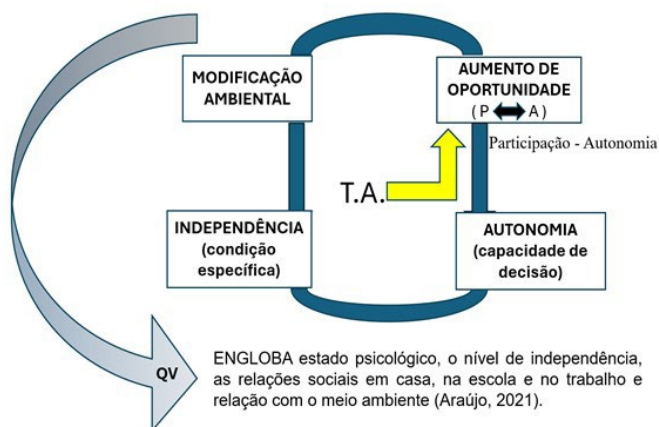
É uma área do conhecimento de características interdisciplinares que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Cat, Corde, 2007).

A forma como esta tecnologia será utilizada certamente será influenciada pelas características da pessoa, ambiente físico e social em que a mesma se encontra, e não depende unicamente dos recursos tecnológicos selecionados e implementados (Choi & Sprigle, 2011).

Segundo Araújo (2021) a Tecnologia Assistiva é um conjunto de componentes que favorece a qualidade de vida das pessoas com deficiência, como pode ser observado a seguir:



**Figura 1 – Fluxograma do uso da Tecnologia Assistiva na qualidade de vida das pessoas com deficiência**



Fonte: Araújo (2021).

**Descrição da figura:** A imagem mostra um fluxograma intitulado "Figura 1. Fluxograma do uso da Tecnologia Assistiva na qualidade de vida das pessoas com deficiência". O fluxograma é composto por várias caixas e setas que indicam um processo cíclico. No centro, há uma caixa com a sigla "T.A." que representa Tecnologia Assistiva. À direita, há uma seta que leva a uma caixa intitulada "AUMENTO DE OPORTUNIDADE (P/A)" com a descrição "Participação - Autonomia". Abaixo, uma seta leva a uma caixa intitulada "AUTONOMIA (capacidade de decisão)". À esquerda, uma seta leva a uma caixa intitulada "INDEPENDÊNCIA (condição específica)". Acima, uma seta leva a uma caixa intitulada "MODIFICAÇÃO AMBIENTAL". Uma seta curva conecta "MODIFICAÇÃO AMBIENTAL" de volta a "T.A.", completando o ciclo. À esquerda do fluxograma, há um



texto que diz: "ENGLOBA: estado metodológico o nível de independência em casa, na escola e no trabalho e relação com o meio ambiente (Araújo 2021)". [Fim da descrição]

No Fluxograma do uso da Tecnologia Assistiva na qualidade de vida das pessoas com deficiência, elaborado por Araújo (2021), os componentes da TA proporcionam o aumento de oportunidades com participação e autonomia a partir da modificação ambiental, de recursos ou materiais, assim como de estratégias a partir de diferentes serviços que estejam atuando em colaboração. Há várias áreas de conhecimento que proporcionam serviços que estão empenhados em colaborar nas ações por meio da TA: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação, psicologia, enfermagem, medicina, engenharia, arquitetura, design entre outras áreas de conhecimento (Araujo, Deliberato & Braccialli, 2009).

Segundo Bersh (2013) recursos podem ser definidos como todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série utilizado para aumentar, manter ou modificar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Segundo Manzini e Santos (2002) os recursos podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado, brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, auxílios visuais e auditivos, recursos pedagógicos adaptados, materiais



protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Neste contexto de diversidade de recursos e/ou materiais, é possível identificar os que são recursos não eletrônicos e os eletrônicos, ou ainda, recursos de baixa e alta tecnologia para diferentes necessidades das pessoas com deficiência frente às demandas dos ambientes, como no caso das situações de interação e comunicação (Pelosi, 2011).

## **Comunicação Aumentativa e Alternativa**

Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma área interdisciplinar que surge por meio da prática clínica, mas, também, se insere na pesquisa, no contexto escolar, hospitalar e demais contextos sociais para crianças, jovens e adultos com necessidades complexas de comunicação (NCC). Procura favorecer, ampliar, de modo temporário ou permanente, habilidades de recepção, compreensão e expressão de conteúdos que possam favorecer a participação de pessoas com necessidades complexas de comunicação em diferentes contextos. Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas com NCC nos vários contextos comunicativos com diferentes interlocutores ou parceiros de comunicação (Asha, 1989, 1991; Nunes, 2003; Deliberato, 2017; Isaac-Brasil, 2024).

De acordo com a *American Speech Language Hearing Association* (Asha, 1991), um sistema de comunicação aumentativa e alternativa deveria consistir em um grupo integrado de componentes,



incluindo: símbolos, recursos, estratégias e técnicas para garantir a comunicação de todas as pessoas nos diversos ambientes. Os sistemas podem ainda ser classificados como: sem auxílio ou sem apoio e com auxílio ou com apoio.

Glennen (1997) definiu a CAA como outras formas de comunicação como o uso de gestos, expressões faciais, uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos até o uso de sistemas mais sofisticados, como no caso de recursos com voz digitalizada ou sintetizada, como no caso dos vocalizadores ou comunicadores eletrônicos.

Embora seja possível identificar várias definições para a CAA, a literatura é unânime quando destacou que a área da CAA prevê o trabalho com a linguagem e demais sistemas compartilhados a *ela*, linguagem, como os sistemas sensoriais, perceptivos, cognitivo e linguístico (Nunes, 2003; Deliberato, 2013, 2022). Os autores ainda alertaram que trabalhar com a linguagem e demais sistemas é necessário pensar em processamento das informações, principalmente visual e auditivo (Deliberato, 2017).

Glennen (1997); Nunes (2003) e outros pesquisadores da área da tecnologia de comunicação suplementar e alternativa identificaram sistemas com apoio e sistemas sem apoio que poderiam beneficiar os diferentes alunos com NCC. Como sistemas de CAA com apoio seria possível identificar como principais sistemas: Picture Communication Symbols - PCS (Mayer-Jonhson, 2004); Pictogram Ideogram Communicatio (PIC) (Maharay, 1980), sistema BLISS (Hegner, 1980), mais recentemente o sistema de imagens do



portal ARASAAC e, por fim a escrita. Os sistemas de CAA sem apoio descritos pela literatura estão vinculados às habilidades existentes no próprio indivíduo, ou seja, a possibilidade de o aluno com deficiência utilizar sinais manuais, língua de sinais, gestos representativos, indicativos, expressões faciais e corporais, vocalizações.

Sendo assim, os instrumentos de Tecnologia Assistiva para o uso dos símbolos da CAA, baixa ou alta tecnologia, devem ser utilizados como recursos e procedimentos para auxiliar na ampliação da recepção, compreensão e expressão da linguagem (Rothschild & Norris, 2001). O uso dos componentes da CAA nesta perspectiva vai garantir ao aluno com deficiência com necessidades complexas de comunicação ter acesso à linguagem, favorecendo o acesso ao currículo escolar e as diferentes habilidades comunicativas (Deliberato, 2009, 2013).

O recurso de TA para o aluno com deficiência é importante sem dúvida, mas não suficiente para que o mesmo tenha acesso ao currículo e conquiste o aprendizado da leitura e escrita. Além das adequações dos recursos de TA para a CAA vai ser necessária a instrumentalização do ambiente, a capacitação dos diferentes interlocutores que compartilham com os alunos com deficiência e a realização do planejamento antecipado com as tarefas organizadas perante as especificidades de todos os alunos. Neste contexto de discussão, Von Tetzchner e Grove (2003) alertaram a necessidade de a escola oferecer a aquisição de competência compartilhada, ou seja, oferecer aos diferentes alunos a oportunidade de compartilhar



práticas comunicativas no ambiente natural para que o aluno com deficiência tenha acesso ao desenvolvimento da linguagem e sua constituição cultural (Von Tetzchner, 2018).

Os mesmos autores, também, discutiram a importância de programas de intervenção, incluindo diferentes profissionais da saúde e educação numa perspectiva de trabalho colaborativo. Por meio do programa colaborativo entre os profissionais da saúde e educação seria possível organizar e planejar o processo de avaliação, seleção e implementação dos diferentes recursos, técnicas e procedimentos da TA para o aluno na escola

### **Programa por meio de recursos de TA e de CAA na escola**

Deliberato (2009, 2013) e Deliberato e Gonçalves (2023) discutiram a necessidade da organização e planejamento de atividades nas escolas para que todos os alunos pudessem participar das tarefas propostas. Deliberato (2009), estabeleceu um programa de três etapas:

- a) Na primeira etapa é importante que a escola organize a equipe que vai desenvolver as ações para a sala de aula que apresenta aluno com deficiência. Na equipe é fundamental a participação dos professores envolvidos com o aluno e demais profissionais da escola que atuam de forma direta ou indireta, assim como a família e profissionais da saúde. Ainda na primeira etapa é fundamental o conhecimento da rotina escolar, do conteúdo pedagógico previsto da sala de aula que participa do planejamento.



- b) Em seguida, na segunda etapa, é necessário ampliar as informações a respeito do aluno com deficiência, por meio do uso de instrumentos para caracterizar as habilidades do mesmo no ambiente escolar e familiar, como proposto por Deliberato e Manzini (2015). Ainda nesta etapa dois é possível observar, apresentar e discutir os recursos e/ou materiais de TA e CAA com a equipe da escola e com os demais alunos da sala.
- c) Na terceira etapa são utilizados os componentes da CAA por meio dos recursos de TA na rotina das atividades programadas pela professora com o auxílio da equipe da escola e demais profissionais envolvidos. Importante destacar que durante as três etapas de ações a equipe deve atuar com os alunos da sala de forma colaborativa (Rocha, 2013) na perspectiva de garantir o ensino para todos.

## Considerações Finais

O trabalho colaborativo nas escolas por meio de componentes da CAA e da TA na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem reforça que todos os alunos devem ser apoiados no desenvolvimento de estratégias que garantam a participação de todos nas tarefas estabelecidas. Cabe destacar que a equipe de apoio para o desenvolvimento de ações precisa envolver todos os profissionais da escola e as famílias dos alunos no contexto da diversidade humana e nas áreas de TA e CAA.

A rotina das atividades pedagógicas planejadas para todos os estudantes facilita a inserção dos componentes da TA e da CAA na sala de aula, favorecendo aos alunos com deficiência suporte



constante no contexto das formas alternativas de comunicação e no uso dos recursos de TA para a realização das tarefas estabelecidas.



## Referências

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. *ASHA*, v. 31, p. 07-10, 1989.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Position statements, guidelines, reports. *ASHA*, v. 23, n. 4, p. 577-581, 1991.

ARAÚJO, R. C.T. Tecnologia Assistiva e Qualidade de vida da pessoa com deficiência. *In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Orgs.), Comunicação alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa.* São Paulo: Memnon, 2009, p. 275-284.

ARAÚJO, R. C. T.; Deliberato, D.; Braccialli, L. M. A comunicação alternativa como área do conhecimento nos cursos da educação e da saúde. *In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Orgs.), Comunicação alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa.* São Paulo: Memnon, 2009, p. 275-284.

BASIL, C. Introdução. *In: Almirall, C. B; Soro-Camats, E; Bultó, C. R. (org.). Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: Princípios teóricos e aplicações.* São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 01-07.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre, 2013. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Tnroducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Tnroducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 12 mar. 2024.

BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: perspectiva de qualidade de vida para pessoas com deficiência. *In: Vilarta, R.; Guierrez, G.L.; Carvalho, T.H.P.F.; Gonçalves, A. (org.). Qualidade de vida e novas tecnologias.* Campinas: IPES, 2007, p. 105-114.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 09 fev. 2023.



CAPPELINI, V. L. M F.; Mendes, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, vol. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARLETTO, A. C.; Cambiaghi, S. **Desenho universal: um conceito para todos**. Cartilha. Realização Gabrilli, M, 2007.

CHOI, Y. M.; Sprigle, S. H. Approaches for evaluating the usability of assistive technology product prototypes. **Assistive Technology**. v. 23, p. 36-41, 2011.

Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). **Ata da Reunião VII**, dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa: desafios e competências necessárias. In: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (Orgs). **Temas recorrentes em pesquisa em Educação Especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 55-72.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs.). **Salas Abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2017. p. 287-299.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013, v. 1, p. 71-90.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo:



Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, D.; Goncalves, M. J. Processos de intervenção de linguagem por meio de comunicação alternativa. *In*: SALGADO, C. A.; LIRA, J. O.; LAMÔNICA, D. A. C.; BRITO, D. B. O. (Orgs.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2023, v. 1, p. 299-308.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (Orgs.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015..

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. *In*: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Orgs.). **Handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: singular, 1997. p. 3-19.

HEHNER, B. **Blissymbols for use**. Toronto, Canadá: Blissymbols Communication Institute, 1980.

ISAAC Brasil. Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication. **O que é Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)?** Disponível em: <http://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-alternativa.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIGHT, J. C. Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication symbols. **Augmentative and alternative communication**, 5, 173-143, 1989.

LIGHT, J. C. Development of communicative competence by individuals who use AAC. *In*: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R.; REICHLE, J. (Orgs.). **Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2003. p. 3-38.

LIGHT, J.; Mcnaughton, D. Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 2, p. 85-96, 2015.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative Competence for



Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?, **Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Putting first: re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 29, n. 4, p. 299-309, 2013.

MAHARAJ, S. **Pictogram ideogram communication**. Regina, Canadá: The George Reed Foundation for the Handicap, 1980.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC, 2002.

MASSARO, M. Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (Orgs). **Temas recorrentes em pesquisa em Educação Especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 15-28.

MAYER-JONHSON, R. **The Picture Communication Symbols P.C.S.** Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFERN, 2009. p.19-51.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In*: NUNES, L. R. O. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-13.

PELOSI, L. B. Tecnologia Assistiva. *In*: NUNES, L. R. O. P. *et al.* (Orgs). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p. 37-46



PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. rev.*, Curitiba, n.33, p. 143-156, 2009.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. Brasil, 2013.

ROTHSCHILD, N.; NORRIS, L. **Augmentative and alternative communication:** management of severe communication disorders in children and adults. Brazil: Workshop, 2001.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. *In:* L. R. NUNES, P. L. QUITERIO, C. C. WALTER, C. R. SCHIRMER, & P. BRAUN. (Eds.), **Comunicar é preciso:** Em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência (pp. 81-91). Marília: ABPEE, 2011, p. 81-91.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. *Revista Educação Especial*, v. 29, p. 681-694, 2016.

VON TETZCHNER, S. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: an international perspective. **Augmentative And Alternative Communication**, vol. 34, n. 1, 1-15, 2018.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. *In:* DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (org.). **Comunicação alternativa:** teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 14-27.

VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. The development of alternative languages forms. *In:* VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Eds.). **Augmentative and alternative communication:** developmental issues. London: Whurr, 2003. p. 1-27.



VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.



# UM ESTUDO SOBRE RECURSOS E EQUIPAMENTOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

Eduardo José Manzini<sup>1</sup>

**N**os anos entre 2008 e 2014 houve um grande investimento na área de Educação para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas tinham como objetivo fortalecer o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas, como reza a Constituição Brasileira (Brasil, 1998).

A constituição dessas salas foi realizada por meio de um plano que articula os governos municipais – e, em alguns casos, também o governo estadual – com o governo federal, mais especificamente com a Secretaria de Educação Especial do Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Posteriormente, o nome da secretaria foi alterado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

---

1 Doutorado. UNESP/Marília E-mail: [eduardo.manzini@unesp.br](mailto:eduardo.manzini@unesp.br)



de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), e, em 2023, voltou novamente com essa denominação.

Nesse plano de ações, os municípios seriam responsáveis por contratar os professores para essas salas, por providenciar o local físico para o Atendimento Educacional Especializado e o governo federal seria o responsável por prover essas salas com recursos e equipamentos destinados ao público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2007).

## **Estudos sobre os recursos e a formação de professores para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**

Por se tratar de um serviço novo, não havia parâmetros em relação ao seu funcionamento, uma vez que os municípios seriam os responsáveis pelos atendimentos. Porém, uma questão já surgia: como realizar a formação de professores para o uso dos recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva para o Atendimento Educacional Especializado?

Em relação ao tema formação de professores sobre o uso de recursos e equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais, Manzini (2012) questionou, na época, quais seriam os conteúdos específicos que essa formação deveria conter? Analisando o *kit* fornecido pelo MEC para as SRM, três categorias de saberes foram identificadas, as quais poderiam ser exploradas em uma formação: 1) materiais do *kit* que não demandam saber acadêmico; 2) materiais



do *kit* que demandam saber acadêmico inerente a qualquer curso de formação de professores; 3) materiais do kit que demandam saber acadêmico (Manzini, 2012).

Os materiais do *kit* que não demandam saber acadêmico eram constituídos, na prática, por armários, mesas e cadeiras, por exemplo. Outros recursos como o Material Dourado necessitaria de um saber acadêmico, mas não específico para ser utilizado com estudantes com deficiência. Porém, materiais como jogos que usavam o código braille ou recursos que usavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam um saber específico.

Naquela época, instituiu-se o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007), que organizou a formação de grupos de trabalho para elaborar as diretrizes da área de conhecimento no Brasil, conforme estabelecia o Decreto 5.296 (Brasil, 2004). Tal decreto impulsionou os estudos relacionados ao tema.

Outras pesquisas foram realizadas com a preocupação de identificar quais os recursos e equipamentos de Tecnologia para a educação eram conhecidos pelos professores do ensino comum ou do Atendimento Educacional Especializado. Para realizar esses estudos foi construído um instrumento intitulado Questionário TAE - Tecnologia Assistiva para a Educação (Manzini; Maia; Gasparetto, 2008). O instrumento foi composto por 86 itens que indicavam, por meio de fotos e nomes, os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva destinados à educação.

O Questionário TAE identifica quatro categorias de análise: 1) a disponibilidade do recurso na escola; 2) o conhecimento sobre ele;



3) o domínio/manuseio sobre o recurso; e, 4) a forma de aquisição daquele recurso, ou seja, se foi adquirido por meio de projetos do Município, do Estado, do MEC (Manzini, 2012, p. 103).

Verussa (2009) conduziu uma das primeiras pesquisas utilizando o Questionário TAE. O instrumento foi aplicado diretamente, em formato papel, em uma cidade do interior do Paraná a quase 100 professores que trabalhavam no ensino comum. O critério para escolha desses professores era ter, em sua turma, alunos com deficiência. Sobre o item disponibilidade dos recursos na escola, verificou-se que os recursos ainda não estavam disponíveis nas salas de aula, os professores em sua maioria não conheciam os recursos e não sabiam como utilizá-los.

Outro estudo, desenvolvido na mesma época e realizado pelos membros do Comitê de Ajudas Técnicas (Gasparetto *et al.*, 2009), aplicou o questionário TAE a uma amostra com 33 professores e gestores do município polo de Campinas (SP), em 18 municípios do Estado do Mato Grosso e 18 municípios do Estado do Espírito Santo. O instrumento também foi aplicado em 10 Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica. Os autores concluíram que:

Em relação ao TAE, conclui-se que apesar de o estudo ser exploratório, os Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva para educação ainda não estão presentes nas escolas. Quando presentes, percebe-se que nem todos os professores que trabalham com alunos com deficiência conhecem e, principalmente, não sabem fazer uso do recurso. Os dados preliminares indicam dois caminhos para os quais as ações das políticas públicas para o atendimento ao aluno com deficiência possam se direcionar: 1) a necessidade urgente



de aquisição de Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva; 2) a necessidade de capacitação para uso desses recursos e equipamentos. (Gasparetto *et al.*, 2009, p. 42)

Manzini (2012) utilizou o questionário TAE em um município polo de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicaram que os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva estavam em processo de disponibilização nas escolas, pois mais de 50% dos professores do Atendimento Educacional Especializado conheciam os recursos apresentados. Porém, o grupo de professores da sala comum ainda desconheciam, na maioria, os recursos de Tecnologia Assistiva. Dado diferenciado também pode ser constatado em relação aos domínios e à utilização dos recursos, pois o grupo de professores das salas de Recursos Multifuncionais estava mais bem preparado para utilizar essa tecnologia. Esses dados são corroborados em um estudo subsequente realizado por Manzini e Glat (2016).

Versões posteriores foram realizadas com o Questionário TAE. A Versão II foi composta somente com os recursos recebidos na Sala de Recursos Multifuncionais, e, na Versão III, foram retirados os recursos que não tinham relação direta com Tecnologia Assistiva, como mesas comuns, cadeiras, e armários, itens que constavam no *kit* inicial da Secadi.

Nesse texto, o objetivo foi o de atualizar as informações sobre o conhecimento ou reconhecimento de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva presentes nas SRM por parte dos professores e profissionais da Educação e como eles autoavaliam a sua formação para utilizar essas ferramentas.



## Método

O estudo foi conduzido com um grupo de 268 profissionais que trabalhavam em Educação e estavam participando de um Curso de Aperfeiçoamento a distância em Educação Especial/Inclusiva com foco na Educação Básica.

Todos os profissionais se identificaram quanto ao gênero: 98,2% eram mulheres e 10,8% homens, sendo que 59,3% (n = 159) se autodeclararam brancos, 37,3% negros (n = 100), e 3,4% indígenas (n = 3).

Com relação à região geográfica, 95,9 % eram do estado do Rio Grande do Norte, mas o grupo contou com três participantes da Bahia, três do Piauí, e um participante em cada um dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Paraíba.

Em termos de formação, os participantes pedagogos somaram 86,2% (n = 231), os com especialização foram 66,4% (n = 178), aqueles que indicaram possuir título de mestrado totalizaram 10,4% (n = 28) e os com título de doutorado foram 2,7% (n = 7).

A coleta de dados foi realizada por meio do Questionário TAE III - Tecnologia Assistiva para a Educação. O instrumento é composto por fotos e nomes de equipamentos e recursos da área de Tecnologia Assistiva que abasteceram as Salas de Recursos Multifuncionais durante os anos de 2008 e 2014. Além das fotos e dos nomes de 25 equipamentos ou recursos, o questionário solicitava que os participantes respondessem as seguintes questões:



Você conhece o recurso abaixo (Nome do recurso com a respectiva foto)?

( ) sim ( ) não

Indique numa escala de 1 a 5, o quanto você acredita saber utilizar o (*nome do recurso*), sendo 1 pouco e 5 muito.

1 ( )      2 ( )      3 ( )      4 ( )      5 ( )

O Questionário TAE III foi aplicado on-line por meio de um formulário do Google e o tempo de retorno das respostas foi de 6 semanas. A análise de dados foi realizada de forma quantitativa.

Os dados a seguir centram-se exclusivamente nos recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva que constavam no Questionário TAE III. Observa-se que, ao indicar uma pontuação entre 1 e 5, os participantes realizam uma autoavaliação sobre o seu próprio conhecimento quanto à utilização desses equipamentos ou recursos de Tecnologia Assistiva.

## Resultados e Discussão<sup>2</sup>

De forma geral, os equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva são destinados a estudantes cegos, surdos e com

---

2 Os Resultados não apresentam as fotos dos recursos ou equipamentos por serem itens comercializáveis de diferentes empresas e a exibição das fotos poderia configurar-se em propaganda de um ou de outro comerciante e porque as fotos podem ter direitos autorais. Ademais, os leitores podem fazer uma busca via internet com os nomes dos recursos e equipamentos caso não os conheçam.



deficiência física. Porém, alguns deles podem ser utilizados por vários estudantes, independentemente da deficiência.

Quatro dos recursos da lista não têm uma indicação para algum tipo de deficiência, são: o *Ábaco Versátil*; o *Material Dourado*; o *Esquema Corporal*; e o *Dominó de Associação de Ideias*.

O *Ábaco Versátil* é conhecido por 95,5% dos participantes, porém, a autoavaliação indicou que 55,2% não sabiam como utilizá-lo. O *Material Dourado* foi reconhecido por 95,1% dos participantes do curso, porém, 78,4% deles autoavaliaram que não sabiam como utilizá-lo (notas 4 e 5). O jogo *Esquema Corporal* foi reconhecido por 75%, e 59,3% indicaram não saber como usá-lo (notas 4 e 5). O *Dominó de Associação de Ideias* foi reconhecido por 63,1% dos respondentes, e 51,25% deles indicaram saber utilizá-lo (nota 4 e 5).

Os recursos citados foram analisados por Manzini (2013), que pontuou que esses “[...] materiais do kit demandam saber acadêmico inerente a qualquer curso de formação de professores” (p. 18). Apesar de não serem materiais específicos, pautando-se na autoavaliação dos participantes, pode-se argumentar que nem sempre a formação dos profissionais da Educação consegue abordar materiais como os citados.

Alguns recursos são específicos para estudantes cegos ou com baixa visão. Esses recursos e equipamentos são em maior número quando comparado com outras categorias de deficiência, isso porque vários jogos e recursos foram desenvolvidos para o aprendizado em Braille. Nessa direção, o *Alfabeto Braille* foi reconhecido por 73,1% dos participantes, porém, a maioria não sabe



como utilizá-lo. A Caixinha de números em Braille é conhecida por 67,4% dos participantes, mas, 64,2% não sabem como utilizá-la. O Calendário em Braille foi reconhecido por 56,3% dos participantes, porém, 71,3% não têm ideia de como usá-lo. O Dominó com Textura Tátil e Braille foi reconhecido por 54,5%, no entanto, 50,4% (nota 1) não sabem como fazer uso dele. E o Jogo da Memória tátil foi reconhecido por 57,5% dos participantes, porém, 45,9% (notas 4 e 5) não sabem como utilizá-lo.

Ao fazer uma análise desses recursos, pode-se discutir que, na realidade, o recurso em si traz uma ideia de como ser utilizado, por exemplo, um calendário traz a ideia de que ele serve para fazer um acompanhamento dos dias, das semanas, e dos meses. Parece que o problema reside no código utilizado, ou seja, o Braille. Pode-se concluir que a mensagem subjacente dos participantes é que eles não têm formação para trabalhar com o código Braille, que, por sua vez, é um conteúdo bastante específico.

Nessa mesma discussão pode ser inserida a Reglete de mesa e os punções, recursos para que pessoas cegas possam escrever, manualmente, em Braille. Os participantes indicaram não conhecer esse recurso (63,8 %) e não saber como utilizá-lo (62,3% com nota 1).

A Reglete, que possui células em Braille, é posicionada sobre o papel a ser perfurado. A célula Braille é composta por seis pontos, distribuídos em duas colunas: três na coluna à esquerda e três na coluna à direita. Para a escrita, há uma convenção para compor 63 símbolos em Braille, que representam as letras. Quando se escreve utilizando a Reglete, a escrita é invertida, ou seja, é realizada da



direita para a esquerda na sequência normal das letras. Porém, a leitura é feita normalmente da esquerda para a direita, e para isso é necessário virar a folha para se ter contato com as marcações em alto relevo proporcionadas pelo punção, que comprime o papel no momento da escrita (Drezza, 2024). Hoje, já existe a Reglete Positiva, cuja escrita ocorre da esquerda para a direita.

A Bola com Guizo foi reconhecida por 62,3% dos participantes, porém, 66,4% indicaram não saber como utilizá-la. A Bola com Guizo é um recurso destinado ao uso com crianças cegas. O guizo dentro da bola é uma fonte sonora que permite a sua localização. Muitas atividades podem ser realizadas com ela de forma individual ou em grupo. Por exemplo, em uma turma pode-se vendar os olhos das crianças e fazer uma brincadeira para encontrar, junto com as crianças cegas, a bola que é jogada para que o guizo emita o som. Esse recurso também é utilizado no *goalball* para pessoas cegas, e pode ser ensinado dentro dos ambientes escolares (Pereira; Bezerra, 2024).

Alguns equipamentos para usuários cegos são mais caros e de difícil aquisição. Eles podem ser encontrados nas Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo II, como o Scanner de Voz, a Impressora Braille de pequeno porte e a Máquina Braille (Brasil, 2007).

O Scanner com voz não foi reconhecido por 73,1% dos participantes, e 66,8% indicaram não saber como utilizá-lo (nota 1). Trata-se de um equipamento que escaneia um texto impresso, e por meio de um *software* de reconhecimento de letras consegue transformar a imagem em um texto. O equipamento também pode



fazer a leitura do texto ou transformá-lo em um texto digital ou em um arquivo sonoro. Esse tipo de equipamento está disponível em algumas bibliotecas de universidades brasileiras, principalmente nos Laboratórios de Inclusão e Acessibilidade de Universidades Federais (UFRN, 2024).

A Impressora Braille de pequeno porte não foi reconhecida por 68,7% dos participantes, e 64,2% não sabem como utilizá-la (nota 1). Para realizar uma impressão em Braille, fornecer um comando de impressão para o computador não é suficiente. Primeiro, é necessário que a impressora esteja instalada, atividade que pode requerer um técnico especializado. Algumas instituições que trabalham na área de Deficiência Visual têm se preocupado com essa questão, inclusive têm desenvolvido guias de instalação para resolver problemas técnicos (Laramara, 2024a).

A Máquina Braille não foi reconhecida por 54,8% dos participantes, e 61,9% não sabem como manuseá-la. Esse equipamento propicia a escrita em Braille, funcionando de maneira similar a uma máquina de escrever, com a diferença de que a escrita em Braille é produzida em alto relevo, o que requer conhecimento e aprendizado específicos. Um modelo brasileiro foi desenvolvido no Brasil pela Laramara, similar ao modelo alemão:

A máquina de escrever em Braille nacional é constituída de 9 teclas, sendo uma tecla de espaço, uma tecla de retrocesso, uma tecla de avanço de linha e 6 teclas correspondentes aos pontos. Esta máquina tem a capacidade de escrever 25 linhas e 42 colunas, utilizando o papel padrão de dimensões: 27,94 cm x 29,21 cm x 0,018 cm (sulfite A4 120g) (Laramara, 2024b).



Por fim, o recurso intitulado Guia de Assinatura para pessoa cega não foi reconhecido por 58,2% dos participantes, e 49,3% indicaram não saber utilizá-lo (nota 1). Dentre todos os recursos destinados a pessoas cegas, esse parece não requerer nenhum conhecimento específico. O Guia é similar a uma régua que a pessoa cega utiliza para colocar sobre um papel no exato local em que o documento será assinado por ela. Salienta-se que as pessoas cegas são encorajadas e ensinadas a constituírem uma assinatura manual, e esse é um treinamento importante a ser fornecido à pessoa cega. Portanto, o guia é simplesmente um recurso utilizado para posicionar corretamente no local do documento onde será realizada a assinatura manual.

Alguns recursos são destinados a estudantes surdos. Dentre eles o Adaptador de Campainha, que não foi do conhecimento por parte de 61,9% dos participantes, e 55,6% não sabem como fazer uso dele (nota 1). A Coleção de Literatura Libras e Português não foi reconhecida por 62,7% dos participantes, e 73,6% deles não sabem como utilizá-la. E o Dominó de Frutas em Língua de Sinais não foi conhecido por 53,7% dos participantes, e 47,4% não sabem como utilizá-lo (notas 1 e 2).

O Adaptador de Campainha é um dispositivo instalado em um computador, celular ou tablet, e serve para anunciar, por meio de flashes de luz, algum chamado, como horário de intervalo, alarme de incêndio, dentre outras funções de alarme. Também pode funcionar por meio de conexão *wireless* (Wi-Fi). Alguns modelos



podem ser instalados diretamente na corrente elétrica de residências, quartos de hotéis, dentre as várias habitações.

A Coleção de Literatura Libras e Português é um conjunto de livros com histórias infantis ou juvenis, especialmente selecionadas como um livro didático. As primeiras edições, entre 2008 e 2014, traziam os livros impressos e um CD em libras, que contava as histórias. Portanto, os estudantes tinham acesso ao texto impresso com escrita em português, ilustrado e um CD com a história contada em libras. Foi um avanço na área de Educação Especial e as coleções são recursos que podem ser encontrados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O dominó de frutas em Língua de Sinais é um recurso que traz como tema as frutas e os respectivos nomes em língua de sinais. Portanto, é um recurso utilizado como um jogo para crianças surdas com seus colegas da sala de aula.

Alguns recursos são destinados a estudantes com algum tipo de deficiência física, como o Teclado com Colméia de Acrílico, o Acionador de Pressão e o Mouse de Esfera. O Teclado com Colméia de Acrílico não foi conhecido por 59,7% dos participantes, que indicaram não ter noção sobre como utilizá-lo (54,1% o indicaram com nota 1). Esse tipo de recurso é uma proteção a ser colocada sobre o teclado dos computadores para que pessoas que tenham incoordenação motora não esbarrem nas demais teclas no momento da digitação. O recurso possui buracos na forma de circunferência onde podem ser inseridas as pontas dos dedos para a digitação, ou mesmo o uso de uma ponteira com haste que pode ser controlada



pela cabeça ou mão. Como esses recursos são desconhecidos, existem relatos de profissionais que, ao receberem esse recurso em sua sala de aulas, acabaram jogando-os fora por acreditarem se tratar de uma embalagem que protegia o teclado (Manzini, 2013).

O Acionador de Pressão não foi conhecido por 73,9 % (n = 198) dos participantes, enquanto 30 participantes (cerca de 11%) indicaram saber como utilizá-lo (nota 4 ou 5 no questionário). Esse tipo de recurso é utilizado como um acessório ao computador principalmente para estudantes ou pessoas acometidas por algum tipo de deficiência física que impeça o uso do mouse convencional. Geralmente, um *software* específico realiza uma varredura dos itens que estão na tela do computador para ser escolhido pelo usuário. A varredura consiste em ir pulando e iluminando ou ressaltando cada item a ser escolhido. Quando o item desejado é iluminado ou ressaltado, o usuário bate com a mão, ou braço ou cotovelo no acionador para escolher aquele item.

O Mouse Estático de Esfera não foi conhecido por 75% dos participantes, e 63,1% indicaram não saber como utilizá-lo (nota 1). Esse tipo de mouse permite rolar a esfera com a palma da mão, por exemplo, exigindo menor coordenação física por parte do usuário, que, conseqüentemente, consegue movimentar o cursor pela tela do computador. Existem vários tipos e tamanhos desse mouse no mercado de informática.

Alguns recursos podem ser utilizados por múltiplos usuários, como o Caderno com Pauta Ampliada, a Calculadora Sonora, o



Soroban, e os *Software* da área de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Os participantes indicaram que o Caderno com Pauta Ampliada é conhecido por uma grande maioria (73,1%), porém, 51,1% (notas 1, 2 e 3) não sabem como utilizá-lo de forma eficaz. Trata-se de um recurso pedagógico que pode ser utilizado por estudantes com baixa visão, com deficiência física, com algum grau de dificuldade motora, ou mesmo com alunos que queiram treinar a ortografia. Em algumas situações, o professor pode, inclusive, engrossar a pauta para facilitar a visualização da área a ser utilizada. Seu uso se assemelha a um caderno comum, porém, tanto as suas dimensões quanto a largura das linhas são maiores.

A Calculadora Sonora, que fala os números e sinais, recebeu a indicação de conhecimento por 70,9% dos participantes, e a autoavaliação indicou que 56,7% sabem utilizá-la. Esse recurso foi originalmente criado para que pessoas com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) pudessem ter um retorno auditivo das ações sobre a calculadora. Ao digitar um número, o usuário recebe um *feedback* auditivo sobre qual o número digitado, assim também em relação ao sinal de adição, subtração, divisão ou multiplicação. Ao final, ao realizar a operação por completo, a calculadora fala o resultado daquela operação aritmética. Ela pode ser utilizada por vários estudantes, como os que possuem paralisia cerebral, deficiência intelectual, discalculia, aqueles com dificuldade de atenção, pois a saída multissensorial (visão e audição) possibilita maior compreensão.



O Soroban é conhecido por 53% dos participantes, mas, na autoavaliação, eles indicaram que 60,8% (nota 1) não sabem como utilizá-lo. Ele é utilizado como uma máquina para calcular, tem origem chinesa e nome japonês. Esse tipo de recurso tem sido muito difundido nas redes sociais e na internet, inclusive existem concursos para uso desse recurso. Ele tem sido mais utilizado na Educação Especial para o ensino de cálculo para pessoas cegas. Os cursos de formação são específicos, e existem adaptações do Soroban para pessoas cegas.

Os *Software* de comunicação alternativa e aumentativa é conhecido por 66% dos participantes, porém, eles indicaram não saber utilizar esse tipo de recurso (54,9% se autoavaliaram com nota 1). Por um lado, pode-se discutir que os recursos de comunicação alternativa e aumentativa têm sido disseminados ao longo dos anos por meio de cursos, em dissertações e teses da área e em publicações do MEC (Manzini; Deliberato, 2004). Porém, por outro lado, é um tipo de conhecimento que necessita de formação específica. Essa área de conhecimento tem como usuários pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, estudantes com autismo e, de forma geral, pessoas com dificuldades de comunicação.

Pode-se concluir que a maioria dos recursos apresentados no Questionário TAE III são específicos para alguma ou várias categorias de deficiência. Como pontuou Manzini (2013), os saberes inerentes a esses recursos e equipamentos, na maioria das vezes, não estão presentes nos conteúdos programáticos dos cursos de formação de professores.



## Considerações Finais

Os dados coletados sugerem que alguns recursos e equipamentos são conhecidos pela maioria dos participantes do estudo, como, por exemplo, o Material Dourado e Ábaco Versátil, que são os mais conhecidos, seguidos pelo Esquema Corporal e pelo Caderno com Pauta Ampliada. Esses recursos não são específicos para estudantes com deficiência, e, portanto, devem fazer parte das atividades a serem desenvolvidas por todos os estudantes e, muito provavelmente, fizeram parte de algum tipo de conteúdo da graduação ou pós-graduação, pois 66,4% dos participantes possuem algum tipo de especialização.

Outros recursos, específicos para pessoas cegas ou surdas, são conhecidos pelos profissionais que participaram dos cursos, porém, a maioria indicou não saber utilizar esses recursos.

Apesar do nível relativamente alto de formação dos profissionais participantes dos cursos, os dados indicaram a necessidade de formação de conhecimentos específicos relacionados a determinadas categorias de deficiência que podem fazer uso de recursos e equipamentos da área de Tecnologia Assistiva, em especial, deficiência visual e surdez.



## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. 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, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Edital nº 01, de 26 de abril de 2007, Brasília: MEC/SEE, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006**. Secretaria especial dos direitos humanos da presidência da república, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Comitê de Ajudas Técnicas, Brasília, DF, 2009.

DREZZA, E. Rack. **O sistema Braille**. Fundação Dorina Novill para cegos. 2024. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Cartilha-O-sistema-braille.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

GASPARETTO, M. E. R. Freire (*et al*). Uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica. *In*: BRASIL. **Tecnologia Assistiva**, Brasília, DF: Corde, 2009

LARAMARA. **Baixe gratuitamente o manual simplificado das principais impressoras braille do mercado**, 2024a. Disponível em: <https://laramara.org.br/baixe-gratuitamente-manual-simplificado-impressoras-braille/>. Acesso em: 09 abr. 2024.



LARAMARA. **Máquina Braille Laramara**. 2024b. Disponível em: <https://laratec.org.br/produto/maquina-braille-laramara/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, p. 11-36, 2013. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i0.745>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras** (UFGD), Dourados, v.2, p.98-113, 2012.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa, Brasília, DF, ABPEE, 2004.

MANZINI, Eduardo José; MAIA, Shirley Rodrigues; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Questionário TAE-Tecnologia Assistiva para Educação**. Brasília, DF: Corde, 2008. 4p.

MANZINI, Eduardo José; GLAT, Rosana. Tecnologia assistiva para o público-alvo da educação especial. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; OLIVEIRA, Yvone Martins de. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016. p. 153-165.

PEREIRA, David Hugo Viegas; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Esporte adaptado no rol de conteúdos aplicados nas aulas de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 25, n. 1, p. 19-36, jan./jun., 2024.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Zila Mamede**. Natal, 2024. Disponível em: <https://laccessibilidade.bczm.ufrn.br/>. Acesso em: 01 jan. 2024.



VERUSSA, Edna. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência**: um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2009.



# EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E CONSULTORIA COLABORATIVA COMO RECURSOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Kátia Regina Lopes Costa Freire<sup>1</sup>

**N**as últimas décadas temos presenciado um avanço considerável nas garantias dos direitos das pessoas com deficiência, apesar da reconhecida distância entre o que está no papel e sua efetivação. Se, por um lado, tem-se o direito à educação como basilar e fundamental, por outro, a educação inclusiva parece eternamente presa na necessidade de conscientização acerca de obviedades - como a necessidade de acessibilidade atitudinal- posto serem direitos, ao invés de se dedicar à elaboração de propostas exequíveis.

---

1 Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: katia.regina.freire@ufrn.br



Fato é que nem a escola e muito menos os professores sozinhos, conseguem dar conta das especificidades ligadas ao processo inclusivo dos alunos com deficiência. Os serviços de apoio são essenciais nesse processo e devido a diversidade existente na escola e a mudança de paradigma em relação à oferta desses serviços, é importante repensar sua organização e possibilidades de atuação na escola, sendo a multiprofissionalidade um caminho promissor.

A parceria entre escola e equipe multiprofissional, compostas por profissionais da área da saúde, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos, tem sido apontada como um recurso favorável à inclusão de alunos com deficiência, sobretudo orientados pelo viés da Consultoria colaborativa (Almeida *et al.*, (2007; 2008); Almeida & Alpino (2008); Almeida & Rocha (2008); Alpino (2008); Jesus (2007); Mendes, Toyoda & Bisaccione (2007); Pereira (2009); Zanata (2004); Silva (2016); Silva & Mendes, 2021). No entanto, os educadores brasileiros permanecem resistentes e reativos a qualquer tentativa de aproximação com a área da saúde, devido a um passado de experiências frustradas que deixou marcas organicistas e médicas, contra as quais lutamos até hoje. (Silva & Mendes, 2021).

Dessa forma, torna-se necessário conhecer o contexto histórico no qual as relações entre saúde e educação se estabeleceram e suas consequências, para compreender a oposição atual à novas investidas. Apesar de iniciar as análises por essa argumentação, o objetivo deste texto é refletir sobre os desafios e contribuições da atuação das equipes multiprofissionais como recurso para a



inclusão do estudante com deficiência e, para tal, consistiu em pesquisa de revisão bibliográfica.

A pesquisa de revisão bibliográfica possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em publicações diferentes, auxiliando na construção do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). As produções sobre a temática ainda são escassas e para este texto foram priorizados artigos publicados em periódicos e disponíveis na íntegra, teses, dissertações e livros.

## **Saúde e Educação no início do Século XX no Brasil**

As primeiras décadas do Século XX, no Brasil, foram marcadas pela união de diferentes áreas do conhecimento em prol de um objetivo comum: a formação de uma população saudável, produtiva e letrada para alcançar os padrões de civilidade e desenvolvimento europeus. A infância já figurava como o momento ideal de intervenções e a educação como uma ferramenta essencial de disciplina e regeneração.

Os movimentos higienista e eugenista, comandados por grandes nomes da área da saúde, ditavam as normas para que o país se tornasse produtivo: eram necessárias medidas de classificação e segregação de uma parcela da população que não merecia o investimento de esforços e de recursos financeiros, sendo denominada de “anormais”. A Pedagogia Científica, aliada à Psicologia, Medicina, Antropologia, Biologia, dentre outras áreas,



e guiada por esses ideais, embasou seus discursos nos aspectos puramente biológicos do desenvolvimento e da aprendizagem, assumiu práticas de medições para classificação da infância e atuou nos laboratórios, geralmente anexos às Escolas Normais, diagnosticando e encaminhando as crianças de acordo com as características encontradas (Freire, 2021).

Foram muitos os fatores que contribuíram para que a Pedagogia assumisse esse papel. Destaco a necessidade de atender aos critérios de cientificidade positivistas visando alcançar o status de ciência, a efervescência que os ideais eugenistas e a descoberta da hereditariedade causou nas sociedades ocidentais, de modo geral, e o papel de supervalorização ocupado pela área da Educação no período.

O conceito de anormal foi amplamente utilizado por intelectuais e autoridades do início do século XX, ao se referirem aos indivíduos que apresentavam comportamentos, corpos ou moral fora dos padrões de normalidade. Não tardou para que o conceito fosse utilizado para categorizar a infância.

Evaristo de Moraes, jurista do início do século XX, denomina de anormais as crianças que “por herança degenerativa ou por outra causa, revelam nível intelectual e moral muito abaixo do comum, patenteado pelos da mesma idade.” (Moraes, 1927, p. 51). Explica ainda que a anormalidade poderia variar em graus, variando desde a completa “idiotia” até a fraqueza de inteligência ou de caráter e defende o papel da educação na classificação e separação daqueles que não se adaptaram ao ensino comum.



Reconhecido que esses anormais – pela dificuldade da sua adaptação às regras comuns do ensino - fornecem enorme contingente ao exército dos desclassificados, de cujas fileiras saem muitos dos precoces criminosos, compreende-se facilmente o interesse que tem a sociedade na educação de tais predispostos. Consiste na primeira providência aconselhada pelos médicos-pedagogistas, na classificação sistemática dos collegiaes, tendentes à separação dos inadapáveis às condições gerais do ensino. (Moraes, 1927, p. 52).

Além da classificação e separação, seriam necessárias a inspeção e observação médico-pedagógica dos alunos para “distinguir os collegiaes normalmente vadios, ou preguiçosos, dos a que a Psychologia mórbida chama difíceis, que constituem a classe mais numerosa dos anormais.” (Moraes, 1927, p. 53). Assim, conceitua “crianças difíceis”, como aquelas que apresentavam vários estigmas intelectuais e morais e se distinguiam pela desatenção, instabilidade e apatia ou, ao contrário, agitação, indisciplina, impulsividade e indiferença às repreensões e conselhos. (Moraes, 1927).

Claparède (1956) trouxe uma compreensão da anormalidade inicialmente desvinculada de um viés patológico, mas como uma variação da normalidade, entretanto, defendia a necessidade de uma revolução na Pedagogia Científica pelas ideias eugenistas. Para o autor, a Pedagogia Científica consistia na compilação da “psico-pedagogia”, “Higiene escolar”, “Médico-pedagogia e Ortofrenia, áreas responsáveis pela educação de “meninos anormais” e deveria seguir o progresso dos trabalhos eugenistas, nova ciência que estudava a melhoria dos caracteres físicos e intelectuais da raça. Segundo Claparède (1956), “[...] os professores deveriam seguir o



progresso destes trabalhos tão interessantes dos eugenistas que visam descobrir os factores de degeneração e as condições para a regeneração da espécie humana”. (Claparède, 1928, p. 53).

Com o objetivo de melhorar a raça desde o nascimento, a Eugenia era referenciada como uma puericultura antes da criação, com a defesa de que nunca seria possível melhorar o homem se, desde a infância, ele não fosse convenientemente preparado. (Claparède, 1956). Assim a psicologia da criança e a Pedagogia teriam a missão de renovar a humanidade e, para isso, se apoiaram nas ideias dos movimentos Higienista e Eugenista.

A Eugenia, assim como o Higienismo, se constituiu como símbolo de modernidade, instrumento da ciência que poderia alçar o Brasil ao patamar de civilidade europeu. No Brasil, o movimento foi caracterizado por se dedicar mais às questões sociais e ambientais do que biológicas propriamente ditas, o que, supostamente, o tornou mais “suave”, apesar de ter simpatizado com a “eugenia negativa” nas décadas de 1920 e 1930 e por ter figurado em seus discursos as ideologias raciais no que dizia respeito à miscigenação do povo brasileiro.

A Pedagogia Científica defendeu e contribuiu para a seleção de crianças consideradas anormais daquelas que apresentavam potencial para garantir o futuro da nação. Nos seus discursos a necessidade de conhecer as especificidades dos alunos, reconhecidamente heterogêneos e que, diante das inovações pedagógicas, deveriam receber tratamentos e destinos diferenciados a depender



de suas características, favoreceu a utilização de práticas de medições no ambiente escolar.

Assentada em uma pluralidade de práticas de medição, tal pedagogia se contrapunha à velha pedagogia, [...] abstrata, dogmática, absoluta”, que sonhava poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os indivíduos que pudessem para comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à fôrma de um só modelo decretado. (Carvalho, 2011, p. 294).

A nova pedagogia trouxe, então, a possibilidade de tantas formas de encaminhamento quantas fossem as especificidades dos alunos: anormal, degenerado, indisciplinado, delinquente, dentre outros. Embasada nos ideais médicos que, a partir de modelos de normalidade, buscava a compensação ou recuperação dos indivíduos.

Especificamente com relação às pessoas com deficiência, enquadradas no grupo dos anormais, as práticas educacionais seguiam uma tendência assistencialista e remediativa, contando com o auxílio de instituições, salas e classes especiais, demarcando a prevalência do paradigma da normalidade *versus* anormalidade.

E foi dessa forma que as décadas seguintes do século XX foram se desenrolando, marcadas por um longo processo no qual as características dos modelos vigentes, ora se misturavam, ora se diferenciavam. Importante ressaltar que, embora em certos momentos, encontremos mais características do modelo educacional – que prioriza a aprendizagem e nega suas condições neurobiológicas – e, posteriormente, do modelo psicossocial – voltado ao



reconhecimento das condições sociais e políticas que implicam na manutenção do estigma e marginalização desses indivíduos (GLAT *et al*, 2007) – nenhuma mudança ocorreu abruptamente e os três modelos seguem existindo hodiernamente, apesar de todo um arcabouço legal afirmar o contrário.

Destaco aqui, a “passagem” do paradigma médico clínico para o educacional e uso as aspas para me referir a uma passagem metafórica, pois na prática, como já mencionado, as mudanças não ocorreram abruptamente e, tão pouco, de forma linear. São as características do modelo educacional que apresentam os indícios para a atual ojeriza que muitos educadores possuem, atualmente, à ideia de qualquer nova aproximação com a área da saúde, uma vez que representam a tentativa de uma total desvinculação com as práticas anteriores, priorizando a aprendizagem de formas adaptativas e funcionais de viver em sociedade, ao mesmo tempo em que rejeitam as condições biológicas das deficiências – incluindo o uso de medicações-, embasados na crença de que tudo poderia e deveria ser resolvido pela educação.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que objetivou refletir sobre os desafios e contribuições da atuação das equipes multiprofissionais como recurso para a inclusão do estudante com deficiência. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática, que permitiu otimizar a eficiência de uma busca e de maneira



organizada, encontrar o maior número possível de resultados. O seu desfecho não é a simples relação cronológica ou exposição linear e descritiva de dada temática, pois a revisão sistemática constitui-se enquanto trabalho reflexivo, crítico e compreensivo. (Fernández-Ríos & Buela-Casal, 2009).

Assim sendo, as buscas iniciais ocorreram no Portal de periódicos da CAPES, sem, no entanto, encontrar resultados que atendessem aos critérios estabelecidos: consistir em artigo, tese ou dissertação, disponível na íntegra, sem recorte temporal definido e que abordasse a relação entre a atuação da equipe multiprofissional e a inclusão do aluno com deficiência. Os resultados encontrados foram de pesquisas realizadas na área da saúde, uma vez que o termo “equipe multiprofissional” é comumente utilizado nesta área. Ao incluir os descritores “Inclusão” e “Educação inclusiva” junto à “Equipe multiprofissional”, não foram encontrados resultados. Apenas os descritores “Equipe multiprofissional” e “Inclusão escolar” obtiveram como resultado 11 trabalhos, porém, nenhum contemplava os critérios pré-estabelecidos.

Diante disso, foi feita uma busca no *Google* acadêmico, utilizando os descritores “Equipe Multiprofissional e inclusão”, tendo encontrado um total de 10 referências na primeira aba e, após leitura flutuante, selecionados os seguintes trabalhos:



**Quadro 1 – Textos selecionados na 1ª triagem**

TÍTULO	AUTORIA	ANO
A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar	SILVA, M. A. B. da, MENDES, E. G	2021
Estudo sobre a inserção do musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da rede estadual de apoio a inclusão de Goiás	GOMES, C. G.	2011
Inclusão escolar nos Institutos Federais: o que dizem as equipes multiprofissionais	VOLANTE, D. P.; VILARONGA, C. A. R.	2023
Equipe Multiprofissional: A Importância do Assistente Social na Atuação Educacional	COUTINHO, M. X.	2023
Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências	GLAT, R; FERNANDES, E; PONTES, M L; ORRICO, H.	2007
A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.	SILVA, M. A. B.	2016
A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar	DELGADO, M. G.	2023

Elaborado pela autora (2024).

A leitura e análise dos textos encontrados possibilitou a constatação de algumas categorias recorrentes, como “ensino colaborativo/consultoria colaborativa” e “serviços de apoio”. Diante disso, objetivando o aprofundamento teórico nestas temáticas



para subsidiar e dialogar com as análises feitas, foi realizada nova busca utilizando estes termos como descritores, e o resultado, após seleção dos trabalhos que atendiam os critérios, é apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Textos selecionados na triagem de aprofundamento teórico conceitual**

TÍTULO	AUTORIA	ANO
Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial.	ALMEIDA et al	2007
Colaboração do fisioterapeuta na promoção da acessibilidade escolar e participação do aluno com paralisia cerebral	ALMEIDA, M.A.; ALPINO, A. M. S.	2008
Consultoria colaborativa na visão de professoras do ensino público regular	ALMEIDA et al	2008
Consultoria Colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão	ALPINO, A. M. S.	2008
Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual	ARAUJO, S. L. S; ALMEIDA, A. A.	2014
Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental	CAPELLINI, V. L. M. F.	2005



Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo	MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BI- SACCIONE, P. S.O.S	2007
Consultoria colaborativa na escola	PEREIRA, V. A.	2009
Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa	ZANATA, E. M	2004

Elaborado pela autora (2024).

Durante a leitura aprofundada dos artigos selecionados, foi utilizada a análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 131). Nesse processo, foram eleitas as categorias finais a partir das quais foi desenvolvida a discussão dos resultados, apresentada a seguir.

## **Discussão dos resultados: os serviços de apoio, consultoria colaborativa e equipe multiprofissional**

Ao passo que o tema da atuação das equipes multiprofissionais nas escolas permanece polêmico e incipiente no Brasil, e reconhecendo o fato de que a escola, sozinha, não consegue dar conta de promover a inclusão, discute-se o papel das redes de apoio, sobretudo, devido à mudança de paradigma ocorrida com relação a oferta dos serviços de suporte à inclusão.



A experiência norte-americana destaca dois modelos de oferta desses serviços: em cascata e em constelação. O primeiro, consiste na maneira como se organizaram esses serviços durante a prevalência do paradigma educacional que buscou integrar o indivíduo com deficiência à escola, sem que as instituições estivessem adequadas às necessidades dos alunos e, ainda sustentando suas práticas nos discursos de normalidade *versus* anormalidade. Assim, os alunos com deficiência eram obrigados a buscar serviços de suporte extraclasse em organizações, associações, classes especiais e escolas especiais. Posteriormente, os serviços de apoio adentraram a escola e a sala de aula, com o modelo de constelação, incluindo o trabalho de educadores especiais, psicólogos escolares, assistentes sociais, pais e outros profissionais, através da parceria em busca de caminhos e práticas que atendessem às necessidades dos alunos durante o processo de escolarização. (Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 2000).

Especificamente sobre como os suportes se organizam nas escolas, Karagiannis, Stainback, S. e Stainback, W. (1999) destacam que devem seguir alguns princípios, como o pertencimento da rede de apoio à instituição e, conseqüentemente, a continuidade do serviço e não sua utilização apenas em momentos de crise; a reciprocidade entre quem apoia e quem é apoiado, a valorização dos apoios naturais, entre colegas e a adaptação do suporte às necessidades individuais de alunos e professores.

Os autores destacam, ainda, a importância de aspectos que devem ser levados em consideração na construção de espaços



inclusivos, como a constituição de equipes e parcerias entre professores, alunos e pais; a necessidade de planejamento de ações e propostas em equipe, numa perspectiva cooperativa. Dessa forma, a sala de aula se torna um local de aprendizagem cooperativa, capaz de atender às diferentes necessidades educacionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades individuais. (Karagiannis, Stainback, S. & Stainback, W., 1999).

Outra perspectiva é a aprendizagem colaborativa, mais descentralizada da figura do professor do que a proposta cooperativa, apontada como promissora no direcionamento das ações da equipe multiprofissional. A consultoria colaborativa é definida como um processo interativo no qual grupos de pessoas com experiências distintas, refletem e elaboram soluções criativas para problemas definidos coletivamente. (Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 2000). O trabalho é desenvolvido no coletivo, em condições de igualdade entre os membros que compartilham e somam suas experiências, na busca por soluções, planejando e avaliando o processo em grupo.

Essa concepção da rede de apoio ou equipe multiprofissional como um grupo de pessoas que busca pela resolução de problemas também é apontada por Schaffner e Buswell (1999), salientando que o debate e a reflexão devem nortear as ações que visam auxiliar professores e alunos a serem bem-sucedidos em seus papéis.

Por sua vez, Mendes (2008) aponta o coensino (ou bidocência) e a consultoria colaborativa escolar como possibilidades favoráveis para a articulação necessária entre ensino especial e regular. O coensino ou bidocência se caracteriza na atuação conjunta de dois



professores, o regente, do ensino comum e o do ensino especial, planejando, executando e avaliando as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. (Friend & Cook, 1993). A consultoria colaborativa escolar configura-se como uma parceria entre especialistas de diferentes áreas e a escola, especificamente o professor, que juntos buscam soluções para as dificuldades encontradas.

Propostas como esta requerem um trabalho intensivo e treinamento para trabalhar em equipe, demandando da aprendizagem de habilidades sociais, além do zelo pela ética e respeito às diferenças. É necessário, ainda, a superação do binômio ensino comum/especial a partir da revisão de certas crenças e concepções. (Araújo & Almeida, 2014).

Apesar dos desafios da consultoria colaborativa, são muitos os benefícios apontados (Jordan, 1994; Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 2000; Kampwirth, 2003; Friend & Cook, 1993): a aproximação entre o trabalho do professor do ensino comum e especial, a busca conjunta pela superação das dificuldades dos alunos, a geração de ideias e domínio dos temas abordados, a melhoria na comunicação interpessoal e na habilidade de solucionar problemas, o desenvolvimento de habilidades que permitam lidar melhor com problemas semelhantes no futuro e, conseqüentemente, um ambiente mais inclusivo e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos, inclusive os com deficiência.

O documento *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School* elaborado pela Associação Europeia de Prestadores de Serviços para Pessoas com Deficiência apresenta



indicadores para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas, dando ênfase a aprendizagem colaborativa entre alunos, apoio entre professores, presença de consultor capacitado que, em parceria com o professor, auxilie na resolução das dificuldades presentes na sala de aula. O relatório evidencia a conclusão de que "a Educação Inclusiva não pode ser realizada sozinha pelas escolas e a cooperação e colaboração entre escolas, pais e outras agências e organizações de apoio são fulcrais para este sucesso" (Easpd, 2012, p. 21).

No Brasil, destacam-se as iniciativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com relação a consultoria colaborativa voltada à inclusão, representados pelos estudos de Almeida *et al.*, (2007; 2008); Almeida e Alpino (2008); Almeida e Rocha, (2008); Alpino, (2008); Jesus (2007); Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007); Pereira (2009) e Zanata, (2004). A partir da compreensão das possibilidades de oferta de serviços e redes de apoio à inclusão, cabe destacar a constituição da equipe multiprofissional e sua atuação nas escolas.

## **A Equipe multiprofissional**

A atuação de equipes multiprofissionais compostas por psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, dentre outros, nas escolas, tem sido referendada como um caminho promissor na



efetivação das políticas inclusivas, tendo como principal resultado a melhoria da qualidade de ensino.

Entretanto, estudos (Silva & Mendes, 2021; Glat, Fernandes, Pontes & Orrico, 2007) apontam que, no Brasil, os desafios para a prática são inúmeros e destacam alguns aspectos com base nos relatos dos membros dessas equipes. A queixa com relação ao despreparo dos gestores com relação às funções destes profissionais na escola é recorrente e isto pode estar associado a uma concepção equivocada de que esses profissionais estão na escola para prestar atendimentos clínicos. Outro aspecto recorrente nos relatos é a prevalência de uma visão remediativa na qual estes profissionais são solicitados continuamente para “apagar incêndios”, não restando tempo para planejar ações preventivas e educativas. A falta de planejamento também é enfatizada como um entrave na atuação dessas equipes e, além de figurar como consequência da visão remediativa, é apontada devido à dificuldade de se reunirem com os professores, dado o fato da maioria possuir outros vínculos empregatícios. Os profissionais apontam para o problema da permanência da crença que atribui ao aluno as suas dificuldades e, com isso, as consequências em cadeia, como a defesa pelos atendimentos clínicos na escola, pela necessidade de laudos médicos e toda omissão educacional, uma vez que apenas a saúde teria os meios necessários para resolução do problema.

Observa-se que as concepções docentes com relação à atuação das equipes multiprofissionais nas escolas oscilam em movimento pendular, ora, resistindo à entrada desses profissionais da área



da saúde na escola por receio de uma contaminação organicista, biologizante e clínica dos processos educacionais, ora, delegando à área da saúde a resolução dos problemas ligados à inclusão dos alunos com deficiência.

As ações das equipes multiprofissionais devem ter abordagem educacional, mas isto esbarra em outra fragilidade: a formação clínica destes profissionais e a falta de diálogo com a área da educação, desde suas formações iniciais. É comum que o primeiro contato com a realidade educacional ocorra na experiência como membro de uma equipe multiprofissional. Aliado a isso, as normativas dos Conselhos específicos de cada área não contribuem muito com a compreensão das funções a serem exercidas, uma vez que a ênfase se encontra mais no que não deve ser feito, do que naquilo que deve ser desempenhado dentro da escola. Silva (2021, p. 40), afirma que as orientações dos conselhos profissionais “respaldam pouco os profissionais dessas áreas sobre práticas efetivas e adequadas”, ressaltando a necessidade da produção, no Brasil, de materiais que orientem e embasam as práticas desses profissionais na escola.

Destaca, ainda, as orientações dos Conselhos do Serviço Social, Fonoaudiologia e Psicologia, informando que a atuação do assistente social na escola deve priorizar a garantia do acesso e permanência de todos os alunos. A fonoaudiologia escolar deve ter sua atuação pautada na perspectiva da melhoria da oferta de ensino por parte do professor e da aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para o enriquecimento da comunicação, linguagem, fala, audição e aprendizagem. E a psicologia escolar



deve desenvolver ações institucionais, analisando as demandas apresentadas na escola de forma ampla, tanto para avaliação quanto para os encaminhamentos (Silva, 2016).

Com relação a atuação nas escolas, Silva (2016) afirma que os profissionais da equipe multiprofissional avaliaram a experiência como necessária e gratificante, ao constatar que seus conhecimentos contribuíram de fato com o processo inclusivo, ressaltando, o desenvolvimento comunicativo dos alunos com paralisia cerebral (Silva, 2016). Os professores, por sua vez, afirmam que os maiores beneficiados foram os alunos que se tornaram “mais seguros e capazes de produzir a partir dos recursos implementados e dos materiais adaptados que precisavam.” (Silva, 2016, p. 38). Já o estudo de Silva e Mendes (2021) concluiu que para que de fato o serviço de uma equipe multiprofissional contribua para a construção de escolas inclusivas, faz-se necessária a constituição de um grupo com desenvolvimento de filosofia comum e ações embasadas no modelo educacional da consultoria colaborativa, o que não foi constatado em sua pesquisa.

## Considerações Finais

No início do século XX, a área da Educação acompanhou tendências internacionais e, na busca pela cientificidade das práticas educativas, legitimou e se submeteu aos saberes da área da saúde, contribuindo para aumentar a segregação das crianças consideradas anormais. Argumenta-se que, devido às consequências dessa



relação entre saúde e educação e na luta que dura décadas, contra visões organicistas da aprendizagem, persiste uma resistência dos educadores à novas parcerias.

A presença de equipe multiprofissional como suporte à inclusão de alunos com deficiência nas escolas ainda não é realidade no país, sendo exclusividade de alguns municípios na região sul. As pesquisas apresentadas demonstram os desafios e contribuições desta parceria que já ocorre em países europeus e nos Estados Unidos, com resultados promissores.

No Brasil, são inúmeras as barreiras para que esta se torne realidade, iniciando pela falta de políticas e de práticas intersetoriais visando a melhoria da qualidade da educação ofertada para os alunos públicos-alvo da Educação especial. Enquanto a maior parte do país sonha com a presença das equipes multiprofissionais nas escolas, pesquisas relatam os problemas enfrentados pelas escolas que já vivenciam o fato, como a ausência de trabalho em equipe, falta de preparação dos gestores, desconhecimento das funções a serem exercidas pelos profissionais da saúde na escola e falta de formação inicial e continuada na área da educação.

Além disso, observa-se a permanência de antigas formas de compreender a deficiência, delegando ao aluno suas dificuldades, defendendo a necessidade de laudos para aprendizagem e atendimentos clínicos na escola. Nota-se que os educadores ao mesmo tempo que rechaçam a presença de profissionais da saúde na escola, defendem a ideia de que apenas a área da saúde seria capaz de resolver as questões que envolvem a aprendizagem do



aluno com deficiência, ao afirmar de forma recorrente que a escola tem pouco a oferecer a alunos sem acompanhamento com esses profissionais, ou seja, a massa de alunos brasileiros. Longe de minimizar os benefícios que tais acompanhamentos trazem a todo sujeito, este discurso apenas fundamenta a omissão da escola em buscar novas possibilidades de desempenhar a sua função que é ensinar, a todos, sem distinção.

Por outro lado, a consultoria colaborativa, apresentada muitas vezes como possibilidade de orientação das ações desempenhadas pela equipe multiprofissional em parceria com a escola, consiste em caminho promissor ao ser aplicada pelas equipes escolares em cooperação com as universidades ou com a comunidade escolar, na busca conjunta por soluções.

Em suma, é imprescindível que a inclusão seja pensada para além das dificuldades e entraves ou da mera conscientização de questões atitudinais, mas a partir de propostas inovadoras, sobretudo, orientadas por uma ótica colaborativa.



## Referências

ALMEIDA *et al.* “Parceria colaborativa”: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, v. 29, 2007.

ALMEIDA, M.A.; ALPINO, A. M. S. “Colaboração do fisioterapeuta na promoção da acessibilidade escolar e participação do aluno com paralisia cerebral”. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial/ IV Encontro da Associação de Pesquisadores em Educação Especial**, São Carlos: UFSCAR, 2008.

ALMEIDA *et al.* “Consultoria colaborativa na visão de professoras do ensino público regular”. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial/IV Encontro da Associação de Pesquisadores em Educação Especial**, São Carlos: UFSCAR, 2008.

ALPINO, A. M. S. **Consultoria Colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2008.

ARAÚJO, S. L. S; ALMEIDA, A. A. “Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual”. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

CLAPARÈDE, Eduardo. **Psicologia da criança e Pedagogia Experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.



COUTINHO, M. X. “Equipe Multiprofissional: A Importância do Assistente Social na Atuação Educacional”. **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias**. Paracatu, vol. 40, 2023.

DELGADO, M.G. **A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar**. (Dissertação de mestrado em Educação escolar). Araraquara: UNESP, 2023.

EASPD. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. **Analysis of the use and value of the Index for Inclusion** (Booth; Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice. 3 ed. Disponível em: <http://www.investt.eu/sites>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; BUELA-CASAL, G. “Standards for the preparation and writing of Psychology review articles”. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, 9, 2009.

FREIRE, K. R. L.C. **O governo da infância marginalizada em Sergipe (1927-1942)**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

FRIEND, M; COOK, L. “Co-teaching: guidelines for creating effective practices”. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3. 1993.

GLAT, R; FERNANDES, E; PONTES, M L; ORRICO, H. “Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências”. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2007.

GOMES, C. G. **Estudo sobre a inserção do musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da rede estadual de apoio à inclusão de Goiás**. (Dissertação de mestrado em música). Goiás: UFG, 2011.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3rd ed. Austin: Pro-ed, 2000.

JESUS, D. M. “Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar”. In: BAPTISTA, C.R. *et al.*, (org.). **Inclusão, práticas**



**pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation.** New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems.** New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W., STAINBACK, S. “Fundamentos do ensino inclusivo”. *In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (org.). Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MENDES, E. G.. “Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar”. *In: MENDES; ALMEIDA; HAYAASHI. Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S. “Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo”. *In: BAPTISTA, C.R. et al. (org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

MORAES, E. de. **Criminalidade da infância e da adolescência.** São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo.** (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2009.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. “Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz”. *In: STAINBACK. S.; STAINBACK. W (org.). Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.** (Dissertação de Mestrado em Educação Especial), São Carlos: UFSCAR, 2016.



SILVA, M. A. B. da, MENDES, E. G. “A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar”. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade. 2021.

VOLANTE, D. P.; VILARONGA, C. A. R. “Inclusão escolar nos Institutos Federais: o que dizem as equipes multiprofissionais”. **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos: UFSCAR, 2023.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2004.



# ÉTICA E PLANEJAMENTO NA AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Wallace Carriço de Almeida<sup>1</sup>

**N**este texto pretende-se oferecer um panorama do planejamento na ação pedagógica em Educação Especial, destacando os desafios éticos enfrentados por professores em contexto de suas práticas pedagógicas, de modo que, no cotidiano da classe comum da educação básica, todas as etapas, desde o planejamento didático-pedagógico até a avaliação de aprendizagem, sejam transformadas em perspectiva de uma educação inclusiva.

Desde a implementação de um conjunto de políticas e conquistas através das lutas de movimentos sociais, a perspectiva da educação inclusiva tem se tornado um assunto cada vez mais crucial, não somente a respeito do ingresso como também no que diz respeito à permanência dos estudantes nas escolas e universidades

---

1 Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: wallacealmeida@ufrj.br



do país, através do reconhecimento da perspectiva da acessibilidade como um princípio dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Não se tratando aqui da negação de impedimentos, mas da proposição de uma nova maneira de avaliá-los, pela funcionalidade com enfoque no modelo biopsicossocial, como descrito no primeiro parágrafo do artigo 2º, § 1º, da Lei Brasileira de Inclusão:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (Brasil, art. 2º; § 1º, 2015)

No entanto, a efetivação dessa inclusão não é garantida apenas pela presença do aluno na sala de aula, uma vez que esta demanda, ainda, um planejamento pedagógico que reconheça e valorize suas potencialidades, respeite suas diferenças e necessidades individuais. Nesse sentido, para a concepção de práticas pedagógicas inclusivas, é preciso que:

A diversidade curricular e cultural esteja contemplada desde o início da estruturação do processo formativo, o que demanda planejamento, mediação e intervenção mediante a existência e o acompanhamento de um percurso avaliativo sistematizado dos processos de ensino e aprendizagem (Pletsch & Glat, 2013, p. 21).

Afinal, como diferenciar as práticas pedagógicas sem rever o próprio processo avaliativo? Perdendo de vista a singularidade



em perspectiva de verificar apenas o domínio de conteúdos? Como compreender as múltiplas formas de expressão e aprendizagem presentes na multiplicidade dos seres humanos sem levar em consideração as necessidades específicas de cada estudante, proporcionando oportunidades equitativas para o seu desenvolvimento integral? A isso compete a ética, como um elemento indispensável na prática pedagógica, orientando as ações de todos e as relações interpessoais no ambiente escolar

Mas se os desafios de uma ética pedagógica perpassam outros campos que envolvem as ciências exatas, humanas e biológicas, quando diz respeito ao contexto de uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva, adquire uma dimensão ainda mais pertinente, por lidar com questões diretamente relacionadas à autonomia, dignidade e a garantia de direitos. Nesse sentido, é preciso que o respeito à diversidade, a promoção da equidade e a garantia do acesso à educação de qualidade para todas e todos sejam alguns dos princípios éticos essenciais que devem *sulear*<sup>2</sup> a atuação dos educadores.

Por esses e outros motivos que veremos a seguir, é preciso atuar de modo a compreender como essa relação dialógica e indissociável entre planejamento, avaliação e ética na prática pedagógica em Educação Especial nos permite conceber ambientes formativos mais inclusivos. Contexto que este artigo se propõe a analisar,

---

2 O "sulear" desafia a demarcação convencional de espaços e tempos, contestando a perspectiva do norte imposta ao sul global; ao invés disso, busca situar corpo e ambiente de forma coerente, promovendo uma conexão mais profunda com o nosso horizonte e o ambiente. Fonte: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>



fornecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das práticas educativas inclusivas na Educação Especial.

Assim, iniciamos com uma breve análise da ética no cotidiano da prática pedagógica em Educação Especial. Em seguida, apresentamos os principais pontos para a concepção de estratégias educacionais em perspectiva de planejamento e avaliação diferenciada para alunos com necessidades especiais. Por fim, discutimos alguns dos desafios que a área educacional ainda enfrenta nesse contexto, bem como a proposição de itinerários formativos que compreendem os achados das pesquisas na área.

## **Ética e planejamento na ação pedagógica em educação especial**

Uma ação pedagógica em Educação Especial pautada na ética requer a compreensão e aplicação de conceitos tanto na metodologia quanto na interação. Isso envolve reconhecer a diversidade humana, promover o respeito e a igualdade, e adotar estratégias inclusivas, promovendo a inclusão pela mudança de atitude na prática pedagógica.

Essa abordagem requer um compromisso constante com a reflexão crítica e a busca por novas estratégias avaliativas que valorizem a diversidade e a singularidade de cada estudante que perpassam pela ética no cotidiano da prática pedagógica em Educação Especial e na ação pedagógica em perspectiva de



planejamento e avaliação diferenciada para alunos com necessidades especiais, como veremos a seguir.

## **Ética no cotidiano da prática pedagógica em educação especial**

Em busca de analisarmos os pressupostos e as representações sobre a ética no cotidiano da ação pedagógica em Educação Especial, é preciso entender primeiramente como esses conceitos aparecem anteriormente na literatura acerca do tema no campo educacional. Para perceber como os imaginários e as representações da ação docente em perspectiva de acessibilidade metodológica pressupõem as práticas, principalmente no contexto curricular e pedagógico, sendo onde se verificam e se relacionam as implicações e desafios éticos.

Nesse sentido, a acessibilidade metodológica compreende a “ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (social, cultural, artística, entre outras)” (Pletsch *et al.*, 2020, p. 13), de modo que, torna-se imprescindível reconhecer também a existência de uma ética metodológica, responsável por garantir não apenas a aplicação com eficácia dos métodos utilizados, como também a sua adequação, equidade e o bem comum de todos os envolvidos.

Sendo assim, a ética metodológica deve orientar o conjunto de esforços envolvidos na estrutura da ação pedagógica, não como um mero complemento, mas um compromisso que orienta a prática



docente (Mainardes, 2022). Estabelecendo como fundamento uma prática capaz de promover a garantia dos direitos humanos, a preservação do processo formativo democrático, a valorização da pessoa humana como um ser autônomo e livre, bem como o estímulo à aceitação da diversidade humana e das diferenças culturais e individuais, opondo-se a todas as formas de preconceito e discriminação. Na prática, isso implica ter uma abordagem ética em relação ao outro, envolvendo a compreensão e discussão da alteridade: o que é o outro?

O termo “alteridade” apresenta diferentes acepções: é oriundo do grego heterótes, do qual provém heteronomia, lei ou norma estabelecida pelo outro; e do latim alietas, com o significado de alienação, tornar-se outro (Becker, 2010). No dicionário de Filosofia de Abbagnano (1970, p. 32), alteridade é definida como “[...] o ser outro, o colocar-se ou constituir-se como outro”. Por sua vez, no dicionário de Grijalbo (1998, p. 80, tradução nossa), alteridade tem o sentido de “qualidade de distinto”, assim como, em uma perspectiva jurídica, “[...] característica de direito que faz com que toda norma se defina com relação ao outro, o que põe em manifesto sua dimensão social e a correlação direito-dever” (Oliveira, 2021, p. 16)

Desse modo, o exercício ético na ação pedagógica pressupõe a idealização do outro como um sujeito diverso, sem perpetuar a ideia de inferir sobre ele um juízo de valor. Assim, o outro é sempre um ser humano igualmente completo, com suas próprias perspectivas, experiências e conhecimentos, merecendo ser respeitado em sua individualidade e diferença. Por isso, o educador em esfera de atuação deve estar ciente da influência de seus próprios



preconceitos, crenças e valores em sua prática, buscando sempre se despir dessas influências para permitir que o outro tenha espaço para ser ouvido e compreendido em sua totalidade.

Isso significa adotar uma postura reflexiva e crítica em relação à própria docência e estar disposto a reconhecer e enfrentar suas próprias limitações e desafios éticos envolvidos na interação com o outro. Em uma experiência dialógica em que se permita vivenciar a experiência de se constituir com o outro, criando finalmente oportunidades de reflexão, mesmo diante de um sistema social de exclusão compulsória.

Esse é o desafio que todo docente precisa aceitar se deseja se tornar conhecedor e transformador de sua realidade (FREIRE, 2013), contribuindo assim para a formação de indivíduos conscientes, autônomos e comprometidos com um movimento de transformação social. Para isso é preciso manter um compromisso constante com a reflexão crítica e a adoção de práticas embasadas em evidências, visando sempre o bem-estar e o sucesso de todas e todos, sem distinção, mediante um planejamento e uma avaliação pedagógica que seja permeada por uma abordagem ética que valorize a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade.



## **Ação pedagógica em perspectiva de planejamento e avaliação diferenciada para alunos com necessidades especiais**

Reforçando o conceito de Educação Especial adotado neste texto, a partir das políticas de educação inclusiva, consideramos não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos, entendendo desse modo, que ela seja mais do que uma simples modalidade, representando, assim, um processo de ressignificação sociocultural,

Mediante práticas impulsionadas pela evolução da realidade social e pelas demandas por uma ampliação dos direitos educacionais, pela promoção da justiça cognitiva e garantia da participação ativa dos próprios sujeitos nas decisões que impactam diretamente suas vidas (Pletsch, 2020, p. 65-68).

Nesse contexto, é essencial que a ação pedagógica adote uma abordagem que seja capaz de promover uma aprendizagem adequada, de modo a fazer intervenções, para que seja viável atender a cada um em sua totalidade, levando em conta não apenas suas dificuldades, mas também suas habilidades, interesses e potenciais, nas situações mais diversas e singulares do cotidiano em perspectiva de desenvolvimento humano. Isto é, ser capaz de agir em direção a um fazer pedagógico que considere cada aluna e aluno como único e digno de um processo formativo adequado às suas especificidades.

Nesse sentido, o artigo 28 da LBI, nos itens II e V e VII, da Lei Brasileira de Inclusão apresenta a importância do estabelecimento



de medidas que garantam a plena participação, autonomia e aprendizado dos alunos com deficiência através do:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantia de condições de acesso, de permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos Estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 22).

Assim, levando-se em consideração o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem e desenvolvimento das alunas e alunos, público da Educação Especial, é preciso aprimorar, garantir e adotar também medidas individualizadas, coletivas e especializadas, de modo a estruturar e articular com o currículo, estratégias e objetivos específicos de ação.

Sobre esta questão, mais uma vez ressaltamos a importância da discussão sobre a diferenciação curricular e seu entrelaçamento com o conceito de desenho universal aplicado à aprendizagem. Isto é, essa relação favorece a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única as oportunidades pedagógicas. Em outros termos, a proposta do desenho universal na aprendizagem



sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos (Pletsch; Souza & Orleans, 2017, p. 274)

Como conceito, o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) representa uma perspectiva inovadora no processo educacional de pessoas com deficiência, no sentido de proporcionar oportunidade de acesso equitativo ao currículo geral, uma vez que “não disponibiliza uma única forma de representar o conteúdo, pois os processos de compreensão variam de pessoa para pessoa” (Souza, 2020, p. 232). Assim, sua aplicabilidade em contexto de inclusão, proporciona uma resposta inventiva para a concepção de possibilidades de itinerários metodológicos pautados na ideia de capacidades de todas e todos, para além da ideia de ajuste e/ou adequação, mas pela ação coletiva que beneficia a qualquer pessoa.

Pela garantia de acesso a oportunidades de aprendizado que sejam significativas e relevantes para seu desenvolvimento, nesse contexto, a individualização do processo visa não apenas reconhecer e atender a diversidade pela personalização do ensino, mas atuar como agente propulsor de múltiplas possibilidades. Atuando em divergência de sentido, de mudança substancial com o passado, onde o currículo era segregado ou simplificado para a pessoa com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e acessível para todos os estudantes

Como uma dessas possibilidades, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) assume um papel fundamental nesse



contexto, pois oferece uma abordagem personalizada para atender às necessidades únicas de cada um. Visando o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, quando elaborado de forma colaborativa entre os professores das turmas comuns de ensino com os professores do atendimento educacional especializado, o PEI atua como instrumento suleador do trabalho, criando um plano detalhado capaz de articular estratégias específicas, objetivos e metas de aprendizagem. Oferecendo desde uma diversidade de percursos formativos pelo currículo até o fornecimento de apoio especializado, garantindo assim que seja garantida a assistência necessária para o desenvolvimento.

Por isso, a adoção de estratégias e métodos sistematizados para a estruturação do currículo através da definição prévia das expectativas de aprendizagem do conhecimento, nos permite uma melhor apropriação dos conceitos e competências que cada um precisa dominar, possibilitando que objetivos formativos possam ser realizados em prazos de curto/médio/longo espaço de tempo. Durante esse processo, tem início o percurso de análise da apropriação da aprendizagem dos conceitos pelos estudantes, não apenas em perspectiva de avaliar o conhecimento adquirido, mas também em busca de compreender as dificuldades enfrentadas por eles, identificando lacunas de compreensão, ajustando e aparando as arestas e eliminando atritos conforme surjam outras necessidades individuais e coletivas.

Por necessidades, nos referimos, também, à necessidade de avaliar eticamente também o nosso próprio fazer pedagógico,



nossas ações diante das estratégias de ensino. Uma vez que eu também preciso estar sujeito à reflexão e ao aprimoramento contínuo. Nesse sentido, a prática avaliativa surge como oportunidade de identificarmos acertos, erros e áreas de melhoria, promovendo um ciclo de aprimoramento constante que servirá também para fornecer elementos para a reavaliação e concepção do Plano Educacional Individualizado - PEI. Em perspectiva de buscar responder às singularidades e possibilidades de cada um, não, como frequentemente ocorre, como “instrumento de identificação, classificação e exclusão pelos erros, dificuldades ou deficiências, mas para a promoção de um novo processo formativo” (Pletsch & Glat, 2012, p. 6).

No contexto onde avaliar remonta a fracasso e frustração, a relevância do debate acerca da complexidade de se reconhecer e valorizar os diferentes tipos de aprendizagem se torna ainda mais evidente quando se trata da inclusão de alunos com deficiência. Seja pelo histórico de segregação arraigado de tradição e padronização ou pela manutenção de uma atitude capacitista, criando obstáculos ainda maiores para esses alunos.

Mesmo que as limitações impostas pelas condições impliquem acentuada desvantagem, por comprometerem competências altamente valorizadas e exigidas, nos diferentes espaços sociais, a extensão em que podem funcionar de modo adequado e competente depende, em grande medida, das respostas da coletividade face à existência de pessoas assim acometidas (Omote, 2008, p. 21).

Por isso, a ética de uma avaliação inclusiva situa-se na perspectiva de apontar caminhos para explorar todas as possibilidades



de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência. Buscando extinguir rótulos e encerrar o estigma sofrido por aqueles que não se enquadram no modelo esperado de aluno cartesiano ideal. Rompe ainda com o modelo de verificação, não se apoiando em mérito, julgamento, punição e/ou recompensa, promovendo finalmente a inclusão pela mudança de atitude. Resta, portanto, ao educador a oportunidade de agir no sentido de cultivar uma abordagem acessível pela transformação atitudinal e estrutural de suas práticas para ser, com o coletivo da comunidade escolar, um dos agentes da mudança.

A mudança, assim, não é trabalho exclusivo de alguns, mas daqueles que a escolhem, tendo como objetivo da ação da mudança, “a superação de uma totalidade por outra, em que a nova não continue apresentando a contradição” (Freire, 2013, p. 44-45). A contradição de ser/fazer uma educação inclusiva que ainda exclui quando não ajusta o ensino pela verificação do processo evolução do aluno. Quando sempre aponta para este e não para o currículo como responsável pelo insucesso, quando o resultado é sempre o único indicador que importa e quando não diversifica as condições e instrumentos de avaliação utilizados.

Resta-nos, portanto, investigar novas estratégias e possibilidades avaliativas pela descoberta. Afinal, “pesquisar é antes de tudo se inquietar, questionando a realidade em busca do provisorio que, em diálogo com a implicação, engendram-se em novas inquietações pela busca incessante de respostas” (Santos, 2019, p.



122). O dilema desvelado se põe diante de nós e não podemos nos furtar ao desafio de enfrentá-lo de frente.

## **Considerações Finais**

Assim, ainda que haja necessidade do debate contínuo em torno da temática da importância do planejamento e da ética na prática pedagógica voltada para a Educação Especial, os achados em pesquisas, têm demonstrado que a proposição de definições objetivas acerca das mudanças estruturais que ainda podem ser feitas, a proposição de outras lógicas de ensino, aprendizagem e avaliação, atuam na perspectiva de envolver ainda mais participação discente, bem como da promoção da mediação docente, como papel fundamental para desenvolvimento e do aprimoramento de inovações metodológicas de ensino, através de suas pesquisas e experiências pedagógicas envolvendo uma abordagem ética que valorize a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade.



## Referências

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

FREIRE, P. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(146), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; OMOTE, Sadao.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: **Linhas Críticas**, n. 35, Brasília DF, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/a-diferenciacao-curricular-e-o-desenho-universal-na-aprendizagem-como-principios-para-inclusao-escolar/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PLETSCH, M.D. *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem na Educação Superior**. Nova Iguaçu, ObEE, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrjr.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Su>



perior-final-okok.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, 29(1), 57–70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, I. M. da S. de. Desenho Universal para Aprendizagem: Perspectivas para a Inclusão Educacional. *In*: PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P. **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020.



# A CEGUEIRA DOS OLHOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA EM SOCIEDADE

Luzia Guacira dos Santos Silva<sup>1</sup>

Vivemos uma realidade mundial na qual, desde o final da década de 1960, com o primeiro movimento social e político de pessoas com deficiência denominado *Independent Living Movement* (Movimento de Vida Independente), vem sendo disseminada a luta em prol do redimensionamento de conceitos e atitudes, entre outras pautas, em torno da condição humana de deficiência. Parte-se da compreensão de que a incapacidade, a ‘desvantagem’ decorrentes da deficiência é uma produção das relações sociais estabelecidas.

É importante enfatizar, que essa luta não se dá de forma isolada, tampouco está situada apenas no campo das ideias, como se as mudanças fossem impossíveis de ocorrer, como muitos querem

---

1 Doutorado. Instituto Santos Dumont. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. E-mail: agostoluzsilva@gmail.com



nos fazer acreditar, dado as inúmeras barreiras para transpor. Tal realidade é resultante e está atrelada aos acontecimentos sociopolíticos, culturais e econômicos que regulam cada época histórica da ordem mundial.

O Brasil, seguindo os preceitos do Movimento de Vida Independente, teve seu primeiro movimento político de pessoas com deficiência na década de 1970, levando às ruas o grito por reconhecimento, valorização e pelo direito à cidadania. O que tem provocado, paulatinamente e ao longo do tempo, modificações estruturais e comportamentais na sociedade brasileira.

É sabido que “Cualquier insuficiencia corporal / sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita – no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente”(Vygotski (1997, p.73), independentemente da condição socioeconômica e cultural do indivíduo.

As modificações nas relações sociais de que trataremos neste texto se refere às vivenciadas por pessoas com cegueira. Compreenda-se por cegueira, “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (Sá, Campos e Silva, 2007 apud Silva, 2021, p. 24).

A condição visual de cegueira trouxe ao longo da história da humanidade implicações que podem, sob a perspectiva médica e social, acarretar mais ou menos em prejuízos para a vida em sociedade que, por sua vez, tem resistido, de forma velada ou



explícita, à convivência com a diversidade humana. Transformando pessoas com deficiência em pedintes, inúteis ao mercado, dignas de pena e de ações assistenciais que diminuem suas chances de tornarem-se independentes, autônomas e proativas. Assim, compreendemos ser a sociedade que traz sérias implicações a quem tem a cegueira dos olhos, e, não, o contrário, uma vez que as tem deixado sem acesso à educação, saúde, reabilitação, trabalho, lazer, arte, esporte e vivência da cidadania.

Buscaremos, portanto, nesse texto, trazer à discussão, à luz da percepção de pessoas com cegueira, as implicações que essa condição visual tem repercutido em suas vidas. Trazer, também, como se percebem e concebem a deficiência, a cegueira e o que esperam da sociedade. Para tanto, recorreremos a dados obtidos com a pesquisa *“Northeriogrândenses com cegueira congênita ou adquirida e o discurso que os representam em torno da: educação escolar, docência, cegueira, gênero e deficiência”*, concluída em 2024, e as ideias de autores como Lusseyran (1983), Vigotski (1997; 2021), Maldonado (2013), entre outros.

## **Da luta por reconhecimento e vivência da cidadania**

Na década de 1960, nos E.U.A. várias organizações, gerenciadas por pessoas com deficiência, iniciaram a luta por ruas, ônibus e trens acessíveis, por oportunidade de empregos e educação, assim como por viver em comunidade dispondo da assistência necessária em detrimento de sua condição de deficiência. Contudo, foi o



movimento social e político de pessoas com deficiência, nascido em Berkeley (cidade da Califórnia), em 1962, denominado *Independent Living Movement* (Movimento de Vida Independente), com a entrada de Edward Verne Roberts<sup>2</sup>, na Universidade da Califórnia, que deu uma alavancada política na luta, fortalecendo-a em âmbito local, estadual e nacional.

Com o grito “Nothing about Us without Us”, traduzido no Brasil como “Nada sobre nós, sem nós” e sob a liderança de Edward Verne Roberts, de outros ativistas com deficiência e seus familiares cansados de se perceberem invisíveis, oprimidos e submetidos à instituições segregadoras e a programas de reabilitação que os conduziam a lugar nenhum, uma vez que continuavam a depender do estado e da família para sobreviver, sabendo-se e sentindo-se capazes de tomar conta de suas próprias vidas, dão início a esse movimento que foi difundido em outras nações, inclusive no Brasil, cujas lutas continuam perdurantes na atualidade.

No Brasil, oito anos após o início do Movimento de Vida Independente nos E.U.A, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, alavancada pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), o movimento social e político das pessoas com deficiência se deu contrária às instituições tradicionais e em prol de associações

---

2 Edward Verne Roberts foi um ativista americano na luta por direitos civis para pessoas com deficiência. Ele foi o primeiro usuário de cadeira de rodas a frequentar a Universidade da Califórnia, em Berkeley. Tornou-se um líder pioneiro do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, sendo considerado o Pai do Movimento de Vida Independente. Ele foi primeira pessoa com deficiência a aplicar em sua própria vida a filosofia de Vida Independente. <https://californiamuseum.org/inductee/ed-roberts/>



de pessoas com deficiência, nas quais poderiam ser protagonistas na busca por direitos e emancipação social e política.

Em 1980, na cidade de Brasília, durante o “1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, em que traçou-se estratégias do movimento em nível nacional e criou-se a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Foi nesse evento que surgiu, pela primeira vez, a palavra PESSOA para conferir dignidade e identidade ao conjunto daquelas com deficiência, “uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então” (Lanna Júnior, 2010, p. 15)

Na década de 1980, as conquistas mais importantes correspondem à atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e, sim, a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento. A luta fundamentada na filosofia de Vida Independente, surgida em 1960, por mais protagonismo, reconhecimento das capacidades e por uma sociedade mais acessível são pautas constantes e diárias na vida de quem tem alguma deficiência.

Salientamos que tal filosofia surgiu como alternativa ao tratamento reabilitatório que observava e tratava a deficiência sob a perspectiva do modelo médico, ou seja, da impossibilidade de o sujeito participar e desempenhar um rol de atividades disponíveis na sociedade por meio do trabalho. Na tabela 1, abaixo, é possível observar as diferenças entre o modelo de reabilitação



existente à época e o modelo de Vida Independente, hoje amplamente difundido:

**Tabela 1 – Comparação entre o Modelo de Reabilitação e o Modelo de Vida Independente em relação à deficiência**

CARACTERÍSTICAS	PARADIGMA DA REABILITAÇÃO	PARADIGMA DA VIDA INDEPENDENTE
<b>Definição do problema</b>	O problema é a diferença física, psíquica e sensorial e a falta de qualificação para o trabalho	O problema é a dependência dos profissionais, dos familiares etc.
<b>Localização do problema</b>	Está no indivíduo devido a sua deficiência	Está no entorno físico e nos processos de reabilitação
<b>Solução do problema</b>	Está nas técnicas profissionais de intervenção dos médicos Reabilitadores, Terapeutas Ocupacionais, trabalhadores sociais, Psicólogos etc	Está no assessoramento entre iguais, na ajuda mútua, o controle como consumidores, o serviço de assistente pessoal e na eliminação de barreiras.
<b>Rol social</b>	Paciente/ cliente do médico	Usuário e consumidor
<b>Quem tem o controle</b>	Os diferentes profissionais que atendem a pessoa com deficiência	Autocontrole como usuário e consumidor
<b>Resultados desejados</b>	máxima capacidade para realizar as atividades da vida diária	Qualidade de vida, através da autonomia pessoal e da vida independente.

Tradução literal: García Alonso ( 2013, p. 41).



Como se percebe, no Modelo de Vida Independente o sujeito com deficiência sai do jugo dos especialistas e da esfera da invisibilidade, toma para si as rédeas de sua vida, tendo sua opinião e vontades consideradas em sua condição biológica, na usabilidade dos recursos e serviços sociais e no controle sobre o que lhe favorece autonomia e vida independente. É interessante que mediante os fatos históricos busquemos responder à pergunta: *Como se apresenta a relação da pessoa com deficiência visual na sociedade norte riograndense, após o estabelecimento do modelo de luta por uma vida independente e autônoma?*

Pela experiência na área da educação, atuando em sala de aula e na formação docente, percebemos que o caminho ainda se faz por andar em todas as esferas sociais, na busca por descortinar o preconceito que tem precarizado vidas, também, de pessoas com deficiência, negando a sua existência e promovendo injustiças. Logo, compreender como vivem, o que sentem, como percebem a sociedade é imperativo, principalmente quando o profissional (de qualquer área) faz uma escolha política e ética do seu fazer, enxergando as pessoas com deficiência em sua totalidade, com confiança em suas capacidades e naturalidade que o conhecimento e a ética, na convivência, permitem.

Na escuta de dezoito pessoas com cegueira congênita e adquirida, residentes em cinco municípios do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró, Currais Novos, João Câmara e Lagoa Nova), durante a pesquisa “Norteriograndenses com cegueira congênita ou adquirida e o discurso que os representam em torno da:



educação escolar, docência, cegueira, gênero e deficiência” (2024), pudemos perceber como compreendem o lugar que a sua condição de deficiência/cegueira ocupa na sociedade norterio-grandense:

- *“Se a gente disser que a sociedade aceita nós deficientes 100%, tá mentindo pra gente mesmo. A gente nota que muita gente não sabe agir com uma pessoa com deficiência”* (Carpinteiro, 2023)

- *“A sociedade nos vê “Com descrença, desconfiança, acha que não posso fazer nada. Ai eu faço...eu faço.”* (Bonita, 2003)

- *“A sociedade de uma maneira geral... eu acho que a sociedade exclui muito as pessoas com deficiência! Por exemplo, eu, na semana passada, eu participei da conferência municipal de saúde aqui. Se um evento desse convida pessoas de instituições, convidou pessoas da APADEVI, então sabe que as pessoas da associação são pessoas com deficiência visual? Se você vai convidar alguém que tenha deficiência auditiva, eles têm que se programar para tudo o que for realizado lá, ser voltado para a pessoa com deficiência entender o que está se passando lá. Por exemplo, acessibilidade, audiodescrição... Não existe isso”. (Paz, 2023)*

- *“- Ia escolher as palavras para falar, mas vou dizer: a nossa cidade é preconceituosa! Porque para deficiente vamos dizer o cadeirante, tudo para eles tem! Para nós, nada! A sociedade é preconceituosa. Principalmente com os deficientes visuais”. (Guga, 2023)*

- *“- Eu olhava para essas pessoas [com deficiência], normal. Eles olham pra mim com um olhar diferente. Eles não vêem você como uma pessoa normal. Muda o olhar, não tem como não mudar. Muda, muda muito. Sempre tem alguém que preciso está pedindo, me incomoda muito isso aí, pra resolver as coisas pra mim... Agora, em termos de família não mudou nada. (Pantanal, 2023)*

- *“- A sociedade vê a gente com curiosidade. De saber como você faz as coisas, como é que você vive, o que é que provocou a deficiência. Pelo menos as que se aproximam de mim é assim, entendeu?” (Jorge, 2023)*



*“- Na verdade eles não percebem, né? Porque se percebessem a gente não era tão excluído das coisas como a gente é. Eu digo que a gente é desconhecido de boa parte da sociedade. (Rita, 2023)*

*“- A sociedade vê a deficiência como uma doença. Já a pessoa com deficiência, eu acho que muda um pouco, ela a vê como uma pessoa esforçada, que tem vontade, que luta por seus objetivos. Mas, assim, no geral ela vê a deficiência como uma doença. Tem alguns setores da sociedade que vêem a pessoa que tem deficiência como uma pessoa doente, incapaz, mas eu acho que isso já mudou um pouco, grande parte da sociedade ver com outros olhos, como esforçado. Dependendo da deficiência também” (Nildo, 2023)*

*“- A sociedade hoje, pela questão de informações, ela está muito mais acessível.[...] Eu tenho observado que a maior parte das pessoas já estão começando a compreender a condição da pessoa com deficiência. (Thiago, 2023)*

A deficiência/cegueira, na percepção dos participantes da pesquisa, ainda ocupa na sociedade northeriograndense o campo da doença, da negação, da invisibilidade, da desordem, da desconsideração do sujeito. Contudo, há quem reconheça a ocorrência de maior acessibilidade nos espaços; da indiferença dando lugar à “curiosidade” e à “admiração” por feitos de pessoas com determinados tipos de deficiência. O que pode nos levar à reflexão sobre o que nos diz Ebersold (2003): “a deficiência não é uma condição de interação entre indivíduo e meio, mas sim o conceito mediante o qual vamos pensar o princípio de codificação de pessoas”. Ou seja, de determinar, classificar, tipificar a condição biológica dos sujeitos e o seu lugar na sociedade.

No geral, são pessoas que travam uma luta diária após aquisição da cegueira, para continuar a se sentirem consideradas como



peças capazes de continuar a contribuir para com a sociedade, de seguirem sendo quem são com seus gostos pela vida, a terem amigos e com eles saírem, conversarem, rirem, dividirem suas angústias e conquistas; a serem protagonistas de diversas possibilidades de se sentirem felizes, mesmo com a perda da visão.

Uma luta para informar e formar as pessoas, em geral, a respeito do que é a cegueira, das implicações por ela causadas, das dificuldades, mas também das possibilidades existentes com o avanço das tecnologias, das adaptações e readequações possíveis por meio da reabilitação, de forma a vencerem os dilemas sociais enfrentados no cotidiano.

Traçar uma via de mão dupla, onde pessoas com deficiência também se façam atentas e dispostas a falar sobre a sua condição, a compartilhar seus saberes, a mostrarem a sua força, a reivindicar espaços e formação, o que sabem e o que podem fazer quando são devidamente assistidos em ambientes acessíveis, tal como enfatiza o entrevistado Thiago:

*“- Nós, próprias pessoas com deficiência, lógico que levamos muitas pancadas da vida, cada pessoa é uma pessoa, mas se partirmos pra o embate com pessoas que são preconceituosas, se tivermos um pouquinho mais de paciência pra conversar, pra dar informação, eu acredito que a gente acaba construindo uma sociedade mais inclusiva. Muitas vezes, parte de mim para com o outro. Se eu só esperar pelo outro, como eu já escutei por diversas vezes alguns colegas meus com deficiência, tanto visual como cadeirantes, dizerem: “Ah mas já é lei, já é pra ter. Ele tem a obrigação de ter o conhecimento”. Não é assim. Eu não posso obrigar ninguém a ter conhecimento. Eu, não. Ninguém sabe de tudo. Cabe a mim, se eu*



*quero ser respeitado, que eu respeite e que eu respeite levando a informação. Quando você vai nessa mão dupla levando informação é muito mais construtivo” (Thiago, 2023)*

Como se percebe, um processo de ganhos e perdas e, também, de consciência do necessário envolvimento de pessoas com e sem deficiência, em parceria, buscando o conhecimento mútuo, contribuindo para que a superproteção ou descaso de familiares, profissionais e políticos deem lugar a valoração das capacidades individuais, da integridade do ser, da igualdade de direitos a ambientes e atividades acessíveis.

Sob essa perspectiva assumimos por **deficiência** a perspectiva contida nos documentos legais a nível nacional, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei 13.146 de 6 de junho de 2015, que em seu texto define a deficiência como um “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Brasil, 2015, p. 1), pois compreendemos que a condição biológica não pode ser descartada, dado às implicações decorrentes, contudo não deve ser considerada como impeditiva, anulando as possibilidades produtivas e participativas dos indivíduos.

Também aludimos, nessa direção, a leitura da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF 10, em relação à deficiência, concebida como “problemas das funções e estruturas do corpo associados às condições de saúde”. Contudo,



associada a esta, a CIF (1980), admite que a funcionalidade<sup>3</sup> e a incapacidade<sup>4</sup> de uma pessoa são concebidas como uma “interacção dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, traumas, etc.) e os factores contextuais”. (Cif, 1980, p. 7), aproximando, assim, o conceito de deficiência contido na Lei Brasileira de Inclusão.

Nas aplicações do termo deficiência nos documentos e lei citados, a condição biológica não é negada, uma vez que traz implicações sérias na funcionalidade e desempenho de tarefas, no entanto, não é vista em si mesma como limitante no sentido de considerar o sujeito um incapaz, mas sim sujeito de possibilidades em sendo dadas as condições estruturais adequadas, as oportunidades e os meios necessários para que pessoas em condição de deficiência assumam o protagonismo de suas ações e tenham vida independente e autônoma.

Uma perspectiva que podemos associar à filosofia do *Modelo de Vida Independente* (MVI) e a atual CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, visto que consideram os aspectos sociais da deficiência e propõe um mecanismo para estabelecer o impacto do ambiente social e físico sobre a atuação/funcionalidade da pessoa.

---

3 A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar.

4 Incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação de atividade ou restrição na participação.



A deficiência compreendida enquanto uma construção social implica dizer, em concordância com Maldonado (2013):

b) que o problema deve ser entendido num contexto social, cultural, histórico e geográfico; b) que a incapacidade ou dano da pessoa afetada implica apenas parte da situação de incapacidade; c) que a resolução do problema implica tanto uma reabilitação adequada como uma sociedade acessível; d) que uma sociedade é acessível quando elimina barreiras de todos os tipos; e) que as barreiras culturais constituem a base onde se formulam as barreiras tangíveis e físicas. Uma sociedade é acessível quando pratica a tolerância e o respeito pela diferença, valorizando-a como algo positivo, única forma de construir uma verdadeira democracia. Concluindo, por trás da questão da deficiência está a análise ainda mais profunda do tipo de democracia que se pretende construir (Maldonado, 2013, p. 1106)

Por exemplo, quando uma pessoa com cegueira adquirida sente-se obrigada a deixar de exercer sua profissão, porque no local de trabalho não existem piso tátil, elevadores que sonorizem os andares a cada parada, instrumentos de acessibilidades como leitores de tela para a utilização em computadores, treinamento de Orientação e Mobilidade entre outros. O *Modelo de Vida Independente* e a CIF identificam as prioridades de intervenção, o que supõe, neste caso, que o local de trabalho tenha acessibilidade e que ocorram estímulos para o desenvolvimento, em vez dessa pessoa se sentir obrigada a desistir do seu emprego, como foi o caso de Paz (2023):

*Hoje, sou dona de casa, mesmo. Antes eu era secretária administrativa na Câmara Municipal de Vereadores, como contratada. Não era concursada. Permaneci no emprego justamente por amizade*



*política. Meu pai tinha muita amizade com esse vereador e ele me colocou lá. Tinha esse negócio: “PAZ, você faça o que você puder fazer”! É tanto, que depois ele me pediu para mudar de cargo. Ai, já esse outro cargo, não tem como eu fazer porque tem que escrever, preencher cheque, tinha que ler muita coisa com letrinha miudinha... aí eu não tinha condições. Eu disse, não, esse que eu estou fazendo até que dá para mim fazer, já esse outro, não! Nesse eu não me adapto. Não tem como... aí eu ainda trabalhei por 3 anos. Depois eu me aposentei”(Paz, 2023)*

Para Vigotski (1997), a deficiência traz novas forças e novas possibilidades aos sujeitos que têm os estímulos necessários ao longo do seu desenvolvimento, contudo o entorno deve e pode ser modificado. Assim, a deficiência desloca-se do sujeito para o ambiente em que vive, pressupondo-se que, estando o ambiente devidamente acessível, a funcionalidade da pessoa com deficiência pode ser igual ou muito próxima a de qualquer outra pessoa.

Essa perspectiva vigotskiana se encontra refletida na forma como os norterio-grandenses que participaram da pesquisa percebem a deficiência:

*- Hoje eu vejo, assim, ela [a deficiência] como uma possibilidade. E, as pessoas, precisam entender que isso não nos impede de fazer nada. (Ada, 2023)*

*- Então, a deficiência para mim é algo forte, porque quando você perde algo no físico, fica limitado. [...] A deficiência limita, mas não incapacita. (Vanessa, 2023)*

*- A primeira coisa que eu penso quando se fala de deficiência, é que você precisa compreender-se como pessoa naquele tipo de limitação que você tem [...] a deficiência assumiu duas dimensões, da provisoriedade, que é uma coisa que se é difícil*



*hoje, mas pode não ser amanhã, e aquela da permanência, a que deve permanecer, então a pessoa tem que entender suas possibilidades. (William, 2023)*

*- [...] pra mim a deficiência ela é uma nomenclatura utilizada pra descrever, pra nomear, pra classificar pessoas que tem a ausência de algum sentido, de algum membro, de alguma coisa. Mas, pra mim, essas ausências nada mais é do que uma característica que a torna diferente, que faz com que essas pessoas que são nomeadas de deficientes realizem as suas atividades de um modo diferente, seja pelo tempo, em um tempo diferente, seja utilizando de outros recursos ou enfim, pra mim deficiência é isso. Deficiência é uma nomenclatura utilizada pra nomear algo que classifica, que é excludente. (Ana, 2023)*

*- A deficiência, pra mim é tipo o que falei agora... assim... é vencer obstáculos do dia a dia. Você tem que se superar em tudo. Você passa a ser mais dependente das pessoas. (Jorge, 2023)*

*- Eu acho que deficiência é aquela que você tem aquele problema e não busca nada, não quer fazer nada. Eu acho que todos nós temos uma limitação. Seja em qualquer época da nossa vida. Mas pra mim, deficiência é aquela que você para no tempo e não busca nada, fica só esperando o tempo passar. (Nildo, 2023)*

A capacidade em compreender a si mesmos, a perceberem as próprias capacidades, pós cegueira, no cotidiano; a encontrarem os caminhos e tempos possíveis de realização das atividades; a entenderem onde se encontra a limitação para realizá-las advém da força motriz da aceitação da nova condição de ser e estar no mundo, nele se inserindo. Fica evidente a capacidade que a falta do sentido da visão lhes trouxe de se reinventarem, de compensarem a sua ausência através do conhecimento de si mesmos no contexto da realidade social em que vivem.



Ao tratar da concepção de compensação social, Vigotski (1997), argumenta que os processos compensatórios e caminhos indiretos podem promover o desenvolvimento dos sujeitos. Tais processos e caminhos relacionam-se com a inserção dos sujeitos desde a infância, em diversos ambientes culturais e são suscetíveis à ação pedagógica. Não enaltece a expiação dos pecados pela cegueira, tampouco a condição biológica em si, mas nos leva a compreender, nela, as possibilidades que pode trazer, a superação da falta da visão pelo estímulo dos sentidos remanescentes mediados pela linguagem nas relações sociais vivenciadas no contexto social comum (escolas, trabalho, igrejas, parques) a toda gente. Mostramos a força do que é considerado uma fraqueza, uma desvantagem pela sociedade. Em suas palavras:

La nueva teoría no valora positivamente la ceguera en sí el defecto, sino las fuerzas contenidas en ella, las fuentes de su superación, los estímulos para el desarrollo que entraña. No simplemente la debilidad, sino la debilidad como camino hacia la fuerza es lo que aquí se marca con un signo positivo (Vygotski, 1997, p. 111)<sup>5</sup>.

Tal força motriz se encontra na inserção e participação social, na vivência da cultura mediada pela linguagem. Logo, a falta de um sentido, por exemplo o da visão, é compensado pela inserção da pessoa nos diferentes espaços de atividades da vida cotidiana e, não, através do viés naturalista do desenvolvimento humano, que

---

5 Tradução livre: “A nova teoria não valoriza positivamente a cegueira em si, o defeito, mas sim as forças nela contidas, as fontes da sua superação, os estímulos para o desenvolvimento que ela acarreta. Não apenas fraqueza, mas a fraqueza como caminho para a força é o que está marcado aqui com um sinal positivo”.



concebe a compensação como uma correção biológica automática da deficiência.

As funções humanas complexas como atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceitualização do mundo, requerem instrução orientada para que se desenvolvam (Vigotski, 2021). Nesse sentido, ressaltamos a importância de mudança de concepção em torno das pessoas com cegueira congênita ou adquirida, ancoradas no ‘defeito orgânico’, que inviabiliza sua participação em sociedade e nega a sua existência produtiva, criativa e participativa, em detrimento do olhar da possibilidade, da integralidade do Ser e da complexidade do existir sem o sentido da visão em uma sociedade pensada e construída para quem enxerga.

## **De outras implicações da cegueira na vida social**

O luto pela perda da visão impede, na maioria dos casos, a aceitação da nova condição de se estar no mundo sem esse sentido tão importante para o ser humano. Quando as pessoas passam a aceitar a condição de cegueira abrem-se os horizontes, pois passam a enxergar novas possibilidades e estabelecem outras relações com as pessoas e consigo mesmo.

A cegueira como estado de percepção passa para o campo das possibilidades, podendo “[...] desenvolver muitas faculdades extremamente necessárias para toda atividade intelectual e



organizacional” (Lusseyran, 1983, p. 35) dos indivíduos, embora os embates sociais continuem em virtude das concepções existentes. Esse mesmo autor, à sua época, já afirmava:

Estou convencido de que chegou a hora de mostrar ao mundo a cegueira tal como ela é: não uma enfermidade que os que dela sofrem tentam compensar constantemente de acordo com suas capacidades – isto é, sempre de maneira imperfeita –, mas, sim, um estado diferente de percepção. Esse estado tem as dificuldades práticas que lhe são inerentes. Um professor cego precisa de uma secretária para obter o material necessário ao seu trabalho. (Lusseyran, 1983, p. 35)

Entre os norterio-grandenses encontramos um que ao referir-se a cegueira disse precisar para além de uma pessoa que o ajude a fazer aquilo que se sente limitado a fazer nas atividades laborais: “Me limita por eu não poder fazer um trabalho sozinho, pois eu preciso sempre de um parceiro” (William, 2023), necessita também de recursos de acessibilidade que viabilizem a produção do ensino para atender às exigências do mundo atual presente e interesses de seu alunado.

Outra pessoa enfatizou o lugar social da deficiência visual: “*eu acho que o impacto maior da ausência da óptica visual é social*” (Ana, 2023), demonstrando assim, que a deficiência enquanto condição não necessariamente exclui. Mas, que essa exclusão é fruto das relações sociais que se estabelecem no seio da sociedade. Sobre essa questão Schorn (2013), afirma:

La sociedad indiferente a veces acentúa estos dolores. Ella se siente cómoda con hombres y mujeres perfectos y la presencia del hombre “no del todo perfecto” la desorienta. La



sociedad anhela así como la ilusión de una unidad espacial y temporal sin fracturas. La existencia de la discapacidad quiebra la idea mítica de completud o de perfección narcisista. (Schorn, 2013, p. 16)<sup>6</sup>

É sob tal perspectiva que os lugares historicamente conquistados através da luta da pessoa com cegueira se traduzem no estranhamento de uma sociedade narcisista e perfeccionista. Sociedade, essa, que impõe marcas/fraturas expostas pela segregação e exclusão, sendo também, espelho histórico, político e educacional em que a marginalização social se caracterizou como um grande gargalo a ser superado.

A entrevistada Vanessa (2023), ao enfatizar que *“a cegueira física ainda possibilita que se enxergue novos horizontes, outras formas de ver (...)”*, retira da condição de deficiência substratos históricos que a colocam como punição, miserabilidade e limitação. Trazendo, portanto, um olhar explícito, cujas bases se assentam nas possibilidades de ser e vir a ser no mundo atual.

A fala de Vanessa (2023), vai ao encontro a de José Saramago (1995), quando afirma em sua obra *“Ensaio sobre a Cegueira”*, que *“(...) a cegueira é uma questão privada entre a pessoa e os olhos com que nasceu.”* (Saramago, 1995, p. 38-39).

---

6 Tradução: “A sociedade indiferente às vezes acentua essas dores. Ela se sente confortável com homens e mulheres perfeitos e a presença do homem “não tão perfeito” a desorienta. A sociedade anseia, assim como a ilusão de uma unidade espacial e temporal sem fraturas. A existência da deficiência quebra a ideia mítica de completude ou de perfeição narcisista”. (Schorn, 2013, p. 16).



Assim, cada pessoa nessa condição visual tem sua própria construção acerca do que é a cegueira, dada às reações que estabelece em seu entorno.

A entrevistada ultrapassa a ausência física do órgão da visão e amplia sua relação com o mundo em um movimento, que a educabilidade do não ver se caracteriza como possibilidade de alcançar novos horizontes.

Portanto, é possível inferir que entre os entrevistados, a condição de cegueira é vista como parte inerente dos diversos âmbitos formativos do ser humano. Ainda que as bases dos discursos e posicionamentos acerca do ser cego sejam históricas e sociais e, que, a conscientização acerca de tal fato, reconfigure o olhar sobre si mesmo. O que, necessariamente, não exclui seus impactos na vida cotidiana de quem tem a cegueira dos olhos, pois, a necessidade do outro para a execução de diversas atividades, apenas reforça uma inclusão social fragilizada.

## **Considerações Finais**

Consideramos que a importância desse texto está em trazer à discussão contribuições conceituais, além da voz de pessoas que vivenciam o evento da cegueira dos olhos. Em chamar a atenção para a importância da convivência que sustenta a vida de todos nós seres humanos na relação com o outro, que nos faz dar crédito às possibilidades de desenvolvimento, de participação e de elaboração da vida.



De igual modo, em provocar a compreensão de que é a nossa existência social que determina a nossa consciência e, assim, a responsabilidade social que temos, enquanto professores (as) e pesquisadores (as), com deficiência visual ou não, na organização e transformação do meio, na formação de profissionais/pessoas para o acolhimento à diversidade.

Também percebemos a sua importância, por nos fazer enxergar a necessária luta política por escolas acessíveis e melhores condições de trabalho para videntes e não videntes, com disponibilização de recursos materiais e humanos diversos que se preparem continua e sistematicamente para a construção de uma sociedade democrática, ética e inclusiva.

Por apontar que as implicações da cegueira na vida em sociedade, apresentadas tão negativamente pelos participantes da pesquisa, são socialmente construídas. Que a acessibilidade, tão citada por eles é imprescindível, em todos os contextos - escolas, empresas, universidades, setores públicos e privados -, para atender a diversidade humana, para tornar possível a pessoa que perde a visão, objeto do nosso estudo, o direito de exercer seus direitos sem nenhum tipo de constrangimento.

Por fim, por ratificar a importância do modelo de vida independente para as pessoas com cegueira ou outra condição limitante; da necessidade de formação inicial e continuada consistentes, que aumente a competência dos profissionais, com ou sem cegueira, a exercerem suas funções, respondendo positivamente a diversidade; da força que tem a responsabilização de todos – pessoas com



e sem deficiência, na condução do planejamento e execução de ações fomentadoras do processo social inclusivo.



## Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2002.

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF. Organização Mundial de Saúde, 1980. Disponível em: [https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif\\_portugues.pdf](https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif_portugues.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

ENTREVISTA. Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola. Serge Ebersold entrevistado por Enicéia Gonçalves Mendes. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 36, n. 118, p. 199-209, set./dez.2023.

GARCIA ALONSO, J. V. (Coord.) **El movimiento de la vida independiente: experiencias internacionales**. Fundación Luis Vives, Madrid, 2003. Disponível em: <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** /compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%A2ncia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A2ncia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: 12 mar. 2025.

LUSSEYRAN, Jacques. **Cegueira, uma nova visão do mundo e o cego na sociedade**. Seção Braille - CAP da Biblioteca Pública do Paraná. 1a edição; Associação Beneficente Tobias: São Paulo, 1983. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/hom-11568>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MALDONADO, Jorge A. Victoria. (2013) El modelo social de la discapacidad. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, n. 138, pp. 1093-1109.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



SANT'ANNA, Afonso R. de. **A cegueira e o Saber**. 2004. Disponível em: [https://www.deficienciavisual.pt/r-A\\_cegueira\\_e\\_o\\_saber-Afonso\\_SantAnna.htm](https://www.deficienciavisual.pt/r-A_cegueira_e_o_saber-Afonso_SantAnna.htm). Acesso em: 29 jun. 2025.

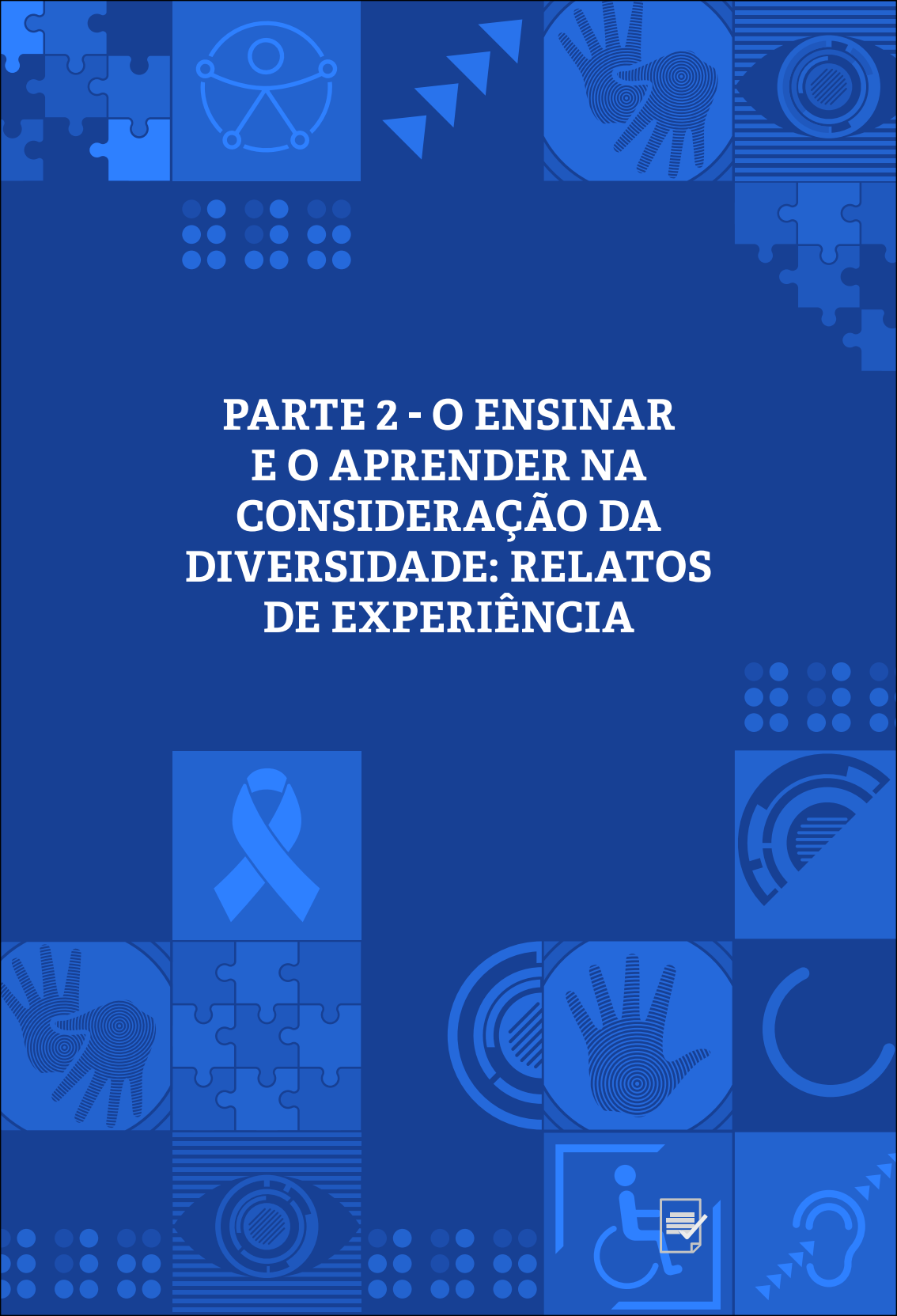
SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

SCHORN, Marta Elisa. **Discapacidad: una mirada distinta: una escucha diferente: reflexiones psicológicas y psicoanalíticas**. 1. ed. 4<sup>a</sup> reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2013.

VYGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor Dis, S.A., 1997. (Obras Escogidas 5). Deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. (2018) Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/deficiencia-visual-a-cegueira-e-a-baixa-visao>. Acesso em: 29 jun. 2025.





**PARTE 2 - O ENSINAR  
E O APRENDER NA  
CONSIDERAÇÃO DA  
DIVERSIDADE: RELATOS  
DE EXPERIÊNCIA**

# UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO RIO GRANDE DO NORTE

Jaíse do Nascimento Souza

**D**e acordo com Pletsch (2009), Magalhães e Cardoso (2011), uma educação inclusiva de qualidade, essencialmente voltada ao atendimento das necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos na escola regular, além do respaldo legal, requer a formação adequada dos professores para a implementação das políticas educacionais inclusivas.

Implica dizer que, a existência de legislações educacionais e documentos curriculares no Brasil, que tratam da inclusão escolar de alunos com deficiência, estabelecendo diretrizes para a oferta de recursos e serviços especializados, são um fato, porém, não dão conta do atendimento oferecido a estas pessoas na escola regular,



sendo necessário um investimento maior e contínuo na formação dos professores.

Obviamente, investir na formação continuada não trará receitas prontas ou soluções imediatas para os professores, mas os aproximará de um universo marcadamente negligenciado pela falta de conhecimento específico e respeito, que é o universo da diversidade. Neste sentido, Pletsch (2009) afirma, que “nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema”(Pletsch, 2009, p. 144).

No entanto, esforços devem continuar sendo empreendidos, visto que os professores ainda não se sentem preparados para incluir alunos com deficiência em classes regulares. Neste sentido, aos docentes, deve ser oferecida formações com sólida base teórica, sugestão de atividades práticas, espaço para trocas de experiências e oportunidade de diferentes vivências e reflexões, motivando-os a trabalhar de forma diferenciada com seus alunos, em um ambiente onde não haja espaço para preconceitos.

Partindo desses pressupostos, o presente relato objetiva apresentar uma experiência de formação continuada, vivenciada como professora da Educação Básica, entre os meses de outubro do ano de 2023 e abril do ano de 2024, no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial-Inclusiva na Educação Básica, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).



Essa proposta de formação continuada, se insere na perspectiva de promoção da inclusão escolar que abordamos no começo deste texto introdutório, algo que também se evidencia pela preocupação firmada no Edital do processo seletivo deste curso, em expandir as ações formativas para profissionais de outras regiões do Rio Grande do Norte, descentralizando discussões, sem descharacterizar o público almejado.

Ao relatar nossa experiência, inicialmente faremos uma breve caracterização do curso, falando um pouco da sua estrutura e das propostas de atividades que desenvolvemos, buscando resgatar leituras e aprendizagens que vivenciamos enquanto cursistas, como também discussões que consideramos importantes serem continuamente retomadas no contexto dos movimentos formativos a favor da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Assim sendo, o resultado deste relato de experiência é um misto de teorias e questionamentos, que se entrelaçam a nossa experiência docente, a partir do qual almejamos suscitar noutros educadores e pesquisadores, reflexões acerca das (im)possibilidades da educação inclusiva.

## **Delineamento do curso em Educação Especial-Inclusiva**

O “Curso de aperfeiçoamento em educação especial-inclusiva na educação básica”, oferecido na modalidade EAD, oferecido pela UFRN, no período de outubro do ano de 2023 e abril do ano



de 2024, com carga horária de 180 horas, em caráter obrigatório e frequência mínima de 75% por módulo, propunha a atualização de profissionais da Educação Básica para a promoção da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que corresponde, conforme os documentos oficiais naqueles com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup> e Altas Habilidades ou Superdotação.

Foram oferecidas 600 vagas para profissionais que possuíssem vínculo de docente da Educação Básica nas redes públicas municipais e estaduais de educação, com cargo efetivo com o serviço público, de todos os Estados da Federação, com prioridade aos docentes do Estado do Rio Grande do Norte, e também servidores efetivos ativos do quadro permanente da UFRN em atendimento ao Programa de Qualificação Institucional da UFRN-PQI.

Um importante elemento incorporado ao documento oficial criado para divulgar os atos e informações relevantes ao processo de seleção dos candidatos, diz respeito à distribuição equânime das vagas ofertadas neste processo, considerando a percebida necessidade de interiorização das ações formativas dos profissionais da educação no Estado do Rio Grande do Norte.

Com isso, as vagas ofertadas neste curso foram distribuídas, prioritariamente e de forma igualitária, entre as Mesorregiões do RN (Oeste potiguar, Central Potiguar, Agreste e Leste potiguar).

---

1 O Termo passou a ser adotado a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, em 2013, unificando diagnósticos anteriormente separados, como o autismo clássico, Síndrome de Asperger, e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.



Excetuando desta distribuição por Mesorregião as vagas destinadas para capacitação interna de servidores efetivos ativos do quadro permanente da UFRN.

O cronograma do curso, por sua vez, apresentou-se sendo composto por nove módulos distribuídos em três eixos temáticos: Eixo I – Fundamentos da Educação a Distância (EAD) e Educação Inclusiva (20h); Eixo II – Teoria e Práxis da Educação Inclusiva (80h); Eixo III – Estratégias e recursos da Educação Especial na Educação Inclusiva (80h).

É importante destacar, que dentro da proposta formativa que vivenciamos, os eixos temáticos funcionaram como grandes guarda-chuvas, que abrangeram temáticas diversas sem que houvesse digressão, nem a fuga da temática central do trabalho em questão: a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O EIXO I contemplou o módulo: Fundamentos e políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (20h). No EIXO II foram ofertados os seguintes módulos: Planejamento e ética na ação pedagógica e pessoas com deficiência (20h); DUA e tecnologia assistiva na promoção da aprendizagem (20h); Estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (20h). No EIXO III foram contemplados os módulos: Saúde e educação: a multiprofissionalidade como recurso para a inclusão escolar (20h); Recursos didáticos acessíveis para aprendizagem (20h); Jogos e brincadeiras acessíveis para o público



da Educação Especial (20h); Linguagem simples (20h); A literatura como ferramenta de inclusão escolar (20h).

Entre o desenvolvimento dos eixos temáticos participamos de duas aulas abertas: “A multissensorialidade no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual”, ministrada pelo Professor Dr. Eder Pires de Camargo, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na abertura do curso, e “Cegueira: uma nova visão de mundo, e a pessoa com cegueira na sociedade e no contexto escolar”, ministrada pelo Professor Dr. Erico Gurgel de Camargo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no encerramento.

Todas as atividades propostas foram realizadas à distância, com 01 encontro síncrono (Web aula via YouTube), e uma atividade avaliativa por módulo. Ademais, foram orientados textos de leitura obrigatória e complementar; vídeos de motivação; sugestão de documentário/palestra ou filme para aprimorar os conhecimentos; e fóruns de discussão a cada módulo.

Nos fóruns, foram propostas questões para debate, considerando a aula do módulo, os textos lidos e as reflexões vivenciadas com a turma nos ambientes virtuais de aprendizagem. Por meio desta ferramenta, os cursistas também tiveram a oportunidade de compartilhar as suas dúvidas, ajudar a solucionar questionamentos dos colegas, e construir, coletivamente, vários tipos de conhecimento na medida que foram participando e trocando experiências.

Outra ferramenta bastante utilizada durante todo o curso foi o aplicativo de mensagens WhatsApp para lembretes, envio e



recebimento de links de estudos, informativos, apoio nas tarefas sobre as atividades propostas, e contato com a tutora da turma. Cabe ressaltar, que, por se tratar de um grupo considerável de cursistas, os mesmos foram organizados em 15 turmas, sendo cada grupo acompanhado por um tutor(a). Essa divisão em grupos também orientou a participação dos docentes cursistas nos fóruns sugeridos.

Para conhecermos melhor a estrutura organizacional desta proposta de formação continuada, segue o Cronograma e a Matriz Curricular (Quadro 1), de realização do curso, onde podemos observar a distribuição dos módulos por eixos temáticos, os nomes dos professores formadores, como também as instituições as quais estão vinculados.

**Quadro 1 – Cronograma e Matriz Curricular do Curso**

CRONOGRAMA AULAS	MATRIZ CURRICULAR		
30/10/2023 19:00	Aula Inaugural: A multisensorialidade no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual	Prof. Dr. Eder Pires Camargo - UNESP	
<b>EIXO I – FUNDAMENTOS DA EAD E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CH: 20H</b>			
DATA AULA SÍNCRONA	MÓDULO	CH	PROFESSOR FORMADOR



23/11/23 19 às 21h	1. Fundamentos e políticas da educação especial na perspectiva inclusiva	20h	Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UFRN
<b>EIXO II – TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CH: 80H</b>			
30/11/23 19 às 21h	2. Planejamento e ética na ação pedagógica e pessoas com deficiência	20h	Prof. Dr. Wallace Carriço de Almeida – UFRRJ
07/12/23 19 às 21h	3. DUA e tecnologia assistiva na promoção da aprendizagem	20h	Profa. Dra. Débora Deliberato – UFRN
14/12/23 19 às 21h	4. A literatura como ferramenta de inclusão escolar	20h	Profa. Ms. Selma Andrade de Paula Bedaque - SME/Mossoró-RN
15/02/24 19 às 21h	5. Estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência Intelectual	20h	Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
<b>EIXO III – ESTRATÉGIAS E RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CH: 80H</b>			
22/02/24 19 ÀS 21H	6. Saúde e educação: A multiprofissionalidade como recurso para a inclusão escolar	20h	Profa. Dra. Kátia Regina Lopes Costa Freire – UFRN
29/02/24 19 ÀS 21H	7. Recursos didáticos acessíveis para a aprendizagem	20h	Prof. Dr. Eduardo José Manzini - Unesp/Marília



07/03/24 19 ÀS 21H	8. Jogos e brincadeiras acessíveis para o público da Educação Especial	20h	Profa. Dra. Sara Maria Pinheiro Peixoto - UFRN/NEI Profa. Dra. Fabiana Soares de Oliveira - SME Ceará Mirim/RN
14/03/24 19 ÀS 21H	9. Linguagem Simples	20h	Prof. Dr. Eduardo Cardoso – UFRGS
<b>ENCERRAMENTO DO CURSO</b>			
02/04/24 19 às 21h	Palestra: Cegueira: uma nova visão do mundo, e a pessoa com cegueira na sociedade e no contexto escolar Prof. Dr. Érico Gurgel de Camargo – UFRN		

Fonte: Edital 002/2023, PPGEsp/UFRN.

Ao final de cada módulo, os cursistas ainda responderam uma atividade avaliativa de sistematização do conteúdo, que continha 05 questões de múltipla escolha e/ou verdadeiro ou falso, relacionadas às temáticas estudadas. Os questionários propostos foram configurados para que a nota dos alunos (as) fosse a nota de suas melhores tentativas. Desse modo, os mesmos puderam utilizar um recurso de acessibilidade flexível, adequado às reais necessidades da organização, bem como às características únicas de cada aluno para contrastar os questionamentos levantados na atividade avaliativa com os conteúdos trabalhados pelos professores formadores.



## **Articulando saberes a favor da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular**

Importantes reflexões foram realizadas nos fóruns de discussão considerando as aulas dos módulos, os textos lidos e os debates vivenciados pelas turmas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Algumas dessas reflexões, dada a relevância, impactaram diretamente na nossa prática docente, sendo, por isso, trazidas para este espaço de compartilhamento de experiência.

No módulo “Fundamentos e políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva”, tivemos a oportunidade de conhecer o significado da Educação Especial na perspectiva inclusiva para a legislação brasileira e refletir como, na escola, a presença de estudantes público alvo da Educação Especial tem impactado o contexto das práticas educativas.

De acordo com Magalhães e Cardoso (2011), a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular a partir da Declaração de Salamanca (1994), promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desse modo, a Educação Especial deixa de se configurar como um sistema paralelo baseado no modelo da segregação e/ou da institucionalização para atuar de forma articulada com o ensino regular, contribuindo assim com a inclusão escolar de todos



por meio de recursos, serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa construção, no entanto, tropeça em vários fatores, diminuindo as possibilidades educacionais de muitos alunos com deficiência. Trazendo as reflexões para o contexto de minha prática na atualidade, observo, por exemplo, que muitas ainda são as barreiras a serem vencidas nesta perspectiva, a começar pela falta de conhecimento dos professores acerca dos princípios da inclusão, a fim de que seja evitada a ocorrência de discriminação e de preconceitos diante daqueles que são tidos como “diferentes”.

Outro ponto diz respeito às matrículas das crianças com deficiência que, habitualmente, são realizadas antecipadamente entre os meses de novembro e dezembro, garantido assim, a estas crianças, o direito a estarem na escola regular. Porém, embora se fale muito em inclusão nos espaços educacionais em encontros e jornadas formativas que se dão especialmente no começo do ano letivo, o processo inclusivo parece restringir-se ao direito de matrícula.

Ao direito defendido nas escolas, se coloca a não realização de anamneses na escola regular; a falta de conhecimento e acolhimento às famílias dessas crianças no começo do ano letivo; o despreparo dos estagiários que “caem de paraquedas” nas salas de aula com uma criança com deficiência, o que ao longo dos dias gera cansaço e desencadeia inúmeros conflitos; o desconhecimento ou falta de uso do Plano Educacional Individualizado (PEI); entre muitas outras coisas.



Ou seja, avançamos muito na compreensão dos direitos das pessoas com deficiência, e muitos são os aparatos legais que substanciam esse movimento, mas o que ainda vivenciamos, em muitos casos, é falta de planejamento na escola para tratar com a diversidade dos alunos, prevalecendo em algumas situações, a ideia de que na inclusão, a criança é que deve moldar-se às demandas da escola.

Nesta mesma perspectiva, outras significativas reflexões também realizamos durante o módulo “Recursos didáticos acessíveis para aprendizagem”, nas leituras e discussões do grupo, mas especialmente após responder um questionário que antecede a realização da Atividade Avaliativa. O objetivo deste questionário era promover uma discussão sobre o conhecimento ou não em relação aos materiais das Salas de Recursos Multifuncionais.

Ao responder o questionário em questão, não pude deixar de me sentir “incomodada”, e um tanto quanto envergonhada quando precisei registrar se conhecia ou não os recursos didáticos exibidos, visto que, a maioria deles, eu nunca havia visto de perto e desconhecia a maneira correta de utilizar.

Sabia que os recursos apresentados eram extremamente importantes para a prática da inclusão, senão, de certo não estariam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Então, qual seria a razão desse meu desconhecimento? Apenas a minha falta de interesse, a ausência de necessidade ou o acesso que não me foi dado?

Refletindo a respeito, acredito que os três fatores respondem à questão, algo que me coloca na condição de sujeito aprendente



mesmo depois de tantos anos como professora da Educação Infantil. Em parte, isso justificaria o meu desejo de continuar estudando, vivenciando aprendizados, e buscando compartilhar conhecimentos.

Saindo do contexto pessoal para o coletivo, penso que, embora necessário, já não cabe só pensar na inclusão enquanto disciplina nos espaços de formação. Faz-se urgente que ela caiba em todas as esferas de ensino, de todas as áreas, acompanhando a diversidade que permeia os espaços relacionais aos quais diariamente estamos expostos, para que a nossa busca caminhe para além dos motivos pessoais.

Por fim, e não menos importante, destacamos as discussões que realizamos no módulo “Estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI”, mediante a leitura de todo o Texto Obrigatório 01 – “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” de Lev Semionovich Vigotski, publicado na Revista Educação e Pesquisa, em 2018.

Todas as discussões realizadas no módulo, a obra mencionada, o trabalho e a nossa experiência na sala de aula, nos levam a considerar que os laudos/diagnósticos médicos, embora importantíssimos, principalmente no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, não dão conta do processo de desenvolvimento das crianças e jovens com deficiência, pelo fato de habitualmente mapearem os comprometimentos e as inabilidades



dos indivíduos, ou seja, as lacunas, os defeitos, o que eles não sabem ou não conseguem fazer sozinhos.

No que se espera da inclusão que estamos defendendo, o desafio está em conhecer as potencialidades dos educandos, a fim de que possamos oportunizar caminhos para se reconstruírem enquanto sujeitos aprendentes, o que vem confrontar a prática de uma educação compensatória, na qual se deparam com dificuldades que devem superar percorrendo um caminho indireto.

Nesta perspectiva, todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, têm o seu ritmo próprio e sua forma peculiar de aprender. Daí a importância das orientações individualizadas e do desenvolvimento de práticas que contemplem a diversidade e respeitem os indivíduos em suas particularidades.

A criança “mentalmente atrasada” citada por Vigotski (2018), nominada na atualidade por criança com deficiência intelectual, possui limitações cognitivas e, em alguns casos, físicas as quais dificultam seu aprendizado. Assim, estratégias de ensino diferenciadas precisam ser elaboradas para que possa encontrar apoio para contornar as dificuldades, vindo assim a aprender e a se desenvolver.

Ainda sobre inclusão, o texto de Vigotski (2018), também coloca a importância de a criança interagir com outras crianças, isto é, vivenciar momentos de coletividade interação/socialização para que as funções psicológicas superiores surjam, sejam desenvolvidas. No espaço escolar, relacionar-se com seus pares tem papel fundamental no desenvolvimento da criança e colabora para sua



evolução, inclusive as crianças com deficiência intelectual também se beneficiarão destas oportunidades.

Por fim, observamos que tanto as leituras quanto as vivências realizadas ressaltam a importância da escola regular, como sendo um espaço privilegiado de conhecimento, capaz de favorecer a inclusão e, conseqüente, a aprendizagem de todos os indivíduos, inclusive crianças e jovens com alguma deficiência.

Na perspectiva da política de educação inclusiva, a escola deverá buscar constantemente a valorização da diferença como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, considerando os estudantes conforme suas particularidades e potencialidades, ajudando-os a superar as possíveis barreiras para o seu aprendizado. Isso exige entre outras coisas a formação contínua dos profissionais da educação, a presença de profissionais de apoio com formação adequada, avaliações sistemáticas, e a vivência de práticas significativas e reflexivas.

## **Considerações Finais**

Muitas foram as reflexões e aprendizados vivenciados enquanto cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial-Inclusiva na Educação Básica, de modo que através deste relato buscamos pontos que nos inquietaram e que de alguma maneira impactaram na nossa prática docente.



No contexto dos movimentos formativos a favor da inclusão de todos os alunos com deficiência na escola regular, acreditamos que muitos ainda são os desafios que se colocam, tais como:

- As péssimas condições físicas das instituições;
- Os poucos recursos disponíveis;
- A deficitária formação dos professores para
- trato da diversidade;
- A ausência de uma cultura de inclusão nas instituições escolares;
- A sobrecarga de trabalho dos professores;
- O quantitativo de alunos por sala, e, entre outras coisas;
- A ausência de propostas institucionais que respondam às demandas da escola, da pessoa com deficiência e de sua família, assim como da comunidade.

No entanto, é caminhando que devemos esperar as mudanças e a garantia de um ambiente educacional mais acessível e igualitário, exercitando continuamente a reflexão para mantermos um olhar sensível às diferenças.

Assim, consideramos que a formação continuada dos professores seja ela presencial ou na modalidade EAD, como a que participamos, potencializa processos educativos, possibilitando a compreensão das diferenças para além das deficiências, contribuindo com a construção de espaços escolares acessíveis e possíveis de serem transformados para todos os educandos, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência.



## Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca - Conferência Mundial de Educação Especial (1994)**. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-de-salamanca-conferencia-mundial-de-educacao-especial/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MAGALHÃES, R. de Cássia; CARDOSO, Ana P. L. Barbosa. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. de Cássia; CARDOSO, Ana P. L. Barbosa (Org). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, v., p. 13-34.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesquisa** São Paulo, v. 44, 2018.



# UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELO OLHAR DA TUTORIA

Jonessa Maíra dos Santos Silva Leocadio

**S**er profissional da Educação Básica atuando em salas de aula nos anos iniciais, pedagoga e com formação na Educação Especial permitiu-nos exercer a função de tutoria a distância, que segundo o dicionário Michaelis é “aluno que exerce o papel de professor, instruindo e orientando outros alunos”. Em muitos momentos me via como aluna, aprendendo a cada módulo do curso “Educação Especial no contexto da escola inclusiva – o Atendimento Educacional Especializado em foco”, realizado no período de 01/06/2022 a 31/07/2023.

No Guia de Tutores da Universidade Federal do Cariri - UFCA, elaborado por Lima Filho (2023) encontramos a definição de tutor que mais se adequa às funções assumidas em cursos de formação de professores:



O tutor é um bolsista, com formação na área do conhecimento do curso/disciplina, que acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do respectivo curso/disciplina, seja tutor a distância ou tutor presencial. Seu trabalho é desenvolvido em parceria com o professor, auxiliando-o neste acompanhamento, deste modo desenvolve atividades de docência na medida em que atua nas atividades de ensino, orientando e interagindo com os alunos. O tutor é o elo na mediação do processo de ensino e aprendizagem entre aluno, conteúdos, professor e demais elementos que integram o processo. É responsabilidade do tutor promover a motivação dos alunos através do atendimento direto destes, no que se remete a compreensão dos conteúdos, a execução das atividades, ao esclarecimento das dúvidas, ao feedback das atividades, ao acompanhamento do processo de avaliação e organização do curso/disciplina. (Lima Filho, 2023, p. 8)

No Curso em referência, assumimos as seguintes atribuições constantes no Edital de Seleção de Tutores:

- a) manter intercâmbio com os formadores e demais membros da equipe, colaborando no desenvolvimento dos módulos;
- b) auxiliar os formadores no processo de planejamento geral dos módulos, na organização e na atualização da página do Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), na proposição e no acompanhamento de atividades neste ambiente;
- c) acompanhar os cursistas no SIGAA, considerando os diferentes meios utilizados para favorecer a comunicação, a interação e os processos de aprendizagem e avaliação, tais como: fóruns, chats, entre outros;
- d) realizar, sistematicamente, levantamentos de dados e de informações para subsidiar as atividades a ser implementadas nos módulos;



- e) criar e manter, em articulação com a coordenação do curso, canais virtuais de interação pedagógica entre os cursistas;
- f) auxiliar o acompanhamento, em articulação com a coordenação do curso, da permanência e o sucesso acadêmico dos cursistas;
- g) auxiliar o formador no desenvolvimento de atividades inovadoras para uso do ambiente virtual de aprendizagem, visando recuperar desempenhos insuficientes no decorrer de cada módulo;
- h) mediar aulas transmitidas via *youtube*;
- i) comparecer nos momentos de aulas online ou presenciais (exclusivo para os tutores semipresenciais), para auxiliar os formadores no desenvolvimento de suas atividades no curso semipresencial;
- j) elaborar relatórios quando solicitados e participar dos eventos que objetivem o aperfeiçoamento da ação tutorial;
- k) elaborar relatórios periódicos de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação do Curso;
- l) manter regularidade de acesso ao SIGAA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 48 horas.
- m) realizar a articulação entre Diretorias Regional de Educação e Cultura (DIREC), municípios e coordenação do Curso, com vistas ao funcionamento pleno das atividades planejadas;
- n) participar das atividades de capacitação, atualização e reuniões promovidas pela Coordenação Geral dos Cursos.

Explicamos que a Educação a Distância é uma modalidade de educação que a cada dia cresce nos espaços acadêmicos com oportunidades de cursos de formações continuadas, graduações e especializações. Nesse cenário, o curso de aperfeiçoamento em



referência visou promover a formação continuada de docentes da educação pública do Rio Grande do Norte, materializando a previsão de qualificação de profissionais da Educação assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.934/1996. Capacitar os professores é uma forma de valorizar os profissionais de Educação, que é uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O curso foi realizado na modalidade à distância com carga horária de 180 horas e dividido em módulos com foco na Educação Especial-Inclusiva, com acompanhamento dos professores formadores e tutores. A moderação do curso ocorreu no sistema SIGAA, o mesmo usado pela UFRN nos demais cursos.

Como tutora, acompanhamos um grupo de professores que demonstraram medos, aflições e vontade de aprender sobre Educação Inclusiva. Vimos que os números de matrículas das crianças com deficiência nas escolas crescem a cada ano e, isso, requer dos educadores estudos, busca por estratégias eficazes e adaptação de metodologias. O curso, portanto, era uma grande oportunidade para os docentes se atualizarem nesta área. Já atuamos como tutora em um curso técnico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba e, desta vez, em um curso de aperfeiçoamento no âmbito da Educação Inclusiva, com docentes da Educação Básica, foi estimulador.

Observar profissionais buscando conhecimento e atualização nas práticas docentes, com vistas a melhorar sua prática no momento em que os alunos com deficiência estão cada vez mais



presentes na escola, mostrou o quanto nossos educadores querem transformar a sua sala de aula e, conseqüentemente, sua escola, em espaços cada vez mais inclusivos.

## **Caracterização metodológica do curso e da tutoria**

O Curso estruturou-se em três grandes eixos, com os respectivos módulos: I) *Fundamentos da Educação à Distância e Educação Inclusiva - Módulo 1 - Fundamentos e Políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva* (c.h - 20 h/a); II) *Teoria e Práxis da Educação Inclusiva - Módulos: 2 - Planejamento e ética na ação pedagógica e pessoas com deficiência* (c.h - 20 h/a); 3 - DUA e Tecnologia Assistiva na promoção da aprendizagem (c.h - 20 h/a); 4 - A literatura como ferramenta de Inclusão Escolar (c.h - 20 h/a); 5 - Estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (c.h - 15 h/a), e eixo III) *Estratégias e recursos na Educação Especial e Inclusiva - Módulos: 6 - Saúde e Educação: a multiprofissionalidade como recurso para a inclusão escolar* (c.h - 20 h/a) - Módulos: 7 - Recursos Didáticos acessíveis para aprendizagem (c.h - 20 h/a); 8 - Jogos e brincadeiras adaptadas para o público-alvo da Educação Especial (c.h - 20 h/a); 9 - Trabalho Pedagógico e Relato de experiência (c.h - 40 h/a).

Fez parte da metodologia: aulas ao vivo, fóruns de discussão, atividades de sistematização, leitura de textos obrigatórios e complementares.



Observamos que os cursistas puderam se debruçar sobre leituras acadêmicas, literatura infantil, legislação vigente e na política educacional inclusiva, contudo questionavam por não conseguir manter o ritmo de leitura com as novidades dispostas dentro do ambiente virtual, conciliando com a rotina do dia a dia na sala de aula e a sobrecarga de dois e até três turnos de trabalho. O que vem se constituindo numa barreira para a busca de atualização docente.

Por esses motivos, embora os profissionais da Educação Básica tenham a oferta de formações continuadas regularmente, geralmente voltadas para a práxis e o estudo da teoria, é comum os textos acadêmicos ficarem em segundo plano.

O curso ofereceu a possibilidade de aproximação dos docentes com a academia e, também, ofertou momentos de troca com os professores formadores sobre suas inquietações e reflexões no âmbito da Educação Inclusiva. Logo, este relato de experiência pretende descrever a dedicação e os desafios dos cursistas que acompanhamos nesta edição do curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Iniciamos o trabalho como tutora com um grupo denominado “Grupo 8” e logo percebemos que os professores estavam distantes e desmotivados para seguir no curso. Fomos, então, orientados pela equipe coordenadora do curso a buscarmos estabelecer o contato via e-mail e WhatsApp, levando para os cursistas a grade curricular do curso, as condições para sua certificação e uma



tabela de acompanhamento individual para saberem o caminho a ser percorrido no curso.

Alguns cursistas nos procuraram no particular e relataram que o curso para eles era um fator importante em sua vida profissional, mas estavam sem tempo, pois era época de volta às aulas e estavam sobrecarregados. A nossa função na tutoria, neste momento, era despertar o interesse desses profissionais que buscavam o conhecimento e não deixá-los desistir.

O grupo de WhatsApp foi o meio de comunicação mais ágil, e por meio dele foram enviados os textos, áudios, cards, resumos da aula e o chamamento para as atividades. O que foi preponderante para os cursistas voltarem e mostrarem o quanto estavam dispostos a aprender. Em uma conversa no Whatsapp dois cursistas fizeram os seguintes relatos:

Estou cansado, trabalho em duas escolas, mas não quero desistir, é importante para mim continuar, eu não vou desistir, vou realizar as atividades, a inclusão é difícil porque ainda há professores que não querem fazer parceria e, também, quero a certificação para meu currículo. (Professor B)

Lendo o texto do Módulo 5 -“Estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, vejo que a escola que trabalho não me orientou sobre trabalhar com os alunos com deficiência e quero muito concluir para fazer certo, não me sentindo capaz, mas irei conseguir.(Professora A)

Como se percebe, a Professora “A” mostrava-se muito insegura com a sua prática. Com a aula do Módulo 5, sentiu-se



incomodada, pois percebeu que a escola não a orientou. Mas quem é a escola? A escola somos todos nós que fazemos parte dela. Por isso a professora viu que necessitava de mudanças em sua práxis. Já o professor “B”, acredita que no campo da educação inclusiva será o responsável por fazer a inclusão acontecer.

Nos dois casos, recomendamos aos colegas paciência e perseverança no processo de conquista dos objetivos em tornar a escola em que trabalhamos, inclusiva.

## **Resultados por eixos temáticos**

Como dito anteriormente, o curso estruturou-se em três eixos temáticos, cujos resultados passaremos a descrever:

### **a) Eixo 1 - Fundamentos da Educação Inclusiva**

O curso teve início com o módulo de Fundamentos e Políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva perpassando pelo contexto histórico da Educação Especial e pelas políticas de inclusão. Os cursistas puderam conhecer as etapas que a Educação Especial percorreu até os dias atuais. Os docentes alegaram em conversas no Whatsapp e nos fóruns, que são inúmeras as dificuldades para o processo de inclusão, desde o desconhecimento dos termos, planejamento das ações, construção de rede colaborativa.



As leituras recomendadas permitiram a alguns cursistas, aprofundamento, e para muitos, o início do processo de conhecimento da educação especial inclusiva.

A trajetória histórica percorrida pelas pessoas com deficiência ao longo dos séculos, teve seu início antes de Cristo, quando eram vistas como aberrações, fonte de castigos aos quando eram vistas como aberrações, fonte de castigos por erros cometidos pelos pais, monstros.

Com a Idade Média foi se agravando o isolamento de tais pessoas, restando aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência o abandono, a discriminação, o distanciamento e a prática da mendicância.

Foi com a chamada Idade Moderna que a atenção a esse grupo de pessoas resultou em descobertas relevantes no tratamento de pessoas com deficiência auditiva e mental. Nesse período, surgiu o código de sinais e o método destinados a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever.

No século XIX, a sociedade da época começa a se dar conta da necessidade de atenção especializada às pessoas com deficiência. A compreender que esta não deveria se dar unicamente em abrigos e hospitais, afastando-as do convívio social. Neste mesmo século, se dá o surgimento do Sistema de Escrita Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), a partir do código de Charles Barbier (1764-1841).

Somente no século XX é que ocorreu, de fato, uma maior mobilização na busca por soluções à proteção e à efetiva inserção



da pessoa com deficiência na sociedade. Foram realizadas várias conferências e congressos em vários países, discutindo temas relativos à pessoas com deficiência. Também se deu o movimento políticos dessas pessoas em busca de serem reconhecidas enquanto cidadãos de direito.

No Brasil, em 1988, tivemos, a promulgação da Constituição Federal Brasileira a partir da qual criou-se uma onda de equidade e começamos a ter avanços, discussões e participação em movimentos que culminaram, por exemplo, na Declaração Mundial de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), as quais influenciaram a educação brasileira. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394; em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que são marcos importantes da Educação Especial de nosso país, cujos documentos embasaram este módulo e fizeram os cursistas mergulharem no contexto histórico.

Foi percebido nos fóruns que alguns fundamentos que regem a Educação Inclusiva eram novos para os professores cursistas, como no caso da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que favoreceu mudanças e construções de políticas de equidade para todos os alunos com deficiência. Este documento foi bem explorado entre os cursistas e foi percebido que estimulou o debate de como a prática docente necessita de atualização constante.



## **b) Eixo 2 - Teoria e Práxis da Educação Inclusiva**

Este eixo, foi o que mais movimentou os cursistas, pois foi percebido que a cada comentário nos fóruns surgiam sugestões e relatos das práticas. Nos módulos deste eixo, foram apresentados, desde a literatura como ferramenta da inclusão escolar às estratégias pedagógicas.

Os professores cursistas mostraram-se dedicados e se aprofundaram nos conhecimentos acerca das temáticas discutidas nos módulos. A teoria e a prática estavam caminhando lado a lado, como “luz” aos professores que, muitas vezes, sentem-se sozinhos em sala de aula.

Na aula do módulo 5, com a Professora Anna Maria Padilha, o texto trabalhado trouxe as ideias do bielorusso Lev Vigotsky para o debate. Alguns cursistas e tutoras se mostraram receosos com a leitura, visto que o teórico, para muitos, é um referencial em Educação de complexo entendimento. Mas, com a leitura do texto e a aula expositiva, percebeu-se maior clareza sobre os conceitos que Vigotsky defende, bem como o interesse dos cursistas em aprofundá-los.

Quando falamos em práxis, alguns docentes se sentem incomodados, relatando que as formações são as mesmas, que já viram isso e aquilo, que o Sistema Educacional não pensa no aluno.

Como professora da Educação Básica, me incluo nessa insatisfação, porque defendo o direito de todas as crianças frequentarem a escola e de terem em sala de aula condições metodológicas



adequadas e eficazes para a aprendizagem. Sabemos que uma sala de aula numerosa numa cidade quente e sem ventiladores, é um grande obstáculo para uma boa qualidade do ensino. Mas, aqui quero relatar a obstinação destes docentes cursistas em se aperfeiçoarem, mesmo com as dificuldades já elencadas. Contudo, corroborando com Castro e Carvalho (2006), vemos o professor como um “Agente das inovações por excelência, o professor aproxima o aprendiz das novidades descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem”. (Castro & Carvalho, 2006, p. 103 ).

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dedica o capítulo V a Educação Especial e assinala a formação dos profissionais, a oferta da Educação Especial, o serviço do Atendimento Educacional Especializado. Em seu artigo 58, define:

Art. 58. 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. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, Art. 58, § 1º e § 2º, 1996)

Ou seja, as crianças com deficiência devem estar na sala de aula regular e dispor de profissionais capacitados, o que muitas vezes assusta os docentes quando recebem alunos com deficiência.



Este medo é mais comum do que pensamos, medo que sua prática não seja inclusiva, que não seja suficiente para este aluno. Acredito que o caminho para o medo não nos vencer é aceitar que precisamos de apoio, de uma conversa com aquele colega com práticas exitosas, formar uma rede colaborativa, compreender que educação inclusiva é construída coletivamente.

### **c) Eixo 3 - Estratégias e recursos na Educação Especial - Inclusiva**

Passamos pelos fundamentos da educação inclusiva, pela teoria e práxis e chegamos nas *estratégias e recursos na Educação Especial-Inclusiva*. Neste eixo, os cursistas tiveram grandes momentos como os diálogos sobre os jogos e brincadeiras acessíveis para as crianças com deficiência e a importância do uso da Linguagem Simples na aprendizagem dos educandos.

O Grupo 8 mostrou-se empolgado por estarmos na reta final do curso e por toda a base de conhecimentos consolidada em cada módulo. Podemos afirmar, que neste eixo, os cursistas vivenciaram a teoria na prática.

Na disciplina de Recursos Acessíveis foi apresentado diversos recursos feitos de materiais de baixo custo, possibilitando uma tecnologia assistiva de fácil execução. Os professores cursistas, nos fóruns, trocavam experiências e as discussões eram proíficas e interessantes, uma vez que muitos deles faziam a relação com seu dia a dia. Alguns já utilizavam os recursos com seus alunos em sala de aula.



Consideramos, com base em Manzini (2002), que um professor ao decidir fazer um recurso didático que irá favorecer um aluno, favorece a si mesmo e ao aluno, tal como o autor afirma: “a decisão de escolher um recurso é bilateral, deve auxiliar o aluno e o professor” (Manzini, 2002, p. 3). Auxilia a ambos porque necessitamos da teoria para a escolha adequada e aplicação dos recursos. O professor tem a tarefa de saber o porquê de usá-los em sala de aula, relacionando, assim, teoria e prática.

## **Considerações Finais**

O relato aqui apresentado sugere a importância da atualização docente na área da Educação Especial na perspectiva Inclusiva e da dedicação dos profissionais que estão dispostos a crescerem profissionalmente e a oferecerem, aos seus alunos, práticas inovadoras com metodologias eficazes e adaptações curriculares considerando as singularidades de cada estudante.

Compreendemos que cada experiência é única e, participar como tutora de um curso de aperfeiçoamento da UFRN, foi um grande divisor de águas para meu currículo.

Acompanhar os colegas profissionais neste percurso foi de grande responsabilidade, pois antes de tudo são pessoas que têm afazeres e rotinas apertadas, mas que compreendem o valor da formação e buscam o conhecimento.

Tivemos algumas dificuldades ao longo do curso, mas os resultados foram singulares. Fazer com que os cursistas se sentissem



estimulados a participar e a não desistirem foi uma tarefa desafiadora. Temos por certo, que além de tornarem-se profissionais mais capacitados, também puderam obter a certificação para futuras seleções na área da Educação Especial.

Entendemos, que cada profissional concluinte do curso é uma porta que se abre para a efetiva inclusão, pois o aluno sabe quando o professor gosta do que faz, quando se dedica, quando busca meios para ajudá-lo.

Ficou evidente que a inclusão não se dá apenas nos componentes curriculares e em suas adaptações, mas em todo o processo educativo, desde o acolhimento, tal como nos adverte Manzini (2008), ao afirmar que:

A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e, sim, um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo (Manzini, 2002, p. 8).

Quando um profissional busca aperfeiçoamento, ele também busca sua melhor versão profissional. Aprendemos com o grupo 8, que as demandas do dia a dia sempre existirão, mas o conhecimento e a atualização docente são primordiais.

O caminho para a Educação Inclusiva mostra-se desafiador e a construção de uma rede colaborativa é imprescindível. Estamos num momento de urgência que requer profissionais com



responsabilidade social, que buscam se capacitar, dado a também urgência de intervenção no processo de ensino-aprendizagem aos nossos alunos com deficiência. Portanto, sugerimos o contínuo investimento em pesquisas sobre a atualização docente, bem como ações formativas que possibilitem o aperfeiçoamento dos professores e de suas práticas pedagógicas.



## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/14). 25 de junho de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: **recursos pedagógicos adaptados**. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.

CASTRO, A. D. CARVALHO, A. M.P. **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 1. ed. São Paulo, Thomson Learning, 2001.

LIMA FILHO, A. Batista de. **Guia do Tutor**. Diagramação e Projeto Gráfico de Lázaro Almeida Galvão. [Adaptado de] CIED/UFAL. Juazeiro do Norte: UFCA, 2023. E-book. Disponível em: <https://ava.ufca.edu.br/>.

MAGALHÃES, R. de C.; CARDOSO, A. P. L. P. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. de C.; CARDOSO, A. P. L. P. (org) **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, v., p. 13-34.

MANZINI, Eduardo José. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, Eduardo José; FUJISAWA, Dirce Shizuko. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Educação inclusiva**: já se falou muito sobre ela? Juiz de Fora: Educ. Foco, Edição Especial, 2015. p. 313-332

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação in-**



**clusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 143-156.

TUTOR. *In*: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. Melhoramentos, 2024. Disponível em: Dicionário | Michaelis Online (uol.com.br) /. Acesso em: 28 mar. 2024.



# LINGUAGEM SIMPLES COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO PARA UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Elina Araújo Medeiros de Moraes  
Paulo Ivo Silva de Medeiros

A pandemia da Covid-19 (SARS-COV-2) marcou a humanidade, iniciando no ano de 2020 e seguindo com número de casos confirmados até o presente momento. Ao todo, atualmente já são mais de 704 milhões de casos confirmados em todo o mundo, dos quais quase 39 milhões aqui no Brasil (Worldometers, 2024).

Diante desse novo cenário, nos primeiros anos de pandemia, foi necessário a adoção do modelo de ensino marcado pelo contexto remoto para evitar o contágio por aproximação, bem como para manter os sistemas de ensino em funcionamento.



O ensino remoto acabou surgindo como uma estratégia de funcionamento da educação presencial em um contexto emergencial, levando a necessidade de todo o corpo docente e discente a se adaptar e a buscar meios de inclusão educacional através de tecnologias digitais. O uso crescente de diferentes tecnologias para manter a qualidade de ensino foram as mais diversas, todavia foi um período também marcado por desigualdades e exclusão digital.

A educação à distância ocorre através do uso de tecnologias da informação e comunicação, envolvendo uma estrutura pensada para desenvolvimento de atividades em tempo e espaço diferentes. Contudo, diferentemente da educação à distância, em que o modelo educacional é arquitetado para funcionar através de recursos não presenciais ou semipresenciais, como plataformas digitais, e para atender demandas pessoais de quem busca essa modalidade, o ensino remoto não foi planejado, ou seja não houve preparo estrutural, psicológico ou até mesmo motivacional. Simplesmente, precisou ocorrer.

Entretanto, as consequências dessa modalidade são discutidas amplamente na literatura. Essa modalidade e a falta de uma estrutura política e pedagógica adequada, trouxe consigo milhares de estudantes excluídos digitalmente, altos índices de reprovação ou abandono escolar, sobretudo nos primeiros anos, intensificação do trabalho docente, adoecimentos psicológicos, precarização da saúde dos estudantes, dos professores e da qualidade do ensino e da aprendizagem, entre outros problemas e consequências (Appenzeller *et al.*, 2020; Souza & Miranda, 2020;



Valente *et al.*, 2020; Saviani & Galvão, 2021). Assim, foram grandes os desafios enfrentados na educação brasileira.

O que antes poderia ser um recurso utilizado para apoio no processo de aprendizagem, passou a ser utilizado de forma rotineira como ferramenta de trabalho diário para o ensino remoto, gerando grandes desafios na práxis docente (Rondini, Pedro & Duarte, 2020). Concomitante, um atendimento diferencial complementar em contexto escolar inclusivo, também foi alvo dessa situação emergencial.

A compreensão da educação inclusiva deve partir do pressuposto de que essa deve ser “uma ação política, cultural, social e pedagógica” (Brasil, 2008, p. 1). Logo, é importante que adaptações curriculares sejam pensadas para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (Zanato & Gimenez, 2017).

Entretanto, o que mais se percebeu para esse público-alvo foi uma mera aproximação de vínculos no contexto remoto, mas sem haver uma preocupação, de fato, e comprometimento com a aprendizagem desses sujeitos (Camizão, Conde & Victor, 2021). Apesar disso, é possível perceber casos mais isolados em que o trabalho colaborativo entre corpo docente, coordenação, equipe multidisciplinar e a presença familiar foram essenciais e positivos, garantindo a aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. (Medeiros & Soares, 2022).

O ato de ensinar perpassa diversos desafios e a práxis leva, não a perfeição, mas ao contínuo aprendizado e a melhorias das



práticas pedagógicas dos docentes. Infelizmente, ainda há um déficit de atendimento educacional especializado nas escolas, mas ao mesmo tempo muitos professores buscam com/em suas práxis adquirir maiores conhecimentos para um melhor atendimento a alunos com NEE em suas salas de aula, bem como a buscar estratégias de ensino alternativas à convencional (Rodrigues & Medeiros, 2023).

Uma dessas alternativas é o uso da Linguagem Simples, que pode ser extremamente promissora para uma maior compreensão de qualquer público leitor ou em processo de aprendizagem, independentemente de suas capacidades linguísticas e ou cognitivas (Gomes *et al.*, 2021).

A Linguagem Simples, de acordo com o professor Eduardo Cardozo (2023), ministrante do Módulo referente ao termo, é uma forma de comunicação utilizada na transmissão de informações, de maneira simples, clara e objetiva, tornando-as mais fáceis de ler e ser compreendidas, mesmo por quem não tem um nível de formação elevado.

Para escrever em Linguagem simples é preciso considerar as seguintes orientações contidas no Guia rápido “Como escrever em Linguagem Simples” (2021):

1. Use palavras simples. Evite siglas, termos estrangeiros e termos específicos da sua profissão.
2. Escreva frases curtas. Prefira frases curtas e diretas, com cerca de 20 palavras.
3. Escreva as frases na ordem direta. Ordem direta é: Sujeito > Verbo > Predicado.



4. Use verbo para expressar ação. Isso ajuda a deixar claro o que as pessoas devem fazer depois de lerem o texto.
5. Não use termos discriminatórios ou pejorativos. O ideal é usar os dois gêneros, plural indefinido ou termos neutros.
6. Use títulos, subtítulos e marcadores de tópicos para organizar o texto
  - » Títulos: indicam o assunto;
  - » Subtítulos: indicam mudanças de assunto;
  - » Marcadores de tópicos: separam informações dentro de um parágrafo
  - » Hierarquia: as informações mais importantes devem aparecer primeiro no texto.

7. Use elementos visuais como fluxogramas, gráficos, ícones e caixas. Use elementos visuais para reforçar a mensagem e deixar o documento mais atrativo. Cuidado: elementos visuais em excesso atrapalham a comunicação.

(Fonte: Guia rápido - Como escrever em Linguagem Simples — Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios).

A Linguagem Simples traz como princípios:

- *empatia e atenção à todas as pessoas* - priorizando suas necessidades e compreensão;
- *linguagem inclusiva* - uma vez que é utilizada para diminuir desigualdades, facilitar o acesso a serviços públicos, aumentar a transparência e incentivar a participação da sociedade.
- *simplificação dos textos* - tornando-os mais diretos.
- *inovação* - promove a busca constante por novas formas de tornar a comunicação mais clara e eficiente.



Assim que, no contexto escolar, a Linguagem Simples pode e deve, perfeitamente, ser utilizada para favorecer a aprendizagem de estudantes com dificuldades no aprendizado e/ou que estejam em alguma condição de deficiência ou transtorno, que restrinja sua capacidade de compreensão do escrito, tal como de estudantes com dislexia, deficiência intelectual e surdez.

Neste relato de experiência, apresentamos uma experiência escolar vivenciada por uma professora da Educação Especial, no período pandêmico da Covid-19, com um aluno do Ensino Médio-Técnico com paralisia cerebral.

### **Caracterização da experiência: construindo a narrativa**

A leitura pode ser potencializadora na construção de novos conhecimentos, desde que seja trabalhada de acordo com o interesse das várias realidades de aprendizagem que permeiam a sala de aula. A ação de estimular o conhecimento a partir da leitura literária pode acontecer de maneira exitosa, mediante as metodologias que serão utilizadas e a linguagem que norteará esse processo. No entanto, esse trabalho no período da pandemia, tornou-se muito mais desafiador, sendo necessária e imprescindível a utilização de canais tecnológicos para mediação de conteúdos e atividades por parte dos professores de disciplinas e da Educação Especial, nas escolas. O aluno, aqui denominado pela consoante “C”, se encontrava matriculado no Ensino Médio-Técnico, de Administração,



no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado na Zona Norte de Natal, RN, é usuário de cadeira de rodas, com laudo de Paralisia Cerebral (PC) e Transtorno de Aprendizagem. Apresentava dificuldades no processo de leitura e escrita.

## **Contexto da prática realizada: as práticas pedagógicas**

A dificuldade do Aluno “C” na aprendizagem da leitura e da escrita foi observada durante alguns encontros e direcionamentos de atividade diagnóstica, de maneira remota. Com isso, foi conversado com os professores a necessidade de adaptações nas atividades. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, na disciplina de Língua Portuguesa, foi trabalhada com a turma algumas obras da literatura brasileira.

Durante tal atividade percebeu-se que o contato com textos literários para alunos com dificuldades de aprendizagem, ou não, necessita de uma abordagem mais sensível e inclusiva que pode ser direcionada a partir da Linguagem Simples.

Um dos conteúdos trabalhados no componente curricular de Língua Portuguesa, o professor abordou algumas obras literárias. Dentre elas, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, do escritor Machado de Assis. As aulas e as atividades foram desenvolvidas de forma remota com o material de estudo postado no grupo de WhatsApp da turma. Diante disso, foi necessário se pensar



uma abordagem metodológica que facilitasse a compreensão e estimulasse o interesse do discente com Paralisia Cerebral para a leitura da obra, pois a linguagem literária tem um vocabulário mais extenso e palavras mais rebuscadas em sua construção linguística.

A leitura de obras literárias, em alguns momentos, tende a afastar o interesse de um pretense leitor, devido à falta de compreensão de certos termos e de uma construção textual, que não está muito de acordo com a realidade de conhecimento de alguns indivíduos. São muitas as trocas de experiências que ocorrem no processo da leitura. O tipo de texto lido, a realidade social e cognitiva do leitor, assim como a linguagem utilizada para passar as informações que estão na literatura são ferramentas que fazem o leitor viajar para vários mundos, sejam eles imaginários ou reais, puro universo de fantasias ou espaços de aprendizagens sistematizadas. Tudo se constitui em ferramentas de aprendizagem, mas a forma como as utilizamos é que vai dizer se o processo foi exitoso ou não.

Quando adentramos uma realidade tão complexa, como foi o período da pandemia COVID-19, em que cada família vivenciou suas perdas, foi bem difícil mediar atividades e textos que abordavam a morte, assim como a obra de Machado de Assis estudada.

No trabalho desenvolvido com o aluno “C” sobre essa obra, exploramos a linguagem meio irônica e crítica a partir da narração das falas do próprio protagonista, com sua maneira cômica. Desse modo, foi possível amenizar a rigidez do contexto no qual se dava a história, possibilitando uma ludicidade discreta aos fatos



relatados. Foi imprescindível fazer uma leitura voltada para uma linguagem mais simples, para que despertasse o interesse do aluno, diminuindo o peso da cobrança de uma leitura focada apenas no processo da aprendizagem sistematizada.

Utilizamos a Linguagem Simples como principal ferramenta para trabalhar a compreensão do que estava sendo lido, considerando as especificidades de aprendizagem do discente. No primeiro momento da mediação, trabalhamos com a leitura da obra a partir do História em Quadrinhos (HQ); enviamos para o aluno, via WhatsApp, páginas da obra e direcionamentos em áudio sobre como iríamos trabalhar o texto.

Hoje, encontramos muitas obras literárias em formato de gibi. Isso traz uma característica de ludicidade à leitura, chamando a atenção do aluno e desmistificando o cansaço do processo de leitura pela falta de uma postura leitora voltada às obras literárias nacionais. As imagens ajudam muito na compreensão do que está sendo lido e simplificam o material de estudo.

Essa obra, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, foi lida para o aluno por videochamada e depois dialogada. Fizemos a leitura primeiro, para depois fazermos a leitura juntos. Partindo desse princípio, foi gerado o diálogo sobre a história. No primeiro momento da orientação dessa atividade, o encontro foi pelo Google Meet. Aconteceram alguns encontros também por videochamadas.

Trabalhamos com a Linguagem Simples, considerando etapas e princípios já apontados nesse texto, direcionando informações que fossem de acordo com as necessidades de aprendizagem do



aluno “C”, estimulando o seu potencial, enquanto ser aprendiz, de maneira a observar suas áreas de domínio e o que mais lhe chamava a atenção no material trabalhado. Foi interessante observar que ele fazia ligações sobre a história e a realidade que estávamos vivenciando na época.

As conversas durante os encontros pelo WhatsApp para conclusão dessa atividade foram bem exitosas, pois não ajudaram somente com relação ao conhecimento da literatura e o processo de leitura, mas também na questão da necessidade de diálogo e estímulo aos estudos. O aluno “C” tinha crises de depressão e em alguns momentos não aparecia nas aulas, tampouco para as mediações.

Tivemos um segundo momento para dar continuidade a atividade e, nessa etapa, direcionamos um vídeo que relatava a obra de Machado de Assis a partir de desenhos e diálogos curtos, numa ótica lúdica. Também preparamos e enviamos um vocabulário com o significado de algumas palavras destacadas pelo aluno, como também uma releitura de algumas partes da obra. Essa releitura teve como objetivo mostrar que uma mensagem pode ser passada utilizando um vocabulário mais simples, com palavras (sinônimas) de mesmo contexto, sem prejuízo de alterar a história.

Em continuidade, assistimos juntos a um vídeo curto sobre a história e, logo após, pedimos que comentasse o que ele tinha achado da leitura a partir do HQ e a apresentação em vídeo. Ele fez o comentário sobre ter achado mais simples compreender a história através do vídeo. Esse vídeo é apresentado a partir de



um trabalho de desenhos da obra em preto e branco, com traços simples e as narrações e diálogos trazendo um resumo da história em uma linguagem mais interativa e inclusiva. A autora lê e comenta a obra de forma bem direta, com uma linguagem que alcançou a compreensão do Aluno “C”.

No último encontro, para concluirmos a atividade, foi trabalhado o jogo de perguntas *Quiz* e um questionário em Formulário Google com imagens e perguntas sobre a obra. No jogo de perguntas, os questionamentos eram direcionados por círculos e cores, em que o aluno marcaria as respostas de acordo com as cores que apareciam nos círculos; no Formulário Google, as questões - perguntas simples e diretas sobre a história, apareciam junto com imagens da obra.

## **Resultados: nosso desfecho**

O diálogo a partir de sugestões fornecidas pelas histórias lidas, pode ajudar na formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e inclusivos. Mediante esse contexto, a literatura pode alicerçar saberes, de maneira que, demonstrado como ponto de partida para o conhecimento real, os variados contextos literários podem ser dialogados em sala de aula ou em outros espaços de conhecimentos.

Essa atividade foi alicerçada em uma abordagem de Linguagem Simples, pois as palavras precisam estar de acordo com a realidade que permeia o ser aprendente para que ele possa interagir com o diálogo literário de maneira que se sinta confortável



e seguro com o vocabulário utilizado. O diálogo é uma ferramenta que faz da sala de aula um ambiente mais colaborativo e integrador, porque através do jogo das palavras e dos diversos saberes que apresenta, é capaz de levar os alunos a refletir, compreender e intervir em sua própria realidade, em sua própria história.

Considerando a riqueza dos variados contextos literários, o professor deve realizar adaptações, como simplificação de vocabulário, uso de recursos visuais, áudios ou vídeos complementares para tornar o conteúdo mais acessível e compreensível através da linguagem simples, do diálogo, da troca de ideias e de opiniões sobre o que foi lido.

A linguagem simples é norteadora do processo de uma educação verdadeiramente inclusiva e que possibilita ao ser aprendente, sejam eles alunos com ou sem deficiência, o direito enquanto cidadão que pode transformar a realidade em que vive, mediante o domínio e compreensão dos vários contextos literários que fazem parte da sua jornada de aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Concluimos este relato afirmando, que apesar das dificuldades vivenciadas no período educacional marcado pelo ensino remoto, foi possível planejar e possibilitar estratégias facilitadoras da compreensão de conteúdos por parte dos alunos atendidos na Educação Especial, como o do caso relatado.



Foi visto, que o contato contínuo com os estudantes, dessa modalidade de ensino, torna-os encorajados, motivados e mais aproximados da realidade escolar cotidiana. Que o uso da Linguagem Simples, também pode contribuir para uma maior compreensão e aproximação dos objetivos didáticos propostos, proporcionando maior inclusão educacional e social.

Além disso, este relato reflete o quanto é importante que sempre estejamos abertos a novos olhares e a repensar nossas estratégias de ensino, pensando que uma sala de aula é heterogênea e que cada aluno pode responder de diferentes formas a uma metodologia de ensino. Adaptar estratégias de ensino a cada aluno com especificidades de aprendizagem distintas faz parte do dia a dia de um educador. Assim, este estudo de caso pode contemplar outras realidades e é interessante que outros estudos foquem na Linguagem Simples para adaptar conteúdos didáticos, potencializando a discussão e a importância de se adaptar estratégias de ensino para pessoas com necessidades educacionais específicas.



## Referências

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 44, e155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação & Pesquisa**, 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GOMES, R. P.; CARDOSO, E.; CORRÊA, Y.; SPOHR, F.; RIBEIRO, V. G. A linguagem simples como estratégia de acessibilidade para a divulgação científica. **Interfaces Científicas**, v. 9, n. 2, p. 215-228, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p215-228> Acesso em: 31 mar. 2024.

RODRIGUES, J. S.; MEDEIROS, P. I. S. A Importância da Formação Docente em Educação Inclusiva para o Atendimento de Alunos com NEE. **Revista Paradigma**, v. XLIV, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p01-22.id1189>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v-10n1p41-57>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia



do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e-74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e-74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 30 mar. 2024.

SOARES, A. L. M.; MEDEIROS, P. I. S. La construcción del Plan educativo individualizado intermediado por el NAPNE: caminos hacia la inclusión. **Praxis & Saber**, v. 13, n. 35, e14385, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14385>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>. Acesso em: 29 mar. 2024.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 29 mar. 2024.

WORLDMETERS. **Coronavirus Cases**. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ZANATO, C.; GIMENEZ, R. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista Ambiente e Educação**, v. 10, n. 2, p. 289-303, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30/83>. Acesso em: 30 mar. 2024.



# A LINGUAGEM SIMPLES EM TAREFA DE MUSICALIZAÇÃO COM UMA CRIANÇA NO ESPECTRO DO AUTISMO

Maria de Fátima da Silva Gomes Victor  
Maria do Socorro Siqueira da Silva  
Maria José Campos Ferreira

O “Curso de Aperfeiçoamento Educação Especial Inclusiva na Educação Básica”, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2023, trouxe grandes contribuições e reflexões em relação às práticas pedagógicas inclusivas. O módulo relacionado ao uso da Linguagem Simples, em específico, provocou inquietações relacionadas a importância da comunicação acessível nas salas de aula, como também em toda a escola, visto que seu uso contribui para que todas as crianças, independente de sua forma de comunicação, participe das vivências propostas pelos professores de forma mais autônoma e compreensiva.



Entendemos que é papel da escola contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento integral do ser humano, dessa forma estudar sobre esse tema torna-se muito relevante, pois como docente precisamos estar preparados para identificar as necessidades das crianças e desenvolver estratégias que permitam que todos interajam e, assim, comuniquem seus desejos, interesses, necessidades e aprendizados, independente de sua condição biológica, atendidos respeitando-se suas particularidades de aprendizagem.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), o acesso das crianças público-alvo da Educação Especial deve iniciar na Educação Infantil e perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). Em seu texto temos a seguinte orientação aos sistemas de ensino:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2008, p. 13).

Desse modo, é papel da escola buscar estratégias que garantam a acessibilidade plena do estudante, inclusive eliminando barreiras que dificultem ou impeçam a comunicação. Essa, compreendida



no texto da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, como a:

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, p. 2).

Acreditamos, portanto, que a educação estará cumprindo o seu papel de fazer com que cada indivíduo consiga compreender, perceber ou interpretar o mundo ao seu redor de maneira mais profunda e consciente, quando cria possibilidades para atender às especificidades de todas as crianças, contribuindo dessa forma com o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com seu desenvolvimento. Dessa forma, a comunicação acessível por meio da Linguagem Simples desempenha um importante papel nesse processo à medida que possibilita a todas as crianças, sejam elas com a linguagem verbal desenvolvida ou não, participarem das vivências propostas pelos professores.

Uma comunicação é considerada simples “[...] quando a pessoa que lê o documento ou escuta a mensagem, consegue entender o conteúdo de forma fácil, sem precisar reler o texto várias vezes ou pedir explicações para outra pessoa.” (Apostila do Curso Linguagem Simples, São Paulo, p. 6).



Na escrita deste Relato de Experiência, objetivamos descrever uma experiência de musicalização envolvendo a Linguagem Simples, numa turma do Ensino Fundamental, destacando a participação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista.

## Linguagem Simples - contexto e conceito

Linguagem Simples é um termo que surgiu em meados do século XX em países do hemisfério Norte, notadamente Estados Unidos e Reino Unido. Esse termo é conhecido pelo nome em inglês *“plain language”*. *“Plain”* quer dizer: simples, direto, objetivo, claro, sem rodeios. Como técnica de comunicação, a *“plain language”* ou *“Linguagem Simples”*, em Português, compreende um conjunto de práticas que têm por objetivo fazer com que os textos sejam mais fáceis de ler e, conseqüentemente, mais fáceis de entender.

Tal como disposto no Guia de Linguagem Simples do TJRS (2021):

A Linguagem Simples é uma técnica de comunicação que coloca em primeiro lugar as necessidades do leitor/ouvinte, que procura tornar os textos - escritos ou falados - adequados ao perfil do público alvo. Se a linguagem for adequada ao público-alvo, a comunicação será mais efetiva. (TJRS, 2021, p. 7).

Esse conceito compreende duas coisas: uma técnica de comunicação e uma causa social, um movimento social.



O objetivo da Linguagem Simples é que você consiga chegar a um texto que a pessoa que vai ler consiga ler e entender o que está sendo proposto. É, portanto, uma ferramenta relevante para comunicação eficaz e inclusiva.

Ao empregar a Linguagem Simples na educação de forma direta e objetiva, podemos garantir que nossas mensagens sejam compreendidas pelos educandos sem a necessidade de recursos adicionais para interpretar.

Ao facilitar a compreensão das crianças, aplicando a Linguagem Simples estamos, também, promovendo a inclusão, permitindo que todos tenham acesso às informações de forma igualitária. Em um mundo contemporâneo onde a comunicação é essencial para o progresso e a cooperação, adotar a Linguagem Simples na escola é fundamental para garantir que nossos conteúdos alcancem o público alvo de maneira simples e objetiva.

Segundo informações contidas na Apostila do Curso de Linguagem Simples no Setor Público (2020)

uma comunicação é simples quando a pessoa que lê o documento ou escuta a mensagem, consegue entender o conteúdo de forma fácil, sem precisar reler o texto várias vezes ou pedir explicações para outra pessoa.” (TJRS, 2020, p. 6)

A Linguagem Simples deve, portanto, ser uma linguagem direta e clara, tornando-se dessa forma uma linguagem acessível a qualquer pessoa.



## **O uso da Linguagem Simples por meio da musicalização, como estratégia de aprendizagem e interação de uma criança com TEA**

A experiência pedagógica aqui relatada ocorreu em uma escola municipal da zona rural do município de Macaíba, Rio Grande do Norte. A instituição atende 101 crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 04 a 11 anos. Dentre as crianças atendidas, 02 fazem parte do público alvo da Educação Especial, sendo 01 com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo -TEA e outra com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), além de 03 que estão em processo de investigação. Atualmente, a escola é composta por 01 diretora, 01 coordenadora, 01 secretária, 05 professores e 02 auxiliares educacionais.

Destacamos que o envolvimento e o comprometimento de todos que compõem a escola tem contribuído para ofertar uma educação pública inclusiva, e que o apoio dos pais, também, tem sido uma forma de colaborar com o desenvolvimento escolar das crianças.

A vivência com musicalização aplicada com o uso da Linguagem Simples ocorreu numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 16 crianças na faixa etária de 6 a 7 anos. Dentre elas, há uma criança com características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja linguagem verbal está em desenvolvimento.



Partindo da compreensão de que a musicalização estimula habilidades emocionais, sociais, físicas e psicológicas de forma lúdica, planejamos e desenvolvemos uma vivência envolvendo a música do cancionero infantil “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”, por nós considerada dentro dos parâmetros da Linguagem Simples, com o objetivo de promover a interação entre Luk<sup>1</sup> - aluno com TEA, e as demais crianças; trabalhar as partes do corpo e favorecer a percepção de sentimentos.

A canção possibilita movimentos corporais simples, como tocar partes do corpo conforme mencionado na letra:

CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ  
CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ  
JOELHO E PÉ  
CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ  
JOELHO E PÉ  
OLHOS, OUVIDOS, BOCA E NARIZ  
CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ.....

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8XIs>. Acesso em: 24 mar. 2024 as 16:57h.

Durante a atividade, Luk demonstrou uma resposta sensorial ativa à música, manifestada por sorrisos e movimentos corporais sutis, como balançar os braços e mexer os dedos das mãos. Embora não tenha verbalizado as palavras da canção, ficou claro que estava compreendendo e interagindo a partir da melodia e do ritmo. Também foi possível observar que a música possibilitou

---

1 Luk é um nome fictício que escolhemos para nos referir a criança com TEA, preservando assim sua identidade.



às crianças, em geral, descobrirem e nomearem as partes de seus corpos à medida que se movimentavam.

Ao longo da música, Luk foi incentivado a imitar os movimentos corporais sugeridos pela letra (Imagem 1). A professora e os colegas, à medida que a música tocava, iam realizando movimentos e oferecendo-lhe apoio visual e físico.

**Imagem 1 – Crianças em atividade na sala de aula**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** A imagem mostra um grupo de crianças participando de uma atividade em um ambiente fechado. Elas estão interagindo e realizando movimentos, possivelmente em uma atividade recreativa ou educativa. Algumas crianças estão com o rosto coberto por balões azuis para proteger suas identidades. Há uma pessoa adulta, provavelmente uma instrutora, que está orientando as crianças. Ao fundo, há cadeiras amarelas e uma parede com prateleiras contendo materiais. [Fim da descrição]

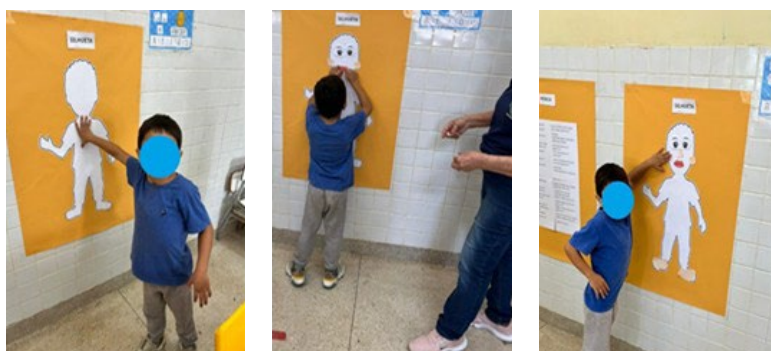


Observou-se durante a atividade, que embora o aluno Luk não tenha imitado os movimentos de forma consistente, ocasionalmente, ele tentava reproduzir alguns gestos dos colegas, como os de levantar os braços ou tocar a cabeça.

Alguns momentos pareceram ser de grande desafio para Luk, pois parecia desconfortável com certos estímulos sensoriais, como ao de volume alto da música. Nessas situações, por meio do olhar sensível da professora, foi-se ajustando o volume do som trazendo-lhe mais conforto sensorial.

Após a vivência envolvendo corpo e movimento, foi apresentado ao grupo uma silhueta faltando algumas partes do corpo. Esse recurso visual ficou exposto na parede em um local acessível a todas as crianças. A professora distribuiu as partes que faltavam para que o aluno Luk e as demais crianças completassem a silhueta à medida que a música era tocada, como é possível visualizar (Imagem 2), na sequência de imagens que segue:

**Imagem 2 – Luk colocando as partes do corpo na silhueta ao ouvir a música**



Fonte: acervo das autoras.



**Descrição da imagem:** A imagem mostra três fotografias coloridas de uma criança em frente a um painel laranja com uma silhueta branca de uma pessoa. A criança está usando uma camiseta azul e calças cinza. Em cada foto, a criança está interagindo com o painel, aparentemente colando partes do corpo na silhueta. O rosto da criança está coberto por um círculo azul para proteger sua identidade  
[Fim da descrição]

## Resultados

Muitas vezes, é difícil para o professor lidar com as diversas demandas que surgem no dia a dia em sala de aula. Saber trabalhar com todas as crianças, sobretudo com aquelas com necessidades educativas especiais, não é uma tarefa fácil, e requer estudo e apoio por parte da escola (Silva, 2010).

Vigotsky (1989), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, reconhece que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não é uniforme para todos os alunos. Ao mencionar a modificação de comportamentos e o desenvolvimento de novas habilidades, o teórico sugere que o ambiente educacional desempenha um papel crucial na promoção do progresso dos alunos. Isso implica que os educadores e profissionais devem adotar estratégias diferenciadas e acessíveis para atender às necessidades específicas dos alunos, público da Educação Especial, em particular, daqueles com TEA, proporcionando-lhes um ambiente que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem.



Além disso, Vigotsky (1989) ressalta a importância de reconhecer e valorizar as capacidades individuais dos alunos com algum déficit intelectual ou sensorial, em vez de focar apenas nas dificuldades. Ao adotar uma abordagem que se baseia nos princípios da teoria de Vigotski, os educadores podem criar oportunidades significativas para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses alunos, contribuindo assim para sua integração e sucesso no ambiente educacional.

No entanto, as práticas desenvolvidas pelos professores devem estar pautadas em intervenções que favoreçam o desenvolvimento da criança e a aceitação dos pares. Sobretudo, devem ser baseadas nas diretrizes éticas e legais que respaldam o trabalho pedagógico.

Segundo Gomes (2011), a falta de conhecimento sobre características do transtorno da criança e a falta de formação profissional fazem com que as práticas dos profissionais sejam insuficientes em relação à interação com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista.

A participação de Luk na atividade musical “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé” revelou *insights* importantes sobre sua resposta à música com letra simples, objetiva, direta e sua interação com os estímulos sensoriais.

A música foi um recurso importante para a comunicação e interação durante a vivência proposta. Embora desafios tenham sido identificados, como a dificuldade em imitar os movimentos e a sensibilidade sensorial, também foram observados momentos de



interações e comunicação, principalmente por meio das expressões faciais. Por essas razões, entendemos a importância do envolvimento e do comprometimento da escola, dos docentes e, principalmente, do apoio dos pais para colaborar com o desenvolvimento do aluno Luk e de outros na mesma condição do espectro.

## Considerações Finais

Este relato destaca a importância de tornar as atividades educacionais atrativas com Linguagem Simples, de modo que atenda às necessidades individuais de compreensão de crianças com Transtornos do Espectro Autista, oferecendo suporte sensorial e oportunidades de participação significativa em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Vivenciar a prática pedagógica com uma criança com Transtornos do Espectro Autista, não verbal, foi uma experiência muito gratificante para nós, pois pudemos aplicar o recurso da Linguagem Simples, por meio de uma canção do cancionário infantil, observar a musicalização na sala de aula como uma possibilidade de o aluno identificar as partes do corpo que faltavam no boneco e a sua interação com as demais crianças da turma, realizando os movimentos propostos a partir da canção.



## Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público. p. 6 e 7. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6181/1/Apostila%20do%20curso%20Linguagem%20Simples%20no%20Setor%20Pu%CC%81blico.pdf>. Acesso em: 31 Mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/LegislacaoFederal/Leis/FEDERAL\\_LEI%20N%C2%B0%2012.764.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoFederal/Leis/FEDERAL_LEI%20N%C2%B0%2012.764.pdf)

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

GOMES, L. F.. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

MÚSICA/Cabeça, Ombro, Joelho e Pé - Bob Zoom | **Vídeo Infantil Musical Oficial.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8Xls>. Acesso em: 29 Mar. 2024.

SILVA, A. M. A filosofia da normalização e o movimento de integração escolar. *In:* SILVA, A. M. (org.). **Educação especial e inclusão escolar: Histórias e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010, pp. 49-89.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Traducion de Lic. Ma. Del Carmen P. Fernandez. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. t. 5.



# ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM SALA DE AULA COMUM A UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Walquíria Orlanda da Silva Confessor  
Valéria Carla Vieira Gomes

**E**sse relato de experiência é referente a última atividade do curso, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: “Aperfeiçoamento em Educação Especial-inclusiva na Educação Básica /PPAFFA-EAD”, com carga horária de 180h, que nos possibilitou refletir sobre a prática profissional de forma crítica. A cada módulo, a cada palestra foi possível enxergar a importância de conhecermos nossos alunos para podermos acolher suas necessidades.

O curso foi organizado em três eixos: Eixo I – Fundamentos da EaD e Educação Inclusiva – 20h. Eixo II – Teoria e Práxis da Educação Inclusiva – 80h e Eixo III – Estratégias e Recursos da



Educação Especial na Educação Inclusiva – 80h. O mesmo teve como objetivo contribuir com a disseminação do conhecimento sobre educação inclusiva e equidade, reduzindo a discriminação, o preconceito e o capacitismo nas escolas através de escolhas inclusivas.

Incluir um aluno autista é muito desafiador, pois uma de suas dificuldades está na interação com o meio. Por essa razão, é muito importante uma rede de apoio, onde a base é a família, juntamente com os diversos especialistas, a escola e a sociedade.

A formação continuada de professores também é de crucial importância nesse processo.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (Mantoan, 2006, p. 16).

Boaventura (2003), afirma que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (Boaventura, 2003, p. 56).

Segundo o autor, é importante reconhecer as diferenças sem inferiorizar, nem reproduzir desigualdades. Foi assumindo essa postura que a primeira autora deste texto conduziu suas ações de



acompanhamento pedagógico de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Tal transtorno foi reconhecido como deficiência pela Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, ainda é um desafio aos professores e comunidade escolar atender às especificidades de aprendizado e interação social de estudantes com TEA.

A complexidade da deficiência agiganta o desafio da inclusão escolar. Nesse sentido, foi muito satisfatório participar da capacitação que visou oferecer estudos e conhecimentos não apenas sobre o transtorno, em específico, mas sim sobre estratégias, recursos e saberes referentes à inclusão de todos os estudantes com e sem deficiência, de forma a subsidiar, com orientações e saberes diversos, profissionais da educação, em especial, professores e especialistas em Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado.

Esse texto, portanto, elaborado como atividade do mencionado curso, traz o relato de experiência da primeira autora - professora da Educação Especial, que acompanha um estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA em sala de aula comum, em um município do estado do Rio Grande do Norte.

## **Acompanhamento pedagógico do aluno com TEA**

A produção de um relato de experiência oportuniza a liberação de nossas memórias, reflexão de vivências, retrospectiva de



nossa carreira profissional e pessoal. Relatar nossas experiências é sistematizar o caminho, o processo de lutas e conquistas, os obstáculos e superações que evidenciam, emocionam e instigam outras pessoas a não desanimarem e seguir em frente.

O aluno Pedro chegou ao 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021. Nosso primeiro contato foi por meio do Google Meet, quando passei a acompanhá-lo de forma remota. Ele não reconhecia as vogais, nem seu próprio nome.

Antes de aplicar qualquer atividade buscamos, inicialmente, conversar com a mãe do garoto para entender e conhecê-lo. Ela nos relatou sobre as dificuldades e o comportamento de Pedro, o que nos ajudou bastante a trabalhar a atenção e a interação do mesmo.

Durante as aulas remotas, ele ficava concentrado por poucos minutos. Então, fazíamos contação de histórias com materiais concretos e lúdicos e, fomos percebendo que ele gostava.

Começamos a fazer acordos com ele. Estabelecemos o combinado de que se ele cumprisse todas as atividades propostas, traríamos toda semana uma história diferente para contar. Para tanto, começamos a usar várias estratégias e recursos didáticos, entre elas: fantoches, dobraduras, dramatização, narração interativa, adaptação de histórias usando o nome do aluno e histórias na lata (Imagem 1).

Pedro resistiu de início, mas aos poucos, mesmo com resistência, principalmente, quando era para escrever, sua participação foi melhorando gradativamente.



## Imagem 1 – Recursos para trabalhar a contação de histórias infantis



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Duas fotos coloridas, lado a lado, de materiais para contar histórias infantis. Na foto à esquerda, há um recipiente cilíndrico decorado com um desenho de um personagem infantil e a inscrição "Mundo Bita". Ao redor do recipiente, há vários círculos de papel com ilustrações de personagens e objetos, como uma coroa e um boneco. Na foto à direita, há círculos de papel com texto impresso, também presos a palitos de madeira, dispostos ao redor do mesmo recipiente cilíndrico. Esses materiais são usados como recursos visuais para a contação de histórias. [Fim da descrição]



A partir dessa experiência desafiadora foi possível perceber o quanto é importante conhecer o aluno e, que por meio de ações pequenas é possível chegar até seu espaço, seu mundo e contribuir em sua aprendizagem de forma integral e significativa, visando não apenas o ensino focado no conteúdo, nos conceitos. É primordial investir em uma concepção relacional do conhecimento, pensando o estudante como um todo, enquanto sujeito cultural, social, afetivo com emoções e vivências.

Em setembro de 2021 começamos a acompanhá-lo presencialmente, em sala de aula, e para a nossa surpresa a turma estava mais ou menos no seu nível. Na primeira semana de aula presencial, o aluno apresentou resistência em querer ficar na escola, alegando que queria ficar nas aulas online, em casa com sua mãe e os irmãos, queria continuar a rotina que já estava acostumado. Essa situação foi um misto de acomodação, devido ao isolamento social advindo do período pandêmico, atrelado a rotina à qual já estava acostumado. Foi um intervalo de tempo um pouco conturbado, entre choro, materiais jogados ao chão entre tantas outras situações.

O processo de adaptação foi um pouco difícil. Houve muita conversa explicando-lhe como seria ficar na sala, o quanto era importante para ele se desenvolver e como seria divertido. Levamos o aluno Pedro para sala de leitura, mostramos os livros, conversamos sobre as atividades e brincadeiras que seriam desenvolvidas em sala.

Nessa volta ao espaço escolar, todos os estudantes mostravam-se receosos, com medo até de falar, era como se tivessem esquecido como era à vida escolar, a interação, o convívio. Era



angustiante ver as carinhas de medo deles, era como se fossem robôs. Aos poucos, os demais alunos e Pedro foram se adaptando à nova realidade e ele, em específico, começou a gostar de estar na escola, a interagir, a se socializar e a se desenvolver.

No ano seguinte, 2022, permanecemos acompanhando-o e os avanços foram aparecendo. O que estava dificultando um pouco era seu comportamento que oscilava com frequência. No decorrer do ano, ele aprendeu a fazer o nome completo, a ler palavras de duas sílabas, depois frases, os números e adição com dois algarismos.

Junto a professora titular, desenvolvemos um trabalho em conjunto, produzimos vários recursos didáticos (Imagens 2 e 3), com materiais reciclados para a alfabetização da turma como um todo. Produzimos a “Maleta da leitura” com o objetivo de trabalhar a leitura e a socialização. Nela, havia frases e até pequenos textos, que era levada para casa, a cada dia da semana, por um aluno que trazia no dia seguinte para apresentar para a turma.



## Imagem 2 – Recursos para trabalhar a contação de histórias infantis



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Duas fotografias coloridas dispostas verticalmente. Na foto do lado esquerdo, há uma atividade educativa com tema de árvores. Várias árvores desenhadas em papel estão sobre uma superfície, cada uma com um número e decoradas com elementos coloridos. Algumas árvores têm palitos de picolé colados, sugerindo que são usadas como fantoches ou marcadores. Há também um balanço desenhado em uma das árvores. Na foto do lado direito, há uma atividade de recorte e colagem com borboletas. Várias borboletas de cores diferentes estão desenhadas em um papel, e algumas delas estão dentro de círculos vermelhos. Parece ser uma atividade de correspondência



ou classificação, onde as borboletas são agrupadas por cor ou forma. [Fim da descrição]

Usamos o alfabeto móvel com tampinhas de garrafas pet, alfabeto móvel com papelão, de madeira, histórias diversas na lata, ábaco, material dourado, caça palavras, cruzadinhas (Imagem 3).

**Imagem 3 – Recursos pedagógicos para trabalhar a alfabetização e letramento**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** mosaico com seis fotografias coloridas de materiais pedagógicos.



1. A primeira foto no canto superior esquerdo mostra vários potes circulares com tampas coloridas, dispostos sobre uma mesa.
2. A segunda foto, no centro superior, exibe uma caixa de papelão aberta com potes similares aos da primeira foto.
3. A terceira foto, no canto superior direito, também mostra uma caixa de papelão com tampas coloridas organizadas dentro.
4. A quarta foto, no canto inferior esquerdo, apresenta cartões coloridos com palavras escritas, dispostos sobre uma mesa.
5. A quinta foto, no centro inferior, mostra várias régua azuis transparentes.
6. A sexta foto, no canto inferior direito, exibe um pote rosa com a palavra "Nescau" visível. [Fim da descrição]

Os materiais foram construídos e utilizados na intenção de estimular a aprendizagem, a interação, através de atividades lúdicas e materiais concretos na perspectiva de despertar o interesse, a autonomia e protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem. Segundo Gadotti (2003):

Aprender não é acumular conhecimento. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história. O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender (Gadotti, 2003, p. 47).

Aprender a aprender requer um trabalho pedagógico comprometido, e é através da autonomia, do protagonismo que isso pode ser efetivado. Estimular a participação dos alunos é uma



ação primordial para que o aprendizado possa se firmar e abrir portas para experiências transformadoras no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme nos apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

As estratégias pedagógicas promovidas durante o período de alfabetização, buscam engajar os alunos em práticas tanto de alfabetização quanto de letramento por meio da transdisciplinaridade, com temas variados. É satisfatório perceber as expressões positivas de Pedro e de todos os outros alunos ao se envolverem em todas as etapas das atividades propostas em sala e extra sala. A partir dos materiais que seriam descartados e que transformamos em recursos pedagógicos possibilitamos que seja facilitado o entendimento, a participação e aprendizagem de todos.

No ano de 2023 continuamos no acompanhamento pedagógico em sala de aula com o aluno Pedro, agora no 2º ano do Ensino Fundamental. O mesmo já lê, porém, a resistência em treinar a leitura se reflete, ainda, em algumas dificuldades. Ele gosta de Matemática, já consegue realizar questões matemáticas referentes a adição, subtração e multiplicação. Para o trabalho nessa área,



elaboramos alguns recursos facilitadores e atrativos, tais como apresentamos nas imagem 4, a seguir:

#### Imagem 4 – Recursos de alfabetização e letramento em Matemática e Língua Portuguesa



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Duas fotos coloridas, uma abaixo da outra. Na primeira imagem, há uma foto de uma criança de perfil, usando uma camiseta branca com mangas pretas, interagindo com vários cadeados coloridos fixados na parte inferior de um quadro escolar. No rosto da criança um coração branco para preservar a identidade. Cada cadeado tem um papel com uma operação matemática escrita, como " $8+5$ " e " $4+2$ ". As cores dos cadeados incluem azul,



vermelho, laranja, amarelo e marrom. Na segunda imagem há um quadro branco com vários quadrados azuis claros organizados aleatoriamente. Entre esses uma folha ofício branca com o título “Leitura escondida”. No canto superior esquerdo do quadro um cabeçalho com o nome da escola, cidade e datas, espaço para os alunos escreverem o nome e o ano escolar. [Fim da descrição]

O aluno Pedro enfrenta, também, a ansiedade e a oscilação da glicose, que refletem na alteração do comportamento, o que atrapalha em seu desempenho escolar. No entanto, mesmo com esses impasses, é nítido seu avanço a cada dia.

Durante a metade do primeiro ano, período em que começamos a acompanhar o aluno Pedro até o 2º ano do Ensino Fundamental - período da alfabetização, eu e a professora titular permanecemos na mesma turma. Isso foi muito positivo, pois pudemos dar continuidade ao nosso trabalho e obter o êxito esperado.



## Imagem 5 – Atividade em grupo em sala de aula



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** mosaico com cinco fotografias coloridas de uma atividade escolar em sala de aula. Em quatro imagens, crianças em movimento ou sentadas no chão, onde há letras e círculos coloridos. Na sala, de paredes brancas de barra azul claro, há letras do alfabeto nas cores azul, verde e laranja e carteiras encostadas à parede. No teto estão presos balões coloridos. Em uma das fotos, é possível ver um painel azul [Fim da descrição]

Ao adentrar o 3º ano do Ensino Fundamental I, Pedro encontrava-se no nível silábico alfabético. Foi muito gratificante participar



desse processo e ver o êxito escolar do estudante. Durante esses anos trabalhamos de forma conjunta, desenvolvendo os planejamentos junto com a professora titular. Esses planejamentos eram realizados bimestralmente e toda semana tínhamos nossa hora atividade para organizar a sequência didática da semana seguinte, pensávamos nas estratégias, nos materiais que iriam ser confeccionados, nas possíveis atividades que seriam desenvolvidas naquele período.

Todo o trabalho era dividido, revezávamos as aulas, enquanto uma explicava, a outra ia ajudar ao estudante público alvo da Educação Especial, assim como aos demais alunos que necessitassem. (Imagem 5). Às vezes, enquanto uma estava desenvolvendo as explicações, e a turma estava mais tranquila, a outra já ia confeccionando alguma coisa.



### Imagem 5 – Atividade de leitura individual e coletiva e contação de história



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Cinco fotografias coloridas formando um mosaico. No canto superior direito, há um grupo de crianças sentadas em círculo no chão, sob um tapete azul, participando de uma atividade. No canto inferior direito, há uma foto de uma mulher tirando uma selfie, com um arco colorido ao redor de seu rosto. No centro, há uma imagem semelhante à primeira, com crianças em torno do tapete azul lendo livros. No canto superior esquerdo, a foto do tapete azul com várias capas de livros ou revistas coloridas. No canto inferior esquerdo, há uma imagem de crianças sentadas no chão, participando de uma atividade. [Fim da descrição]



No 3º ano mudou a professora titular, mas nós permanecemos. De início o estudante apresentou um pouco de resistência à metodologia da professora, mas conversamos com ela sobre ele, seu comportamento, demos sugestões de como agir com ele e deu muito certo. Pedro continuou avançando.

Nesse novo percurso escolar, uma das dificuldades do aluno Pedro foi a adaptação da letra cursiva, juntamente com a resistência em querer transcrever da lousa. A estratégia usada para minimizar a situação-problema foi pedir para ele ir fazendo um parágrafo a cada dia até ir se acostumando. Deu certo, porém tinha dias que não funcionava e sempre tinha uma atividade impressa relacionada ao mesmo conteúdo ou a outro que ele estivesse com mais dificuldade para intensificar. Às vezes, ele achava mais difícil e pedia para fazer o texto da lousa mesmo. Isso era estratégico para ele não se acostumar e dificultar ainda mais o processo de transcrição. Seu comportamento também oscilava bastante devido ao aumento da glicose, e isso também foi outro obstáculo, nesse caso em específico era mais difícil, pois questão de doença é mais complicado, algumas vezes dávamos um tempo sem atividade e depois voltava a conversar e a chamá-lo para fazê-las.

A mãe do aluno Pedro, relatou um pouco do histórico escolar do filho, estabelecendo uma avaliação do processo, o que consideramos importante aqui compartilhar:

*“Pedro iniciou sua jornada escolar com um ano de idade em uma escola particular. e que já notou neste período que ele era diferente das outras crianças de sua idade, porque não tinha foco no olhar, apresentava grandes dificuldades na aprendizagem, falta de*



*paciência, não queria fazer as tarefas, por mais simples que fosse ele não realizava e não desistia. Nesta mesma época também foi descoberta a diabetes. A pediatra começou a perceber que ele não atendia aos comandos solicitados e a partir daí começou-se o trabalho de investigação e Pedro foi diagnosticado com TEA e TDAH. Ainda segundo a mãe, Pedro sempre foi uma criança que apresentou dificuldade nos conteúdos, chegou no primeiro ano do ensino fundamental I sem conhecer nem as vogais. Na segunda metade do primeiro ano, ele começou a ser acompanhado pela professora da Educação Especial ... Vi um Pedro diferente depois que ele começou a ser acompanhado pela professora da Educação Especial no ano de 2021, porque ela pegou Pedro, uma criança que não sabia nem as vogais, não sabia escrever as letras... Pedro foi um diamante bruto que está sendo lapidado. Eu confesso que quando Walquíria começou a acompanhá-lo, eu acreditava que ele ia aprender a ler, mas não imaginava que seria tão rápido, porque ele não se concentrava. Pedro desenvolveu, no primeiro ano com Walquíria, tudo que não desenvolveu nos anos de escola particular. Walquíria conseguiu com que ele tivesse foco, apesar dele não ser uma criança fácil, mas ela conseguiu”.*

Frisamos que o apoio, a colaboração e o incentivo da mãe de Pedro foi essencial em todo o processo de ensino e aprendizagem. Sem ela, seria muito difícil. Reforçamos que da presença da família na escola não podemos nos furtar, pois com ela criamos condições para o diálogo fundamental no alinhamento de aspectos dos processos educacionais inclusivos, a serem desenvolvidos com os alunos com e sem deficiência. Esse alinhamento é imprescindível para que a escola fortaleça e complemente a educação dos nossos alunos iniciada na família, para que família e escola se ajudem mutuamente.



## Considerações Finais

Ao fim, consideramos que Pedro foi uma criança tratada igual às outras, com os mesmos direitos e deveres. Que incentivamos sua participação e interação em tudo que era proposto para a turma. E isso foi fácil? Não, não foi. E nem vai ser, pois a cada ano é um professor diferente, com dinâmicas diferentes, mas com diálogo e o trabalho colaborativo é possível.

É possível, também, quando temos a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e trocar experiências pares, quer seja na escola ou em outros espaços formativos. A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional, a cada dia a ciência vai aprimorando, e nós professores somos pesquisadores de nossas práticas e precisamos estar em constante formação.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial-inclusiva na Educação Básica promovido pelo UFRN nos proporcionou aprofundar conhecimentos, compartilhar minha vivência e conhecer outras realidades escolares, além de conhecer ainda mais a teoria que é fundamental, também tivemos o prazer de apreciarmos relatos de experiências por meio de palestras.

Poder relatar aqui, também, minha prática, minha vivência, é uma experiência fenomenal onde além de aprendermos juntos, temos também a oportunidade da produção textual, de levarmos nossos relatos, nossas experiências exitosas para outras pessoas apreciarem e se motivarem.



## Referências

ARCOVERDE, M. D. L.; ARCOVERDE, R. D. L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GADOTTI, M.. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, B. de S.. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



# O USO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA COMUM

Janaína Ráfia de Brito  
Roxana Silva  
Fabiana Erica de Brito

No Brasil, até meados de 1970, o atendimento às crianças com deficiência ocorria em escolas e classes especiais. Só no final da década de 1980 que teriam a possibilidade de fazerem parte da escola comum, sob a perspectiva do paradigma da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva (EI) no Brasil acentuou-se a partir de 1990, em um cenário marcado por reformas na educação básica, com a finalidade de promover uma educação para todos. Segundo Alves (2012), a partir de então, “com maior democratização do acesso escolar inclusivo, encontra-se o público-alvo da educação especial” (Alves, 2012, p. 21), quais sejam na atualidade: alunos com



deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

As escolas inclusivas necessitam responder a todas as necessidades de seus estudantes, respeitando singularidades e ritmos de aprendizagem. Devem assegurar uma educação de qualidade por meio de um currículo apropriado, metodologias de ensino diferenciadas, com jogos e brincadeiras, como modo mais eficaz para construção de afetos e solidariedade entre os estudantes, seus colegas e profissionais (Unesco, 1994).

Hoje, frente à diversidade de habilidades, aos desafios de aprendizado e às lacunas identificadas, é crucial nos dedicarmos a um sistema de ensino com métodos de ensino e práticas pedagógicas inclusivas, considerando a diversidade dos alunos. Assim entendemos que a função da escola moderna é justamente a de edificar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante, preparando-os para se tornarem cidadãos plenos.

Esse relato apresenta e discute uma experiência escolar vivida com quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Jucurutu/RN. Considera o Desenho Universal de Aprendizagem no desenvolvimento do “Projeto Mulheres na Escola”, em alusão ao Dia Internacional das Mulheres, por este possibilitar um trabalho onde todos possam se expressar e terem a chance ao aprendizado de qualidade, banindo pensamentos e atitudes normocêntricas e capacitistas do ambiente escolar.



O relato de experiência procurou a integração dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva e equitativa na educação, abordando o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA, em um formato simples de aplicação, para promover um enfoque educacional inclusivo que reconheça e valorize as diversas experiências, perspectivas e necessidades das mulheres em todos os aspectos do processo de aprendizagem, visando à igualdade de oportunidades e ao empoderamento feminino.

### **Lócus da experiência escolar vivenciada**

A instituição do Ensino Fundamental - Anos Finais, situada no município de Jucurutu/RN, onde se passou a experiência escolar aqui relatada, é denominada por “Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros”. Ela funciona, regularmente, nos turnos matutino e vespertino, com um total de 517 alunos, em sua maioria oriundos do Campo; os de origem urbana apresentam extrema vulnerabilidade social. 84% desses alunos foram identificados como beneficiados pelo Programa Bolsa Família.

A escola atende ao Parecer CNE/CEB Nº 17/01, que define no Projeto Pedagógico uma escola inclusiva para acolher todos os alunos; o princípio da flexibilidade; e o acesso a um currículo adequado às condições dos alunos, favorecendo seu processo escolar. O currículo é considerado peça essencial para que se alcance resultados exitosos na instituição, considerando que o currículo pós moderno traz ao chão da escola um trabalho plenamente voltado à realidade do seu público alvo, que neste trabalho foram os alunos



do 6º Ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, sintetizados no quadro 1:

**Quadro 01 – Turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, da Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros**

SÉRIE/ TURMA/ TURNO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM LAUDO OU EM INVESTIGAÇÃO	ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS	ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO
6º Ano "A" Matutino	30	03	04	23
6º Ano "B" Matutino	30	04	04	22
6º Ano "D" Vespertino	26	02	06	19
6º Ano "E" Vespertino	28	03	16	09

Fonte: Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros (2014).

A escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros prima pelo desenvolvimento de todos os estudantes e por práticas colaborativas, utilizando-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA, baseado em um modelo educacional focado no desenvolvimento do estudante a partir de materiais, técnicas e estratégias diferenciadas, que levem em conta as habilidades e as necessidades específicas de cada aluno.

O Desenho Universal é o “processo de criar produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas



características pessoais, idade ou habilidades” (Gabrilli, 2007, p. 10). Embora já transcorridos trinta anos de pesquisas sobre o desenho universal em diferentes países, os trabalhos científicos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros são bem prematuros.

Zerbato (2018), preocupada em como ensinar aos professores a planejar o ensino pensando na estratégia do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, focou seus estudos no desenvolvimento e na avaliação de um programa de formação de professores nessa perspectiva e apresentou uma revisão bibliográfica, identificando algumas publicações que surgiram no Brasil a partir de 2013.

O movimento do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, entusiasmou os docentes, provocados pelo desafio de lecionar em turmas mais distintas e em ambientes regulados por altas expectativas de aprendizagem.

A essência é romper com as práticas excludentes, mostrando que existem diferenças físicas, emocionais e cognitivas, mas que apresentamos os mesmos potenciais, independentemente de raça, crença ou gênero. Segundo consta na Declaração de Salamanca (1994), “o princípio da escola inclusiva é que todos os estudantes devem, sempre que possível, aprender juntos, mesmo com dificuldades ou diferentes” (Brasil, 1994, p. 32)

## **Aplicabilidade e descrição da prática**

Na semana do Dia Internacional da Mulher, os alunos dos 6º anos foram envolvidos em uma série de atividades que exploram



as conquistas e contribuições das mulheres de maneira inclusiva e acessível. Para análise das informações, optou-se em trabalhar com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), buscando alcançar o protagonismo estudantil, favorecendo a estruturação e expansão do conhecimento, tendo o professor com a função principal, da mediação. Ao aplicar o DUA no Projeto “Projeto Mulheres na Escola” em razão do Dia Internacional da Mulher, os educadores puderam criar um ambiente inclusivo e com autonomia, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados para reconhecer e celebrar as suas conquistas.

Acreditamos que para adotar o DUA, é preciso mudar as concepções sobre acessibilidade, quebrar o mito da normalidade e do sujeito autônomo, distinguindo suas vulnerabilidades. O DUA se revela como um aliado fundamental no esforço colaborativo em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva, promovendo práticas pedagógicas acessíveis que beneficiam todos os alunos no processo de aprendizagem.

Durante as atividades, os alunos participaram de discussões em grupo acerca das conquistas das mulheres, incentivando-os a refletir sobre o impacto dessas conquistas na sociedade e a considerar os desafios enfrentados por elas ao longo da história.

Tendo em vista que há uma relação direta com a afetividade e outros fatores relevantes, como apontado por Cast (2011), dentre eles: cultura, relevância pessoal, subjetividade, conhecimentos prévios. Por ser uma atividade simples e muito dinâmica, pois traz



dentro das possibilidades e imaginário dos alunos, uma valorização e reconhecimento de grandes mulheres da história mundial.

Devemos ter a consciência de que no processo de aprendizagem podemos nos utilizar de diferentes sentidos e meios.

É notório observar nos alunos, a precocidade de ocorrências de desmotivação ao não conseguirem poder fazer ou participar de alguma atividade proposta, cabendo aos docentes romperem as barreiras e realizar a implementação de facilitadores que atendam às suas necessidades específicas, tal como ocorreu no decorrer do trabalho que passaremos a relatar, no qual utilizou-se de atividades inclusivas, valorizando a diversidade de características de todos os aprendizes, rompendo, assim, com o binarismo normalidade/deficiência.

Após os diálogos e incentivos à execução das tarefas, os alunos foram convidados a participarem de uma atividade criativa em que puderam expressar livremente (Imagem 1), sua compreensão e reconhecimento das contribuições das mulheres na sociedade, seja por desenhos, palavras, frases, e colorindo suas tirinhas de cores e formatos variados. Essas, foram distribuídas na sala de aula e, juntas, complementam um todo, quando formavam a saia do desenho de uma boneca disponibilizada em folha A4. (Imagens 2 e 3).



**Imagem 1 – Alunos da turma 6º Ano “E” realizando suas produções para o trabalho, na Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Sala de aula com alunos sentados em carteiras verdes enfileiradas. Eles estão usando uniformes escolares: camisetas brancas com detalhes verdes e calça jeans. Alguns alunos estão escrevendo em cadernos e outros conversando. A sala tem piso de azulejo claro e as carteiras têm assentos e mesas acopladas. Sobre as mesas objetos escolares como caderno, estojo de lápis. Ao fundo, há mais alunos sentados em fileiras. [Fim da descrição]



**Imagem 2 – Aluna da turma 6º Ano “A” fazendo seu registro na parede da sala, onde os colegas também deixaram suas marcas**



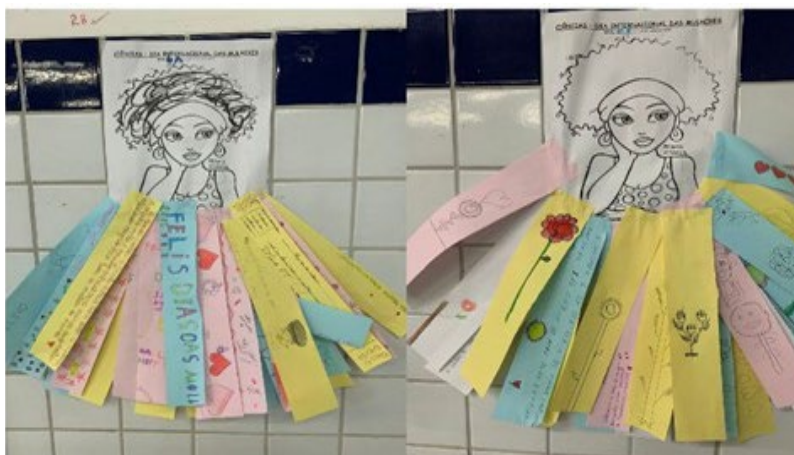
Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma criança de cabelos cacheados e escuros, vestindo uma camiseta branca com detalhes azuis, colando tiras de papel colorido em um cartaz fixado em uma parede de azulejos brancos, com detalhes em azul. O cartaz tem o desenho de uma mulher com cabelo afro e um lenço na cabeça. As tiras de papel colorido parecem ter textos escritos à mão. [Fim da descrição]



Essa autonomia no decorrer do trabalho, fez com que no final das tarefas todas as turmas de alunos do 6º Ano dessem sua contribuição, mostrando com orgulho as suas produções e registrando seus os resultados na parede da sala de aula (Imagem 3), promovendo uma cultura de respeito e inclusão em sala de aula.

**Imagem 3 – Produção das turmas 6º Ano “B” e 6º Ano “E”, na Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** fotografia colorida de duas figuras de papel fixadas numa parede revestida de cerâmica. Cada figura tem o desenho de uma mulher com cabelo cacheado, adornado por uma fita na altura da testa. Formando uma saia, há várias tiras de papel colorido (amarelo, azul, rosa). As tiras de papel têm desenhos e textos escritos à mão. Na figura da esquerda, uma das tiras tem a frase "FELIZ DIA DAS MULHERES", escrita em azul.



Ao aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, os educadores puderam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características individuais, participassem inteiramente das atividades.

A iniciativa corrobora com uma educação mais plural, atraente e torna factível o compromisso da Escola Municipal Wagner Lopes de não deixar nenhum aluno para trás, se pensarmos o momento de ensinar e aprender, considerando as diferenças e características individuais, aprimorando a colaboração entre os membros.

É fundamental destacar que os princípios do DUA não devem ser encarados como uma receita, mas sim como um conjunto de sugestões que visam minimizar as barreiras e criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

## **Resultados e análises do trabalho**

Ao analisar os resultados obtidos mediante o empenho dos alunos dos 6º anos nas tarefas do Dia Internacional da Mulher, utilizando o Desenho Universal de Aprendizagem, é possível identificar padrões homogêneos de engajamento entre as diferentes turmas. Esses dados fornecidos no quadro 2, trazem subsídios valiosos sobre a receptividade dos alunos em relação à atividade proposta e destacam a importância de considerar as diversas variáveis que podem influenciar o envolvimento dos estudantes.

Na análise dos dados apresentados no quadro 2, podemos comprovar que todos os estudantes presentes das distintas turmas



do 6º Ano do ensino fundamental na Escola Municipal Wagner Lopes se envolveram no trabalho, desenvolvendo as tarefas propostas e que não houveram casos de recusa a realizá-lo. Tivemos a falta expressiva de estudantes no dia da aplicação da tarefa, principalmente na turma do 6º Ano “E”.

**Quadro 2 – Colaboração dos Alunos dos 6º anos, na tarefa do Dia Internacional da Mulher, utilizando o Desenho Universal de Aprendizagem**

OBSERVAÇÕES IDENTIFICADAS	6º ANO "A"	6º ANO "B"	6º ANO "D"	6º ANO "E"
Alunos que se envolveram no trabalho	28	26	25	15
Alunos que se recusaram ou não sabiam realizar o trabalho	00	00	00	00
Alunos faltosos no dia do trabalho	02	04	01	11
TOTAL DE ALUNOS	30	30	26	26

Fonte: Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros (2024).

Essa análise pode nos ajudar a compreender melhor a receptividade dos alunos às atividades propostas e a identificar possíveis áreas de melhoria na implementação do Desenho Universal de Aprendizagem. Acreditamos não só no princípio da educabilidade



universal, como também incluindo nessa universalidade, “a capacidade de aprendizagem, embora salvaguardando a individualidade de cada pessoa” (Alves, 2009, p. 28).

O resultado considerado o apogeu deste trabalho, confirmando toda a eficácia da metodologia aplicada foi observado na Turma do 6º Ano “E”, a saber:

- » a turma apresentou uma alta porcentagem de alunos com comprometimentos na aprendizagem, os quais normalmente se recusam a participar das atividades propostas, por relatarem que não conseguem fazer, devido às dificuldades de leitura e escrita, tanto àqueles com diagnóstico formal quanto sem diagnóstico formal;
- » Com a aplicação do DUA nesse evento, tivemos uma colaboração de 100% dos referidos discentes, sendo importante ressaltar, que dentre os 26 estudantes matriculados na sala no 6º Ano “E”, foi constatada a falta de 11 alunos no dia da realização da atividade. Estavam presentes na data da tarefa 15 estudantes, os quais participaram de maneira equitativa e sem qualquer hesitação em apresentar suas produções. Destes, identificamos 06 que colaboraram com alguma palavra ou frase nas tirinhas fornecidas, enquanto 09 optaram por se expressar por meio de desenhos ou pinturas.

Johnson-Harris e Mundschenk (2014), concluíram que atividades baseadas na estrutura do DUA, permitem o que os alunos se comprometam com problemas de comportamento e com o conteúdo escolar.



Os cenários nas salas dos 6º Anos se mostraram relevantes, pois pudemos constatar que todos os princípios do DUA se interligam, contribuindo sucessivamente para a avaliação, que só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando.

O fundamental hoje é descobrir passagens para medir a qualidade da aprendizagem do educando e oferecer opções que induzam os mesmos ao seu crescimento intelectual. Para que isso aconteça, a formação continuada de professores é fundamental, já que é uma estratégia de melhoria na qualidade de ensino, como bem destaca a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando se refere a importância da preparação adequada dos professores como pré-requisito para a qualidade da educação.

## **Considerações Finais**

Com a apresentação deste estudo, busca-se contribuir e incentivar reflexões sobre como viabilizar e desenvolver novos modelos de aprendizagem. A escola deve rever suas práticas excludentes e ter a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas livres de preconceitos, que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento.

É preciso fortalecer estudos e práticas voltadas à efetivação do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA nos contextos de aprendizagem da realidade brasileira, observando as motivações e identificando, nos recursos e estratégias oferecidas, mais um



facilitador ao invés de uma barreira, uma vez que o trabalho com DUA promove a equidade, a diversidade e a inclusão, ao mesmo tempo em que aumenta a eficácia do ensino e o sucesso dos alunos.

É importante que os professores como toda a equipe escolar, se habilitem e expandam seus conhecimentos para desenvolver estratégias democráticas, com a necessidade de formação continuada, para que haja realmente uma prática docente efetiva e assistida de modo coerente, rumo ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem.



## Referências

ALVES, A. C. J. MATSUKURA, T. S. O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores. **Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar**, 2012. v. 20, n. 3, p. 381-392.

ALVES, M. **Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família**. Viseu: Psicossoma, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001 de 3 de julho de 2001**. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2001. Disponível para: Parecer CNE CEB N17 2001 DCN para Educação Especial | PDF | Educação Especial | Exclusão social. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: L9394. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para as necessidades especiais: acesso e qualidade. Unesco: Salamanca.1994. Disponível em: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library. Acesso em: 10 out. 2025.

CAST. **Desenho Universal para Orientações de Aprendizagem versão 2.0**. Wakefield, MA, 2011.

GABRILLI, Mara. **Desenho Universal: um conceito para todos**. 2007. Disponível em: [https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf). Acesso em: 12 set. 2024.

JOHNSON-HARRIS, K. M.; MUNDSCHENK, N. A. Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *In: The Clearing House*, 87: 168–174, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem**



**na Perspectiva da Inclusão Escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.



# A CONSTRUÇÃO DO PEI NA VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo  
Lilian de Melo Soares Almeida Ribeiro Dantas

O trabalho pedagógico se constitui enquanto uma prática intencional e, desse modo, necessita ser organizado e realizado de forma sistemática. Notadamente, faz parte do cotidiano dos professores o discurso sobre a importância do planejamento que deve nortear a sua atuação docente. Libâneo (2006), ao abordar essa temática, afirma que

[...] o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções



político pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 2006, p. 222).

Do mesmo modo, Faria *et al* (2011) corroboram com essa visão de planejamento como um ato decisório e político, e o caracterizam como uma ação reflexiva, viva e contínua. Os autores apontam ainda que “com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar o tempo e os meios; fugir do improvisado e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho” (Faria *et al*, 2011, p. 111).

A necessidade de o professor refletir sobre a sua prática pedagógica, sobre os seus objetivos e sobre como avalia as suas ações, assume uma perspectiva significativa quando nos direcionamos à Educação Especial. Também nesse contexto, o planejamento deve ser contínuo e, sobretudo, deve considerar as especificidades dos sujeitos.

Nesse sentido, este trabalho assume como objeto de estudo o planejamento na Educação Especial. Assim, este texto se configura enquanto relato de experiência norteado pelo intuito de compreender os desafios da prática docente na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) na Educação Infantil, associado à análise da importância desse documento para a inclusão do aluno com Necessidade Educacional Específica (NEE). A escolha por essa etapa de ensino deve-se ao fato de as autoras atuarem nesse segmento. Salienta-se ainda que as diretrizes da Política Nacional



de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apontam que

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008, p. 16).

Evidencia-se, assim, a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino, tão fundamental para o desenvolvimento global do sujeito, que correspondam a perspectiva inclusiva que envolvam todos os alunos. Para isso, o planejamento é fundamental. Na Educação Especial, observa-se que essa inclusão parte da viabilização de um Plano Educacional Individualizado (PEI), que, segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023) pode conduzir a prática docente em direção às necessidades educacionais dos alunos.

## **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI)**

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “os dados do Censo Escolar (2023), apontam para um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023” (MEC, 2024). Ainda segundo esses dados, a segunda maior concentração de matrículas é na Educação Infantil, com 16%, o equivalente a



284.847 alunos. Ao mesmo tempo que esse dado revela avanços na inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aponta para a exigência da capacitação dos profissionais envolvidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996, no Capítulo V, em que trata da Educação Especial, estabelece no art. 59, II a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Destaca-se, assim, a importância da formação inicial e continuada dos docentes para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem a permanência desses alunos. De acordo com Magalhães e Cardoso (2011):

Na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar na sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas. (Magalhães & Cardoso, 2011, p. 21-22)

A ação docente, nessa perspectiva, perpassa a construção de um planejamento inclusivo. Podemos considerar que planejamento individualizado está previsto na LDB, que aponta, em seu artigo nº 59, que compete aos sistemas de ensino assegurar aos educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização



específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, Art. 59, 1996, p. 18).

Acrescenta-se ainda, que consta na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, em seu art. 28, V, a responsabilidade do poder público da “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, Art. 28, 2015, p. 8).

A partir da legislação brasileira, compreendemos que, nas últimas décadas, o poder público, impelido pelas demandas sociais crescentes, têm estabelecido diretrizes para que os alunos NEE não tenham apenas o seu acesso à educação garantido, mas que este ocorra de forma inclusiva. Sendo assim, o PEI constitui-se, enquanto uma das estratégias em conformidade com esse objetivo.

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 81), “somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos”. Ao se remeterem ao planejamento individualizado, os autores estabelecem que esse deve ser:

periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração



expectativas familiares e as do próprio sujeito (Glat, Vianna & Redig, 2012, p. 84).

Compreendemos, assim, que o PEI se configura como uma importante estratégia a ser adotada pelo professor que, diante das especificidades de seus alunos, muitas vezes, pode não saber como conduzir o processo de ensino-aprendizagem. O PEI contribui, também, para organizar o trabalho pedagógico, evitando a improvisação na hora das atividades. Como todo planejamento, o ponto de partida deve ser a realização de uma avaliação inicial que contribua para a construção de um professor que conheça as necessidades individuais de seus alunos e tenha subsídios para intervir de forma assertiva.

Outro aspecto importante sobre o PEI se refere ao fato de que a sua construção e desenvolvimento deve ocorrer de forma colaborativa (Tannus-Valadão & Mendes, 2018). Trata-se de uma ação compartilhada que deve envolver todas as pessoas que fazem parte do processo de escolarização: o aluno, os profissionais, e os familiares ou responsáveis legais. Do mesmo modo, pode envolver os especialistas que atendem externamente o aluno (Barbosa, 2019). Destaca-se ainda a necessidade do diálogo e de ações articuladas entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando uma escolarização integrada.

Tannus-Valadão e Mendes (2018), realizaram um estudo sobre o PEI na França, Itália, Estados Unidos e Brasil. Entre os desafios apontados pelas autoras, está o fato de que, mesmo nos locais em



que esse documento estava institucionalizado, muitas vezes esses planos não eram bem elaborados ou não eram seguidos conforme o planejado.

Embora o PEI não solucione as dificuldades de efetivação de uma educação inclusiva, destacamos a sua importância nesse processo, bem como a necessidade de capacitação docente e incentivo para a sua elaboração. Essa compreensão norteia a construção deste relato de experiência, conforme explicitamos nos tópicos seguintes.

## **Percurso Metodológico**

Considerado como a expressão do pensamento, das ideias e das reflexões da prática de cada indivíduo sobre determinado assunto, o relato de experiência surge como um recurso substancial na concretização das experiências socioculturais.

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), o relato de experiência pode ser considerado “como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas”. Daltro e Faria (2019), por sua vez, consideram este tipo de texto como uma narrativa científica. De acordo com esses autores,

O Relato de Experiência está compreendido como um trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais. Configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de



fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico (Daltro & Faria, 2019, p. 235).

Observa-se, assim, que o relato de experiência se configura com um texto científico, no qual é possível articular as experiências e o conhecimento que delas advém com o conhecimento científico.

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), os textos que assumem o formato de relato de experiência “permitem a apresentação crítica de práticas e/ ou intervenções científicas e/ou profissionais” (Mussi, Flores & Almeida, 2021, p. 60).

Desse modo, ao considerar este texto como uma apresentação crítica de intervenções profissionais, destacamos que ele foi construído tendo como fio condutor a atuação e os desafios das autoras ao assumirem a função de coordenadoras pedagógicas na Educação Básica do município de Bom Jesus, no Rio Grande do Norte, no segundo semestre de 2023. Ao assumirem essa atribuição, se depararam com um número significativo de alunos com Necessidades Educacionais Específicas, o que despertou a busca por conhecer e aprofundar mais o tema.

Os relatos dos professores diante desses alunos envolvia diversas falas e questionamentos, como: *“Meu aluno não consegue acompanhar as atividades”*, *“Eu não sei mais o que fazer com esse aluno”*, *“Meu aluno não consegue ficar em sala de aula”*, *“É difícil ensinar desse jeito”*, *“Enquanto tenho que observar o desenvolvimento dos alunos, preciso cuidar do meu aluno com autismo”*, entre outras. Diante desse contexto, era perceptível a necessidade de ações que possibilitassem



aos professores suporte e capacitação para organizar e sistematizar a sua prática, sobretudo, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O município de Bom Jesus, por meio da Secretaria de Educação, tem realizado ações com o intuito de implementar uma Política Municipal de Educação Especial. Em janeiro de 2024, inaugurou o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), que conta com uma equipe multiprofissional formada por especialistas em psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, nutrição, serviço social e educação física (Bom Jesus, 2024).

Segundo dados fornecidos por profissionais deste núcleo, no Município, atualmente, estão matriculados cerca de cento e quinze alunos com NEE, além dos alunos em investigação. Esses dados refletem a necessidade de ações que efetivem o direito do público da Educação Especial, especificamente, o direito à educação. Não apenas o acesso, como mencionamos anteriormente, mas a permanência e participação das atividades escolares, com ênfase na aprendizagem. Nesse intuito, e com foco na adoção de práticas pedagógicas, as autoras desse relato se propuseram a contribuir com a proposta de adoção do Planejamento Educacional Individualizado nas escolas do município.

Compreendemos que a adoção do PEI para os alunos com necessidades educacionais especiais, constitui-se como um processo. O ponto de partida foi a realização do diagnóstico das turmas, tendo em vista o início do ano letivo de 2024, para posterior socialização com a coordenação pedagógica. A partir deste, cada



professor iniciou o processo de conhecimento de seus alunos, suas habilidades e necessidades.

Considerando, que o público da Educação Infantil das escolas do estudo envolve alunos com idades entre 1 ano e três meses até 5 anos e onze meses, o diagnóstico é demorado e exige do professor a prática contínua de registros. Nele observamos aspectos que envolvem a socialização, a comunicação e a autonomia. Embora se configure enquanto diagnóstico inicial, é a partir dele que os professores poderão estabelecer as estratégias didáticas, que são a base do planejamento.

Por meio da socialização desses registros, observou-se o relato sobre crianças que necessitam de avaliação de especialistas, enquanto outras já estão sendo avaliadas para consolidar diagnósticos, sobretudo, de transtornos do espectro autista. O próximo passo, que constitui a parte central deste trabalho, foi a realização das entrevistas que tiveram como objetivo captar as percepções de professores sobre as suas práticas referentes ao planejamento e sobre o PEI. As próximas etapas se referem ao desenvolvimento de formações específicas sobre a temática e o desenvolvimento do PEI de forma colaborativa.

Assim, este estudo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil do município de Bom Jesus, a saber um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e nas escolas do Centro Municipal de Ensino Rural (CMER). As escolas situam-se na área urbana e na zona rural. Como instrumento de coleta de dados, foi



utilizado o recurso da entrevista como meio eficaz e seguro para compreender os desafios na construção do PEI.

Por se tratar de um método investigativo, a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador a análise interpretativa dos dados, trazendo confiabilidade e flexibilização (Castro & Oliveira, 2022).

A aplicação da entrevista ocorreu de forma satisfatória, haja vista que houve receptividade nos relatos das professoras, principalmente, por entenderem a importância da abordagem e pelo tempo de experiência de prática docente de cada uma delas, possibilitando uma abertura para ampliar, futuramente, o debate sobre o assunto.

A entrevista foi realizada com seis professoras, sendo três do CMEI e três do CMER. Vale ressaltar que o CMER, atualmente, é composto por três escolas localizadas nas comunidades rurais. Essas escolas possuem salas multisseriadas e é oferecido o ensino tanto na etapa da Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, o nosso estudo foi direcionado à Educação Infantil. No próximo tópico, apresentaremos a entrevista e os resultados iniciais.



## O planejamento em foco: as percepções das professoras

A partir dos objetivos, elaboramos a entrevista que, além da identificação das professoras, contou com onze perguntas que foram elencadas a seguir:

1. Qual a sua formação e há quanto tempo atua em sala de aula?
2. Já ensinou ou ensina crianças com Necessidades Educacionais Especiais?
3. Atualmente, ensina alunos com quais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?
4. Você realiza o planejamento diferenciado para esses alunos?
5. Como ocorre esse planejamento?
6. Quais as dificuldades que você observa na construção desses planejamentos?
7. Qual conhecimento você possui sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)?
8. Já desenvolveu o PEI de algum aluno?
9. Na sua opinião, qual os benefícios do PEI para o desenvolvimento do seu trabalho docente?
10. Na sua opinião, quais estratégias poderiam lhe auxiliar na construção do PEI?
11. Já obteve orientação na construção do PEI do seu aluno?

Três professoras que participaram da pesquisa atuam na creche (níveis I e II) e três na pré-escola, em salas multisseriadas. Quanto à formação, as entrevistadas possuem graduação em



Pedagogia. Uma das professoras também é licenciada em Letras Português e três possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo duas em Educação Infantil e uma em Psicopedagogia. O tempo mínimo de atuação em sala de aula apontado foi de três anos. Duas professoras atuam em sala de aula há sete anos, duas há dez anos e uma há dezoito anos. Um dado interessante é que uma das professoras afirmou trabalhar em sala de recurso multifuncional em outro município.

Seja como auxiliar docente ou como professora titular, as entrevistadas afirmaram que já desenvolveram suas funções com alunos com necessidades educacionais específicas. Ao serem questionadas sobre se ensinam atualmente alunos com NEE, as três sinalizaram que, em suas turmas, se encontram crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma das professoras apontou ainda, que há em sua sala um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Dois dos alunos mencionados por uma professora da pré-escola ainda se encontram em avaliação e com diagnósticos ainda em aberto, que correspondem ao de neurofibromatose e outro com suspeita de deficiência neuromotora.

A segunda parte da entrevista direcionava-se propriamente ao planejamento. Ao serem questionadas sobre a existência de planejamentos diferenciados para esses alunos, quatro das respondentes afirmaram que, sim. Entre os relatos, destacamos as seguintes falas:

*- O planejamento desses alunos têm que ser diferenciados, até porque cada aluno tem suas peculiaridades, suas particularidades,*



*então, há a necessidade de que esse planejamento seja diferenciado para que atinja a aprendizagem.*

*- Sim! Com a mesma temática da turma, porém com atividades de acordo com o desenvolvimento e interesses do aluno.*

Conforme identificamos, essas professoras possuem a percepção sobre a necessidade de um planejamento individualizado com foco nos interesses e na aprendizagem dos alunos. Uma das professoras, embora tenha respondido que tenta realizar um planejamento que contemple as particularidades de cada aluno, ao ser questionada sobre como realiza esse planejamento, afirmou:

*- Não realizo planejamento diferenciado. Sempre procuro utilizar atividades coletivas, usando recursos visuais, desenhos, letras e fotografias. Na chamada dos crachás, coloco as fotografias da criança e o nome, faço uso de imagens na rotina.*

A partir dessa fala, podemos inferir que a professora em questão busca diversificar recursos e metodologias no intuito de contemplar as necessidades de todos os alunos, sem, contudo, realizar um planejamento diferenciado. Outra professora, por sua vez, afirmou que não realiza o planejamento diferenciado para um de seus alunos, pois este aluno consegue acompanhar as atividades propostas para a turma.

No entanto, é importante observar que, conforme apontado por Barbosa (2019), “a necessidade educacional especial torna o estudante diferente dos demais, demandando algumas estratégias metodológicas que respondam adequadamente às suas



especificidades” (Barbosa, 2019, p. 20). Assim, o planejamento para este aluno deve contemplar as suas necessidades específicas de aprendizagem.

Sobre a realização dos planejamentos, as respostas sobre como estes aconteciam foram diversas: semanais, quinzenais, de forma individual ou com o auxílio da coordenação pedagógica. Destacamos a fala de duas professoras:

*- Esse planejamento vai de acordo com a necessidade que o aluno tem. Por exemplo, se o aluno está numa série mais avançada, devo fazer atividades diferenciadas de um nível um pouco mais baixo, de uma forma mais lúdica para que esse aluno consiga entender as mesmas coisas que os demais entendem, só que ele necessita de uma ludicidade maior para que consiga entender.*

*- O planejamento é semanal, buscando sempre atividades lúdicas para que o aluno tenha interesse em realizar. Dando ênfase ao interesse da criança, que são números, letras e atividades utilizando tinta guache.*

Observamos que as duas professoras destacam o lúdico como estratégia pedagógica, reconhecendo a sua potencialidade. No entanto, percebemos que, enquanto a primeira enfatiza a limitação do aluno, o que ele não consegue, a segunda tem como ponto de partida os interesses de seu aluno no ato de planejar. Quanto às dificuldades na realização desses planejamentos, as respostas envolveram o desafio de atrair a atenção desses alunos com atividades diferenciadas; o desafio de unificar as atividades para toda a turma, diante da necessidade de realizar atividades diferenciadas; a falta de recursos; e a falta de conhecimento sobre como realizar



esse planejamento. Nesse sentido, uma das professoras apontou a necessidade de uma capacitação direcionada a essa temática.

A última parte da entrevista se referiria propriamente ao PEI. A próxima questão interrogava as professoras sobre qual conhecimento elas possuíam sobre o PEI. Uma das professoras que atua na Pré-escola afirmou que o seu conhecimento sobre a temática era genérico e pouco aprofundado. Três das professoras indicaram que se trata de um documento elaborado pelo professor com base na avaliação do aluno com NEE, tal como um relatório. Destacamos as falas das outras duas professoras:

*- O PEI auxilia na evolução e desenvolvimento da criança, através de metas e estratégias de acordo com a necessidade de cada criança. Contribuindo para o progresso educacional do aluno.*

*- Sobre o PEI eu tenho conhecimento de que é uma forma mais direta de fazer com que o ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais seja efetivado. O PEI é um planejamento individual, por isso busca as individualidades do aluno, acompanhando, planejando de acordo com suas particularidades, de acordo com as necessidades que esse aluno tem para que se obtenha uma aprendizagem.*

Percebemos, assim, que essas duas professoras reconhecem a potencialidade deste modo de planejamento. Destarte, todas as professoras afirmaram que nunca desenvolveram o PEI de seus alunos, embora reconheçam os benefícios que este possa trazer para a sua atuação docente. Sobre este aspecto, as professoras consideram que este pode servir como ferramenta para atuar de forma diferenciada conhecendo as necessidades dos alunos;



proporcionando benefícios associados à utilização de metodologias individualizadas e fornecendo segurança para o professor atuar.

Uma das professoras, optou por não responder a essa questão, enquanto outra respondeu não ter conhecimento sobre as vantagens e especificidades desse planejamento. Esse posicionamento de ambas se repetiu na questão seguinte sobre as estratégias que poderiam auxiliar nessa construção. Sobre este aspecto, as demais professoras sinalizaram, em suas falas, a necessidade de conhecer os alunos, suas habilidades e interesses, e de que esta construção ocorra de modo compartilhado, seja com a equipe escolar, na opinião de uma, seja com os profissionais que atendem a criança, como outra professora mencionou.

Por fim, as professoras foram questionadas se já haviam recebido orientação sobre a construção do PEI. Quatro responderam que não, enquanto duas responderam de forma afirmativa. No entanto, uma das professoras da creche indicou que embora tenha tido algumas orientações, iria buscar mais informações para entender melhor e poder aperfeiçoar o seu planejamento.

## Considerações Finais

A construção deste relato de experiência apresenta relevância, uma vez que evidencia a necessidade de entender a inclusão não apenas como uma iniciativa importante e urgente, mas, sobretudo, como uma prática que deve ser pensada de forma sistemática e organizada. E, nesse sentido, nosso estudo destacou a importância



do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia segura e responsável a ser utilizada pelos professores no contexto da Educação Infantil.

É indiscutível que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com necessidades educacionais possui as suas especificidades, cada sujeito é único. Só há de fato inclusão quando existe adaptabilidade, organização e planejamento. Conforme destacamos, ao longo do texto, os referenciais teóricos da área convergem para a importância do conhecimento e da elaboração do PEI para o alcance da educação na perspectiva inclusiva. O PEI, ao ser construído, envolve os contextos educacionais, a realidade social de cada criança e olhar apurado do professor que, ao conhecer a criança, suas habilidades e suas necessidades, poderá sistematizar as suas ações de forma a caminhar juntamente com o currículo oficial, buscando, assim, uma aprendizagem mais consolidada.

A partir das entrevistas, foi possível identificar a necessidade de propiciar capacitações para os professores, que primeiramente contemplem elementos da educação inclusiva e, de forma concomitante, orientações sobre como construir o PEI, de que informações precisam para a formulação deles, onde buscar orientação para sua organização e como avaliá-lo continuamente. Salienta-se, ainda, que embora seja um desafio, é imprescindível que o suporte do AEE seja disponibilizado a todos os alunos da rede.

Compreendemos que a equipe multidisciplinar que atende o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Município de Bom



Jesus poderá contribuir de forma significativa, não só auxiliando os alunos, como orientando mais diretamente a prática docente nas escolas. Ressaltamos, mais uma vez, a importância de ações compartilhadas, do trabalho colaborativo de todos os envolvidos na escolarização dos educandos.

Cabe ao professor desenvolver o seu planejamento e buscar continuamente alternativas com foco no ensino-aprendizagem dos seus alunos, mas reconhecemos que esse trabalho sozinho, muitas vezes, não alcançará os resultados necessários. Destacamos, por fim, a importância da elaboração deste relato de experiência para o crescimento profissional das autoras. A articulação entre pesquisa e atuação profissional não é apenas possível, mas necessária. Os saberes subjacentes à experiência em diálogo com o conhecimento científico são impulsionadores de atuação crítica e reflexiva dos profissionais da educação, sejam professores ou coordenadores.



## Referências

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - IF SUDESTE MG. 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BOM JESUS. Rio Grande do Norte. Prefeitura de Bom Jesus inaugura Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. Publicado em 22 jan. 2024. Disponível em: <https://site.bomjesus.rn.gov.br/post/prefeitura-de-bom-jesus-inaugura-centro-municipal-de-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 mar. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Publicada em 18 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 23 mar. 2024.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. **A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretati-**



va: um guia de análise processual. [S. l.], 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/370490440\\_A\\_entrevista\\_semiestruturada\\_na\\_pesquisa\\_qualitativa\\_interpretativa\\_um\\_guiade\\_analise\\_processual](https://www.researchgate.net/publication/370490440_A_entrevista_semiestruturada_na_pesquisa_qualitativa_interpretativa_um_guiade_analise_processual). Acesso em: 29 mar. 2024.

COSTA, Daniel; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *In: Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 mar. 2024.

FARIAS, I.M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber livro, 2011.

GLAT, R. VIANNA, M.M.; REDIG, A.G. **Plano educacional individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

MAGALHÃES, R. C.; CARDOSO, A. P. L. P. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In: \_\_\_\_\_* (org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2011, p. 13-34.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração



de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000500060](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060). Acesso em: 29 mar. 2024

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdh-JSg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 mar. 2024.



# PRÁTICA DOCENTE CENTRADA NUMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE SUCESSO

Francisca Vitória de Medeiros Araújo  
Ilanna Márnea Araújo Chagas

**A**o pesquisarmos na história sobre as pessoas com deficiência percebemos que são escassos os documentos que antecedem a Idade Média. Sabe-se que nas sociedades primitivas, em decorrência de serem nômades e das dificuldades de sobrevivência, as pessoas com alguma deficiência eram eliminadas, pois consideradas fracas e incapacitadas física e mentalmente, não atendendo, assim, ao padrão de normalidade daquela época.

Com a propagação do Cristianismo, a igreja defendia os valores de caridade e compaixão, o que fez com que a nobreza passasse a ter uma visão mais tolerante sobre as pessoas com deficiência, passando a recolhê-las em asilos, igrejas, conventos



e hospícios. No entanto, essas pessoas viviam empilhadas, totalmente misturadas e isoladas da sociedade que “[...] era poupada de conviver com seres considerados como inúteis, aberrantes ou antissociais” (Martins, 1999, p. 131).

Durante um longo período, manteve-se uma visão preponderante de ineducabilidade em relação às pessoas na sua condição de deficiência, sendo excluídas da sociedade, principalmente, no início do capitalismo, cujo foco são os meios de produção. As pessoas com deficiência não se enquadravam às exigências desse novo modelo social. Dessa forma, muitos foram destinados à internação sob a tutela do Estado.

Somente no século XX, com os avanços e estudos científicos, as pessoas com deficiência passam a ser vistas pelo olhar médico, o que tornou possível diagnosticar os diferentes tipos de deficiência e transtornos, eclodindo o assistencialismo, os direitos jurídicos. A educação para essas pessoas que, até então, mantinha-se segregada socialmente, e passa a viver o processo de integração social.

Posteriormente, os alunos com deficiência passaram a frequentar as escolas comuns onde se construíam classes ou unidades especiais dentro das instituições. Apesar de utilizarem dos mesmos meios, em horários contrários, na prática realizavam apenas algumas atividades com os demais colegas, tais como: jogos e atividades extraescolares. Somente a categoria de integração funcional participava em tempo parcial ou completo, nas classes comuns, onde se incorporavam a dinâmica da escola.



No que se refere à integração escolar, Martins (1999), p. 136), diz que:

Nesse modelo de serviço educacional, de cunho integrativo, não havia a preocupação de fazer com que a escola adaptasse seu currículo e sua metodologia ao aluno que apresentava deficiência, era esse quem precisava se adaptar à escola. Com isso não ocorresse, seria encaminhado às classes especiais que em muitos casos ficavam como depósito não das crianças que apresentavam deficiências reais, mas daqueles que, embora não apresentassem deficiência, fracassavam no ensino fundamental. Aqueles que apresentavam deficiência reais geralmente eram encaminhados para as escolas especiais e os mais comprometidos, em grande parte, permaneciam em casa sem qualquer atendimento (Martins, 1999, p. 136).

Após a integração luta-se pelo modelo da inclusão escolar, visando uma escola para todos, com metodologias de ensino mais flexíveis que proporcionam uma aprendizagem favorável com respeito às diferenças e suas capacidades de absorção de conhecimentos dentro do ensino regular. Nessa concepção Padilha (2020), ressalta que:

[...] a construção de uma práxis educativa inclusiva está intrinsecamente relacionada a uma práxis social também inclusiva que em termos ético-políticos constitui-se na luta por uma sociedade mais igual, menos discriminatória e menos excludente, com efeito formando subjetividades mais humanas. (Padilha, 2020, p. 121).

Todas essas mudanças impulsionaram, paulatinamente, na edificação das escolas inclusivas, exigindo uma reorganização das



escolas, respeitando as diferenças, pensando em diferentes aprendizagens, conseqüentemente, estratégias de ensino, envolvendo toda a comunidade escolar.

Todavia essas mudanças fazem com que a escola enfrente enormes obstáculos, que por meio de luta política, de uma legislação que busca garantir o direito da pessoa com deficiência, a reorganização da escola, a acessibilidade, a formação de professores, o trabalho colaborativo, a participação de toda a comunidade escolar, o processo inclusivo na escola vem se configurando numa prática educativa para ser efetivada por todos.

No âmbito das abordagens de uma educação na perspectiva inclusiva, o presente texto tem como objetivo principal apresentar um relato de experiência vivenciado por uma das autoras durante a graduação em Pedagogia, em uma escola de ensino fundamental com uma estudante com deficiência intelectual. Além de trazer pontos que possibilitem o diálogo reflexivo e crítico acerca do processo inclusivo de estudantes com tal deficiência, com vistas a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de uma prática de ensino de qualidade, o professor deve buscar meios para conhecer a realidade na qual seus alunos estão inseridos e suas experiências escolares anteriores, considerar o conhecimento construído, identificar as dificuldades e possibilidades por meio de um planejamento de ações e estratégias que todos participem, propiciando aprendizagens.

Nessa perspectiva de planejamento, Xavier (2000) enfatiza que “Para considerar os conhecimentos do aluno é necessário propor



situações em que possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para a continuidade do trabalho e planejamento das ações futuras” (Xavier, 2000, p. 117).

É precípua um planejamento em consonância com objetivos definidos e metodologias diversificadas, que despertem o interesse do aluno e possa atraí-lo, haja vista que no nosso cotidiano permeado pelos avanços tecnológicos proporcionam várias maneiras de se trabalhar favoravelmente e com maior êxito, além disso, é de grande relevância o trabalho desenvolvido no coletivo com a corroboração de toda equipe escolar. Em face do exposto Padilha (2001), frisa que:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de empregos de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (Padilha, 2020, p. 30)

Nas práticas vivenciadas no cotidiano das salas de aulas os professores pouco conseguem equilibrar e lidar com tanta diversidade, bem como com o processo inclusivo da forma como lhes assegura a lei.

As escolas encontram grandes obstáculos com relação ao atendimento aos estudantes com deficiência, haja vista a amplitude e diversidade do processo inclusivo. As instituições precisam mudar



sua postura e a forma de ensino, agregando currículos adaptados e flexíveis que atendam às peculiaridades desse público. Todo este percurso, para além de uma legislação específica, exige um trabalho colaborativo, acessibilidade, formação de professores, planejamento e parcerias. Nesse sentido Padilha (2009) explicita:

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade substancial de todos os seres humanos. Substancial no sentido de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que - por princípio da eqüidade - sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional, contemplem as dificuldades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas ou sociais e, portanto, culturais. (Padilha, 2009, p. 16)

Assim, ao falarmos de política educacional numa perspectiva inclusiva cabe muitos questionamentos e reflexão acerca de sua efetivação e regulamentação. Quando se fala de inclusão pressupõe-se uma equidade, com saberes e fazeres articulados às praxes educacionais, uma nova conjuntura organizacional, cujas instituições estejam abertas a inovações, e, sobretudo é preciso se compreender que a diversidade constitui a inclusão.

## **A educação da Pessoa com Deficiência Intelectual**

A deficiência intelectual (DI) é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e habilidades conceituais, sociais e práticas, ocasionada por diferentes razões, no período



intrauterino, no parto ou nos primeiros anos de vida, de origens e natureza distintas, onde estas são divididas em duas categorias, biológicas e psicossociais. (AAMR,2006).

Alguns estudos revelam que a grande maioria dos casos de deficiência é ocasionada por mais de um fator, conjugados a outras deficiências formando a pluri deficiência, que são bastante complexas, o que incide numa maior dificuldade de tratamento, intervenção profissional, aprendizagem e desenvolvimento escolar.

A partir dessa concepção, a escola pode ser vista como espaço que exclui as crianças com deficiência intelectual do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento das funções psíquicas superiores/culturais (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento) (Vygotski, 2022). A influência das causas concretas da deficiência intelectual é muito variável, nesse sentido, baseados em informações epidemiológicas e etiológicas, as quais correlacionam às medidas de prevenção e de ação. Diante disso, Coll, Marchesi e Palacios (2004), destacam como prevenção do atraso mental as seguintes áreas:

**Primária:** ações antes do surgimento do problema e que impedem seu aparecimento (medidas sanitárias durante a gestação e o parto).

**Secundária:** ações que diminuem ou eliminam o problema já constatado (por exemplo, dieta em crianças com fenilcetonúria).



**Terciária:** ações que limitam as consequências negativas e melhoram o nível de funcionamento (reabilitação, educação). (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p. 201)

No entanto, tais fatores não são atenuantes e determinantes para o processo educativo. Padilha (2015), afirma que esses estudantes precisam de caminhos alternativos para superar suas limitações biológicas ou até mesmo aquelas falhas advindas de um sistema educacional estigmatizador.

Percebemos em nossas escolas, que ainda são bastante frequentes atitudes de rotulação, discriminação e do uso de termos pejorativos, os quais consideramos ser resultado do processo histórico e social excludente vivido por este público.

Compreendemos que os equívocos recaem sobre práticas pedagógicas e meios avaliativos tradicionais, que excluem indiretamente às pessoas com deficiência intelectual. Diante disso, Mantoan (2006), explana que:

Recorta a realidade, permite subdividir os alunos em “normais e com deficiência”, as modalidades de ensino em “regular e especial”. É marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora a subjetividade, o afeto, o criador, “sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão” (Mantoan, 2006, p. 190).

Dessa forma, ao nos reportarmos à antigas práticas na educação de alunos com deficiência intelectual se comparado ao nosso cotidiano, tem evoluído bastante, mas há muito que se



adicionar, diante da postura vigente e dos respectivos atrasos de desenvolvimento, onde diversos fatores os distanciam da ótica ideal enfatizada nas campanhas, ações governamentais e instituições escolares. Contudo, na prática docente a partir do trabalho colaborativo, apresentamos uma proposta inclusiva para uma aluna com Deficiência Intelectual, partindo do entendimento que os princípios de aprendizagem estão concatenados ao ritmo e potencialidade de cada um, sendo necessário conhecer suas experiências anteriores, potencialidades, dificuldades e necessidades para pensar, planejar sobre os procedimentos educacionais que as possibilite uma aprendizagem significativa e uma educação para a vida.

## **Uma experiência com um estudante com deficiência intelectual**

Durante o Curso de Pedagogia, como bolsista acompanhei uma estudante com DI numa escola em Jardim do Seridó, interior do Rio Grande do Norte. Fui encaminhada à escola para auxiliar a professora como cuidadora de uma aluna de 9 anos de idade, que cursava o 3º ano do ensino fundamental, com laudo de Deficiência Intelectual.

Foi um trabalho desafiador, tendo em vista não haver na escola um momento para o planejamento, orientação ou mesmo um direcionamento para o atendimento à estudante. O desafio ainda maior para uma estudante universitária que não detinha experiência, mas que não desistiu e buscou conhecimento, aprendendo



e criando estratégias para atender, com qualidade, a aluna, dando início a pesquisas sobre a temática.

## Caracterização da estudante

*Maria (nome fictício), apresentava um comportamento agressivo, beliscava, cuspia e mordia, com isso, tanto eu quanto a professora ficávamos atentas, pois, algumas vezes, ela agredia a outras crianças. Inicialmente, precisava ser acompanhada com muita atenção no lanche, no recreio, nas brincadeiras para que não machucasse outras crianças, sendo necessário o trabalho de sociabilidade, respeito, interação e regras. Também era necessário trabalhar sua autonomia e atividades da vida diária, pois não sabia cuidar da sua higiene pessoal, fazendo suas necessidades fisiológicas muitas vezes na sala. Maria, ainda não conhecia as letras do alfabeto e nem números, tinha muita inquietação e dificuldade na coordenação motora, suas mãos eram enrijecidas ao ponto de não conseguir segurar o lápis. Mas oralizava muito bem, quando lhe perguntava sobre sua realidade, onde morava? Como vinha para a escola? Respondia com precisão. Assim logo fez amizade comigo, o que facilitou nosso trabalho! Aos poucos, consegui ganhar sua confiança e fazer com que compreendesse e cumprisse os comandos.*

## Das práticas e dos resultados

Diante da realidade anteriormente descrita, sugeri a professora titular e a equipe pedagógica da escola que havia a necessidade de marcar um encontro com a família, para colher



algumas informações e combinarmos uma forma de trabalhar o comportamento e a questão da higiene da aluna. E fui atendida na solicitação.

Tivemos uma conversa muito proveitosa, expondo a necessidade da parceria escola-família para o desenvolvimento de Maria. Na ocasião, foi solicitado a mãe que nos ajudasse, intensificando em casa e dando continuidade às ações planejadas e proposta, mas a mesma nos relatou que era analfabeta e não tinha muito conhecimento nessa área e que, diante disso, tinha muitas dificuldades, o que acarretaria em não saber como lidar em determinadas situações. Desse modo, optamos por falar da necessidade de uma rotina, de ensinar algumas normas de convivência que precisavam ser cultivadas em casa e na escola.

Com as dificuldades que enfrentava diariamente comecei a refletir e, assim, traçar objetivos, criar estratégias e a pensar em metodologias diferentes que pudessem desenvolver as capacidades e habilidades de Maria. Na sala de aula, começamos a trabalhar normas de convivência, atividades em grupos, pois apesar de estar inserida no mesmo espaço escolar percebemos que as crianças não tinham envolvimento com ela. Introduzimos atividades que desenvolvem sua coordenação motora como: massinha de modelar, recorte e colagem, jogos de encaixes, etc., trabalhamos com o alfabeto móvel, dominó para aprendizagem dos números, jogos da memória, entre outros. Aos poucos fui ensinando e aprendendo a pegar no lápis, a pintar e a recortar.



Comecei a ensinar sobre a importância de aprender os cuidados de higiene pessoal, tendo como ponto de grande relevância sua aprendizagem quanto ao uso do banheiro. No final do segundo semestre Maria já conseguia ir sozinha ao banheiro e realizar suas necessidades fisiológicas sem que eu a ajudasse.

Por meio de contação de histórias, pela professora, e de diálogos acerca do respeito e das diferenças foi sendo construído um clima mais afetuoso e respeitoso na turma. Seus colegas aprenderam a conviver e aceitá-la. Seu comportamento também mudou, já não agia no impulso, sendo mais amiga dos colegas. Apesar de não conseguir alfabetizá-la, houve grandes avanços como reconhecer algumas letras, números, segurar o lápis, pintar com lápis de cor e participar da rotina de atividades.

Minha bolsa teve duração de um ano, mas em parceria com a escola ainda fiz uma intervenção falando sobre a política da inclusão da pessoa com deficiência, levando algumas informações sobre essa temática à família. Ao longo do ano pude perceber que havia a necessidade de levar esse conhecimento para toda sociedade.

Os anos passaram, concluí a graduação, e passei a me identificar com a inclusão da pessoa com deficiência, fazendo concurso para Professora de Educação Especial no estado do Rio Grande do Norte e, aprovada, fui convocada para trabalhar na minha cidade – Jardim do Seridó, numa escola do Ensino Médio. Fiquei muito feliz e, ao mesmo tempo, sabia que os desafios ainda eram maiores.

Quando cheguei à escola, para a minha surpresa, fui recebida por Maria que estava estudando lá, fazendo o 2º ano do Ensino



Médio Integral e muito sorridente me perguntou se iria acompanhá-la novamente na sua turma. A princípio fiquei na turma dela e foi algo maravilhoso, pois pude ver como ela havia evoluído; já era adolescente, participativa, ajudava na acolhida recepcionando os outros alunos e sendo incluída pela turma

## Considerações Finais

Face ao exposto, este relato buscou através dos conhecimentos teóricos, e da prática em sala de aula, promover o diálogo sobre o processo de inclusão escolar, levando conhecimentos e informações para a discussão com a família, equipe escolar e a sociedade.

Nesse sentido, buscou-se levantar pontos reflexivos e informativos que fizessem refletir sobre as problemáticas que permeiam o processo inclusivo, onde a ausência do diálogo e de conhecimento sobre a política inclusiva se tornam grandes entraves do seu desenvolvimento.

As vertentes pragmáticas de uma educação fragmentada, mecanizada e padronizada, além de ultrapassadas são agravantes que pesam e dilaceram a construção de uma educação de qualidade. Todavia, a pedagogia enquanto mediadora do conhecimento deve romper com esses laços de preconceitos, discriminação e rotulação que ainda se fazem presentes no âmbito educacional.

Consideramos que apesar da inclusão ser bastante discutida, as pessoas ainda não estão bem esclarecidas, sendo necessário que a escola propicie com mais frequência ações formativas e



informativas voltadas para esta temática para toda a comunidade escolar. É preciso, também, que a escola atraia a família buscando estreitar os laços na perspectiva da construção de uma educação de qualidade.

O professor tem grandes desafios além da incumbência de compreender, respeitar, criar estratégias de aprendizagem e dar subsídios necessários ao desenvolvimento desse contexto, para que com a ajuda das políticas públicas, da equipe pedagógica da escola, órgãos governamentais, da família e comunidade se faça uma política inclusiva de forma efetiva, pois o princípio da inclusão é que todos possam aprender juntos sem nenhuma distinção, independentemente de suas habilidades, deficiência, origem socioeconômica e cultural. Dessa maneira as transformações pressupõem o esforço de todos envolvidos nesse processo.

Concluimos afirmando, que a inclusão vai além do que aprendemos na faculdade, e os avanços dependem do compromisso, do planejar, do afeto, e da luta diária na busca por uma sociedade mais justa, inclusiva e com equidade.



## Referências

- American Association on Mental Retardation [AAMR]. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**/organizado por; trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/Deficiência sob uma ótica Histórica**. Revista Educação em Questão, jun. /dez 1988-jan/jun. de 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rogângela Gavioli. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos/Maria Teresa Eglér Mantoan, Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglé. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação. São Paulo: SUMMUS, 2006.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi; DOS REIS SILVA, Régis Henrique. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances**: Estudos sobre Educação, p. 103-125, 2020.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, p. 313-332, 2015.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 30, 2009.
- PADILHA, R.P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Freire, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich, Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).



— Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

XAVIER, M.L.M. ZEN, M.I.H.D. **Planejamento em destaque:** análise menos convencional. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.



# LITERATURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS LITERÁRIOS E RECONTOS PELOS OLHOS, MÃOS E VOZ DAS CRIANÇAS

Márcia Jerônimo de Souto  
Rita de Cassia Barbosa Magalhães

A inclusão é entendida como “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo de um processo de mudanças cotidianas de atitudes de uns em relação aos outros” (Santos, 1998, p. 448). Nesse ínterim, a educação inclusiva é conceituada como um “processo de identificação e resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, e na redução da exclusão na educação” (Unesco, 2005)



Desse modo, a educação inclusiva é possível quando se entende que cada escola possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem diferentes. Neste sentido, a língua e a literatura infantil são instrumentos culturais que transmitem valores que devem ser potenciados no campo da educação. Nesse contexto, o acesso a contos literários pode ser considerado uma prática comunitária significativa, sendo capaz de apresentar impactos diversos à educação das crianças com deficiência e sem deficiência na escola para todos. Como afirmam Zardo e Freitas (2004),

a literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades (Zardo & Freitas, 2004, p. 2).

Considerando-se que um dos maiores incentivadores à leitura infantil é a família, faz-se necessário, que tanto pais quanto educadores, discutam e contribuam para que todas as crianças tenham acesso a literatura infantil no processo de formação (Laboissiere *et al.*, 2018; Roberto, Santiago & Ferreira, 2020).

É válido salientar que a cultura é crucial para a aprendizagem, e que as histórias podem contribuir para a definição do papel do indivíduo na sociedade, tornando-se um recurso útil do ponto de vista didático, psicológico/terapêutico e pedagógico (Pulimeno, Piscitelli & Colazzo, 2020).



Na fase da infância, a linguagem literária atrai, segundo Amarilha (2009), principalmente, pelo jogo lúdico, uma vez que

[...] a infância é o momento, por excelência, da brincadeira. Em todas as espécies, a infância existe como uma necessidade do desenvolvimento, é uma fase de exercícios preparatórios do ponto de vista biológico e psicológico para a plena realização das potencialidades do indivíduo (Amarilha, 2009, p. 50).

Do ponto de vista didático, os livros de histórias podem fornecer às crianças novas informações sobre o mundo, enriquecer o vocabulário e melhorar competências linguísticas, tais como o estímulo e aperfeiçoamento da oralidade.

A linguagem oral é o principal instrumento de comunicação, sendo, portanto, aspecto fundamental à vida, essencialmente, no que se refere à socialização, a construção de conhecimentos e interação social (Chaer & Guimarães, 2012)

Pesquisadores como Chaer e Guimarães (2012), afirmam que é fundamental que o professor crie práticas pedagógicas alicerçadas na participação das crianças, através de atividades que envolvam dramatização, leitura de histórias e poesias, músicas, reconto de histórias, dentre outras. Para isso, é importante ressaltar a importância da escola para o desenvolvimento de práticas socioculturais e pedagógicas que possibilitem às crianças, desde a mais tenra idade, experiências e vivências escolares que busquem garantir a ampliação do repertório cultural, o acesso à leitura e a escrita em contextos sociais diversificados, lúdicos, significativos e inclusivos para todos.



Sobre a leitura na educação infantil, Ferreiro (1995) nos ensina que:

Numa sala de aula de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio e não está louco. Alguém vê formas esquisitas nas páginas e de sua boca sai uma linguagem que não é a de todos os dias. Uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma (Ferreiro, 1995, p. 103).

Portanto, é fundamental que as ações pedagógicas sejam direcionadas à leitura e à escrita, tendo-se como ponto de partida as ideias postas nas literaturas infantis (Silva; Antero, 2016). Compreendemos, assim como Rodrigues (2015), que

os primeiros contatos da criança com os livros se dão pela curiosidade e pelo formato que eles podem possuir, e cabe ao educador possibilitar a ampliação de seus conhecimentos de leitura oferecendo diferentes tipos de textos como: verbais (contos, fábulas, história em quadrinho) e os não verbais (charges, desenhos etc.) (Rodrigues, 2015, p. 243).

Para promover o desenvolvimento de práticas leitoras inclusivas na escola, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores. A práxis, entendida como uma prática reflexiva, só pode ser efetivada com o devido respeito ao tempo destinado ao planejamento e à formação continuada, tanto no âmbito da instituição quanto fora dela.

Dessa forma, o curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva na Educação Básica - lato sensu oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade



Federal do Rio Grande do Norte, foi de suma importância para refletirmos sobre novas possibilidades e estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo a literatura infantil em uma perspectiva inclusiva, na escola que é para todos.

É nesse contexto que se insere o presente texto, que objetiva relatar a experiência de produção de vídeos literários e recontos por crianças pequenas na pré-escola em um Centro Infantil da rede Municipal do município de Parnamirim/RN.

## **Caracterização da experiência**

A experiência ocorreu no Centro Infantil Municipal, localizado no bairro Monte Castelo, na cidade de Parnamirim, Rio Grande do Norte, Brasil. A instituição educacional atende crianças pequenas do berçário ao nível VI. A experiência ocorreu na turma de nível VI, com crianças pequenas na pré-escola, na faixa etária de 5 a 6 anos, durante o 2º semestre de 2023.

A turma, na qual foram realizadas as vivências/experiências, é composta por 24 crianças entre elas, 12 meninas e 10 meninos. Dentre as crianças da turma, uma estava em investigação para Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup>

Para a realização da experiência, além dos livros literários, foi necessária a utilização de alguns aplicativos para smartphone,

---

1 O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação social e pela presença de comportamentos ou interesses restritos repetitivos (Hirota & King, 2023)



tais como: 1) *CamScanner* - aplicativo com a finalidade de realizar scanners de imagem e documentos, utilizado para digitalizar os desenhos realizados pelas crianças; 2) *Easy Voice Recorder* - aplicativo utilizado para gravar a voz das crianças no momento em que realizavam o reconto das histórias; 3) *InShot* - aplicativo que permite editar vídeos e imagens - utilizado para unir os desenhos das crianças às vozes gravadas para permitir a produção do vídeo literário, sincronizando a voz aos desenhos no momento propício.

A mediação da experiência aconteceu pela professora da turma, única adulta presente. Considera-se, portanto, que a mediação pedagógica no trabalho com a Literatura Infantil é crucial, visto que a mediação pode favorecer o confronto entre sujeito e objeto e o estabelecimento de relações, tanto internas quanto externas, que apresentam o potencial de contribuir para a construção do conhecimento das crianças (Andrade, 2017).

## Contexto da prática realizada

A partir do projeto “Ler, escrever, criar e brincar: a leitura e escrita na pré-escola como potencializadora da percepção de si e do outro”<sup>2</sup>, desenvolvido no período de julho a dezembro de 2023, foram realizadas rodas de leitura, recontos, desenhos e escrita com a gravação de voz e produção de vídeos literários pelas crianças e

---

2 O projeto “Ler, escrever, criar e brincar: a leitura e escrita na pré-escola como potencializadora da percepção de si e do outro” foi criado e desenvolvido para a sala do nível VI em 2023, onde a partir da literatura buscou-se desenvolver diálogo com diferentes âmbitos de conhecimento em uma perspectiva dialógica, colaborativa e inclusiva.



a docente da turma. As rodas de leitura ocorreram na perspectiva inclusiva, com ênfase em deficiência física e deficiência visual.

Braun *et al.*, (2009) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os estudantes, no espaço físico da sala de aula, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo” (Braun *et al.*, 2009, p. 5). É importante ressaltar no dizer de Garcia que

[...] a denominação roda de leitura como roda não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda (Garcia, 2010, p. 2)

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se a contação de histórias, a produção de desenhos e ilustrações, a gravação de recontos pela voz das crianças e a produção de vídeos literários das histórias das obras lidas e recontadas. São elas: O Pequeno Polegar, Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, Os Três Porquinhos, João e o Pé de Feijão, A Princesa e o Sapo, Aladim, A Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, Pinóquio, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, A Pequena Sereia, O Mágico de Oz, Ali Babá e os 40 Ladrões, Bambi, Peter Pan, O Flautista de Hamelin, Simbad, o Marinheiro e O Imperador e o Rouxinol.

Além dessas obras clássicas, foram utilizadas duas histórias que tratavam de personagens com deficiência, são elas: “Meus pés



são a cadeira de Rodas” (Huainigg & Ballhaus, 2008) e “Artur não é diferente” (Viana & Reis, 2016).

Os vídeos literários foram narrados e ilustrados pelas crianças tendo a professora como mediadora, incentivadora e divulgadora das produções, junto às famílias e comunidade escolar.

O processo de produção dos vídeos se deu de acordo com a seguinte sequência de procedimentos:

1. escolha dos 24 contos literários
2. roda de leitura
3. produção de desenhos e escrita pelas crianças
4. reconto com gravação de voz de cada criança narradora da história
5. avaliação e aprovação dos áudios pelas crianças
6. digitalização das ilustrações
7. produção dos vídeos pela professora da turma
8. apreciação dos vídeos pelas crianças
9. Socialização com a comunidade escolar e as famílias

Todas as crianças realizaram por meio da voz, da escrita e do desenho os recontos de histórias que se transformaram em vídeos literários e foram apreciados pelas famílias e comunidade escolar, no intuito de desenvolver sínteses das aprendizagens de forma significativas e inclusiva de todos, crianças e adultos na sala, na instituição e além dos muros da escola.

Foram produzidos 24 vídeos literários com contos clássicos partindo do interesse das crianças. Cada vídeo teve uma média de quatro minutos de duração. Todos os vídeos foram organizados



pela professora com a participação ativa da turma, valorizando, assim, o protagonismo das crianças.

As crianças puderam explicar e recontar os contos literários a partir do entendimento que tiveram sobre os mesmos, gravaram, escreveram e desenharam os recontos de histórias que se transformaram em vídeos literários. O que corrobora com a BNCC, que cita dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, o se “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 38).

Esclarecemos que o reconto de histórias possibilita a construção da realidade narrada e da estrutura do que está sendo narrado. Através da escuta e do relato, a criança distingue o que é prioritário, estabelecendo relações lógicas para realizar a prática do reconto, potencializando o desenvolvimento da memória e das construções gramaticais (Dias, 2015).

De acordo com (Massucato & Mayrink (2013):

o reconto pode possibilitar que as crianças aprendam a utilizar expressões e palavras tal como aparecem na narrativa do livro fonte; apropriar-se de um vocabulário que não utilizamos na linguagem coloquial do dia a dia; ficar atentas à sequência dos acontecimentos da narrativa, à descrição de cenários, do vestuário e alimentos de outras épocas, ampliando assim seu universo cultural (Massucato & Mayrink, 2013, p. 1).



Nesse sentido, percebe-se que a prática do reconto de histórias oportuniza a ampliação de memória e sínteses das aprendizagens, além de ressignificar o vivido construindo novos sentidos por meio das narrativas.

Evidenciamos, também, a valorização e o estímulo do protagonismo ativo e criativo daqueles que nos ensinam a estudar, pesquisar e ver o mundo pelas lentes do espanto, da curiosidade e da alegria, porque para as crianças aprender brincando é orgânico, é vital, e um poderoso meio de criar e descobrir sentidos e significados, ampliar conhecimentos de si e do mundo de forma ativa e inclusiva.

Foi possível trabalhar os cinco campos de experiência estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, são eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Corpo, gestos e movimentos; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). Desse modo, evidencia-se que a partir da experiência, a inserção das crianças na cultura escrita e imagética, o desenvolvimento da oralidade e as aprendizagens foram potencializadas.

Um dos maiores desafios encontrados para o desenvolvimento e construção desta sequência didática foi a redução do tempo do planejamento dos professores para 2h semanais, já que antes tínhamos um dia para nos dedicarmos aos planejamentos, estudos e trocas de experiências com nossos pares. Essa decisão do órgão central do município sobrecarrega os docentes e acaba por tornar



o nosso trabalho mais solitário, considerando que a professora da turma educa e cuida de vinte e quatro crianças sozinha, o que deixa o trabalho mais laborioso.

A prática desenvolvida buscou valorizar a participação e o envolvimento das famílias que começaram a partilhar, no grupo do WhatsApp, a recepção e o desenvolvimento das atividades em casa. Essas partilhas geraram novas atividades, valorizando o processo de aprendizagens individuais e coletivas, a valorização e o reconhecimento das boas práticas de acompanhamento dos filhos e das famílias, para assim estimular outras famílias sobre a importância da partilha e troca de saberes entre crianças e adultos dentro e fora da escola. Dessa forma, buscamos construir uma comunidade colaborativa como parceiros na construção do conhecimento.

## Resultados

No desenvolvimento do projeto: “Ler, escrever, criar e brincar: a leitura e escrita na pré-escola como potencializadora da percepção de si e do outro” mobilizou-se a escuta atenta e ativa por parte das crianças por meio dos combinados para a realização dos vídeos literários. A cada gravação as crianças estavam na roda atentos ao relato que estava sendo realizado pela criança contadora da história. E em silêncio, os olhinhos atentos respeitavam a vez e voz do outro.



Ao final da gravação as crianças ouviam e avaliavam o reconto ampliado por meio da caixa de som, se o grupo achasse que houve alguma interferência ou ruído, refazíamos, e se aprovado seguíamos para a parte dos desenhos e escrita mais importantes da história para a ilustração do vídeo.

Evidenciou-se a força do trabalho coletivo do grupo quando em algum momento alguma criança, por timidez, achou que não conseguiria recontar e as crianças disseram: “você consegue que eu consegui”.

Foram realizadas rodas de conversas sobre a importância do silêncio atento e da voz ativa para as crianças avaliarem a importância de regular a voz, sem gritar ou falar baixo demais e assim avançamos na produção dos vídeos, com a participação de todos no processo de aprender e ensinar na escola da infância, tendo as crianças como produto, mas também produtoras de conhecimento e cultura.

Toda criança tem o direito de aprender, brincar, a ler, escrever e conhecer o mundo. A estar inserida em um ambiente rico em experiências e vivências que valorizem a produção das culturas infantis em suas múltiplas dimensões humanas e socioculturais, de forma lúdica, cognitiva, afetiva, inclusiva e democrática.

## Considerações Finais

As práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento da leitura e escrita em centros infantis e escolas da infância



têm o potencial de favorecer a inserção das crianças na cultura oral e escrita e, assim, desenvolver a criatividade e o brincar por meio literatura, da música, do teatro e das artes visuais de forma lúdica, ativa e inclusiva. Tem, também, o reconhecimento e respeito às diferenças individuais e aos diferentes jeitos de ser, existir, aprender e conviver na escola e em sociedade.

A produção dos recontos e vídeos literários usando como recurso o celular e aplicativos gratuitos possibilitou identificar diversas potencialidades e estratégias educacionais envolvendo a tecnologia educacional de baixo custo que podem ser desenvolvidas com crianças pequenas no intuito de potencializar as aprendizagens, o desenvolvimento da oralidade, a motricidade, a escuta e partilha do sensível, por meio do conhecimentos construídos pelas crianças e compartilhado com diferentes adultos e crianças dentro e além muros da instituição escolar, ampliando a construção da cultura escolar inclusiva na escola para todos.



## Referências

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANDRADE, J.F. **A Importância do relato de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, 2017.

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

BRAUN, P.; *et al.* A roda como espaço tempo de aprendizagem no ensino fundamental. **Cadernos da Pedagogia**, v. 3 n. 6, p. 80-91, 2009.

CHAER, M.R.; GUIMARÃES, E.G.A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, n. 3, p. 71-88, 2012.

DIAS, I.S. O conto e o relato na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 314-326, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez editora, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1985

GARCIA, P.B. **Oralidade, escrita e memória:** experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”. 2010.

HIROTA, T.; KING, B. H. Autism Spectrum Disorder: A Review. **JAMA**, v. 329, n. 2, p. 157-168, 2023.

HUAINIGG, F. J.; BALLHAUS, V. **Meus pés são a cadeira de rodas.** São Paulo: Editora Scipione, 2008.



LABOISSIERE, P.B.; *et al.* A literatura infantil como ferramenta para a leitura e a inclusão. **Anais... III CINDETI**, Campina Grande, 2018.

MASSUCATO, M.; DINIZ, E. **Por que fazer o reconto é tão importante na Educação Infantil?** 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1323/por-que-fazer-o-reconto-e-tao-importante-na-educacao-infantil>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MUSSI, R.F.F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PULIMENO M, PISCITELLI P, COLAZZO S. Children's literature to promote students' global development and wellbeing. **Health Promot Perspect**, v. 10, n. 1, p. 13-23, 2020.

ROBERTO, M.A.R.; SANTIAGO, G.S.; FERREIRA, G.G. A leitura na Educação Infantil: uma prática plural. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 40, 2020.

RODRIGUES, S. M. A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 241-249, 2015.

SANTOS, M.P. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. *In*: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto na globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 440-452.

SILVA, G.E.D.F. (In)formação pedagógica: a literatura infantil como ferramenta para a inclusão. **Anais... II CINTEDI**, Campina Grande, 2016.

VIANA, R.; REIS, G. **Artur não é diferente**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

ZARDO, S. P.; FREITAS, S. N. A literatura infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva. **Revista Partes - Revista virtual do leitor**, v. 4, n. 46, 2004.



# LITERATURA INFANTIL, O JOGO E A BRINCADEIRA: RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Goretti Monteiro  
Núzia de Fátima da Silva  
Maria José Campos Ferreira

A partir das discussões e leituras dos módulos “A literatura como ferramenta de inclusão” e “Jogos e brincadeiras acessíveis para o público da educação Especial”, ministrados durante o Curso de Aperfeiçoamento “Educação Especial Inclusiva na Educação Básica”, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, buscamos realizar uma sequência didática com enfoque na temática: “A Literatura infantil, o jogo e a brincadeira: Recursos pedagógicos acessíveis para a Educação Inclusiva”.

Durante os estudos dos módulos ofertados pelo curso, mergulhamos na teorização e na riqueza de vivências compartilhadas



pelos professores formadores, tutores e colegas. Na literatura, por exemplo, pudemos perceber que é possível oportunizar conhecimentos para todas as crianças, respeitando as singularidades e especificidades de cada uma na busca constante por conhecimentos para tentar minimizar fatores que vêm interferindo nas dificuldades de aprendizagem, em particular, das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O curso nos trouxe inquietações por novos aprendizados e motivações para a prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Por ser um sujeito social e histórico, entendemos que a criança, independente de ter ou não uma deficiência, aprende por meio das interações, brincadeiras e atividades diversificadas. Souza, Cunha e Andrade, (2019), afirmam que

Os jogos e brincadeiras possibilitam maior interação entre o aluno com deficiência e o grupo de crianças no ambiente escolar. Nas brincadeiras as crianças adquirem experiências e, nelas acontecem as trocas de conhecimentos, que são imprescindíveis ao seu desenvolvimento, e claro, respeitando e diminuindo as diferenças e limitações de cada um. (Souza, Cunha & Andrade, 2019, p. 126)

Nesse sentido, promover atividades lúdicas inclusivas contribuem no processo de ensino e aprendizagem de todos, um dos pressupostos de uma educação inclusiva. Para tanto, é necessário que o professor proporcione oportunidades para que as crianças explorem e interajam umas com as outras e com o ambiente em que vivem, exponham as suas ideias, interesses e necessidades, bem como compartilhem elementos de sua cultura.



Entendemos que os recursos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino, tais como a literatura infantil, os jogos e as brincadeiras podem contribuir como ferramentas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com ou sem deficiência, proporcionando momentos de ludicidade e potencializando novos aprendizados, novas maneiras de pensar e agir, tal como nos afirmam Magalhães e Cardoso (2011):

A instituição escolar deveria então, exercer o papel de formar cidadãos que respeitem as diferentes formas de ser, pensar, agir, bem como as características e singularidades de cada indivíduo, cumprido, assim sua função social, política e pedagógica. Assim, é necessário que os professores busquem formações acadêmicas que trate de inovações, estratégias e recursos pedagógicas, para desenvolvimento e atendimentos educacionais especiais de todas as crianças na perspectiva da Educação Inclusiva. (Magalhães & Cardoso, 2011, p. 20-21)

Nessa perspectiva, a instituição de ensino deve ensinar respeitando as particularidades das crianças, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os debates sobre o processo de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial vêm ganhando relevância em razão da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento como preconiza a Legislação. Segundo Magalhães e Cardoso (2011), em uma sociedade democrática.

[...] A educação representa um direito de toda a população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer, independente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que diferenciem da maioria



da população é, fundamental, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola em situações que geram diálogo e conflito (Magalhães & Cardoso, 2011, p. 20-21)

Desse modo, concordamos que a escola é um ambiente propício à inclusão, proporcionando a aprendizagem e as interações sociais. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras exercem um importante papel para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, pois é por meio do brincar que a criança interage com o outro, aprende e se desenvolve por meio de vivências lúdicas.

Além dos jogos e brincadeiras, acreditamos que a literatura infantil deve fazer parte do planejamento diário dos professores que atuam nas salas de Educação Infantil, por também proporcionar momentos de interações e por se tratar de um recurso pedagógico que proporciona encantando o imaginário infantil, promove discussões, desperta sentimentos, emoções, entre outros.

Conforme ressalta Kraemer (2020), o

[...] Planejamento envolve um processo prévio de seleção, ordenação, disposição de materiais, recursos e estratégias para a execução de determinada atividade, de um projeto ou de uma prática distinta. Portanto, além de uma organização prévia, o planejamento requer, uma estruturação processual das ações a serem desenvolvidas (Kraemer, 2020, p. 5)

Portanto, é preciso organizar o planejamento e definir estratégias com meios acessíveis ao desenvolvimento e aprendizagem da criança com NEE, proporcionando o envolvimento de todos no processo inclusivo, de forma lúdica e prazerosa.



Para que o planejamento contemple a todos é preciso criar estratégias que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando as necessidades, especificidades e interesses das crianças.

Neste relato de experiência, portanto, temos o intuito de descrever como o uso da literatura infantil, do jogo e da brincadeira contribuíram para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial, em uma Unidade de Educação Infantil, situada na zona urbana da cidade de Timbaúba dos Batistas/RN, com crianças na faixa etária de 03 (três) anos.

## **Conhecendo o ambiente e o processo metodológico aplicado**

A partir das reflexões ocorridas durante o curso de aperfeiçoamento em Educação Especial, escolhemos uma turma de uma Unidade de Educação Infantil para serem realizadas as vivências com crianças na faixa etária de 3 anos.

Atualmente, a instituição atende 100 crianças, dentre as quais 05 fazem parte do público alvo da Educação Especial: 03 com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 criança diagnosticada com TEA e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e 01 criança com Síndrome de Down. A instituição oferece atendimento de creche para crianças de 01 ano e 06 meses à 03



anos de idade, e de pré-escolar para crianças de 04 a 05 anos de idade, ambas em horário parcial.

Os planejamentos da instituição são realizados a partir da Proposta Pedagógica da unidade de ensino que é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ainda tem como materiais para o seu embasamento a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular da Educação Infantil do RN. Os planejamentos são realizados bimestralmente com os professores e equipe administrativa e pedagógica.

Durante os planejamentos são realizados estudos e oficinas, objetivando contribuir com reflexões em relação à prática pedagógica dos professores e na busca por uma educação pública, de qualidade e inclusiva. Assim, as atividades pedagógicas são realizadas respeitando as especificidades, necessidades e interesses das crianças.

A metodologia adotada para a realização da vivência pedagógica aplicada foi a pesquisa de cunho qualitativo e, como pressupostos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, que embasou conceitos do trabalho científico, bem como, a pesquisa de campo, que, consiste no recorte empírico da construção teórica através de observações, levantamento de material, entre outros.

Como instrumentos, fizemos uso da literatura infantil, de jogos e de brincadeiras, por se tratarem de recursos pedagógicos inclusivos que permitem que a criança com ou sem deficiência



seja envolvida nas interações que acontecem no ambiente escolar, respeitando as especificidades de cada um, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira lúdica.

## **Contextualizando a prática**

A vivência pedagógica foi aplicada em uma turma do Nível III na Unidade de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 03 anos de idade. Essa turma é composta por 16 crianças e dentre elas 03 crianças que fazem parte do público alvo da Educação Especial, sendo 01 com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 com TEA e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e 01 criança com Síndrome de Down e que trazem consigo uma diversidade de culturas e saberes.

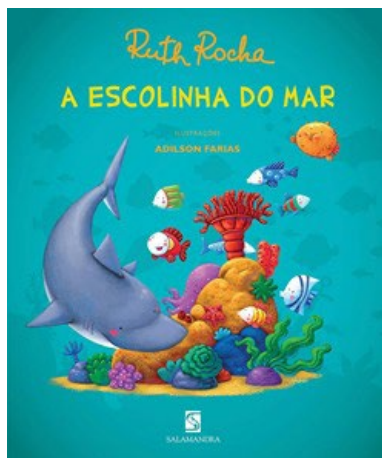
A maior parte das crianças já se comunica por meio da linguagem verbal, porém, a linguagem das 3 crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ainda está em processo de desenvolvimento, fazendo pouco ou quase nenhum uso da linguagem verbal.

Pensando nas especificidades das crianças e na diversidade da turma, elaboramos uma sequência didática para ser realizada no período de uma semana, na qual foram pensadas vivências que incluíssem a todos, como também foram construídas estratégias de mediação e de ensino respeitando suas especificidades, formas de interação e desenvolvimento.



A realização das vivências com a turma teve início com uma contação da história “Escolinha do Mar” de Ruth Rocha (IMAGEM 1), e em seguida foram realizadas roda de conversas, jogos e brincadeiras.

### Imagem 1 – Capa do Livro A escolinha do Mar - Rute Rocha



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Imagem colorida mostra a capa de um livro infantil. No topo, está escrito "Ruth Rocha" em letras cursivas na cor laranja. Abaixo, em letras grandes amarelas, lê-se "A ESCOLINHA DO MAR". Mais abaixo, está escrito "Ilustrações Adilson Farias" em letras menores na cor laranja. A ilustração na capa apresenta um cenário subaquático com um tubarão, vários peixes coloridos, corais e plantas marinhas. Na parte inferior, há o logotipo da editora Salamandra. O fundo da capa é azul. [Fim da descrição]



Organizamos esse primeiro momento da sequência didática em uma área livre da instituição, no qual o ambiente foi preparado de forma acolhedora e atrativa para as crianças. A partir da história “A escolinha do mar”, de Ruth Rocha, as crianças foram convidadas a fazer um passeio no fundo do mar utilizando como recursos ilustrações confeccionadas a partir dos personagens marinhos da história (Imagem 2).

**Imagem 2 – Personagens da história: “A escolinha no mar”, de Ruth Rocha**



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** fotografia colorida de uma mesa coberta com uma toalha azul, sobre a qual estão dispostos vários bonecos de papel coloridos, representando animais marinhos. Entre eles, há um polvo amarelo, um cavalo-marinho vermelho, uma estrela-do-mar laranja, e outros animais em cores variadas. Os bonecos estão presos a palitos de madeira, como se fossem fantoches. [Fim da descrição]



Ao final foram realizadas as intervenções pedagógicas relacionadas ao lugar onde aconteceu a história, personagens e suas características mostrando que todos são diferentes e que temos que respeitar as diferenças.

No dia seguinte, por observarmos que o personagem do tubarão chamou bastante atenção das crianças, organizamos uma roda de conversa na qual, além de retomarmos a história, conversamos sobre a comida preferida do Tubarão. Em seguida, utilizamos um peixe móvel (Imagem 3), confeccionado pelas professoras.

**Imagem 3 – Criança com Síndrome de Down realizando movimentos no corpo, segurando o peixe móvel com auxílio da professora**



Fonte: acervo das autoras (2024).



**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. A imagem mostra uma mulher usando óculos e uma camiseta azul clara com detalhes escuros, ajudando uma criança a segurar um brinquedo em forma de peixe verde. A criança em pé na frente da mulher, com o rosto coberto por um emoji em formato de coração rosa, está usando uma camiseta branca com detalhes azuis. Ao fundo, há outras crianças sentadas em mesas, com os rostos cobertos com emojis de coração rosa. O ambiente é uma sala de aula da Educação Infantil, com prateleiras cheias de caixas e brinquedos. [Fim da descrição]

Ao som da música do cancionário infantil “Como pode um peixe vivo”, após orientação das professoras, as crianças foram movimentando o corpo para representar os movimentos dos animais marinhos. A atividade teve como objetivo estimular a linguagem e a coordenação motora das crianças, respeitando suas diferenças e potencialidades.

A criança diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e a criança com Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), não compareceram a Unidade de Ensino Infantil no período das realizações das atividades da sequência didática. Tivemos a presença, apenas, da criança com Síndrome de Down.

Durante o planejamento foi discutido sobre quais as formas de mediação e estratégias que as professoras utilizam para que as crianças com NEE interajam e se envolvam nas vivências propostas. Segundo Manzini (2010),

[...] a estratégia é uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada



anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida. (Manzini, 2010, p. 132)

Portanto, para que ocorra uma aprendizagem significativa é imprescindível que as práticas pedagógicas nas instituições incluam a todos, pensando quais recursos, mediações e estratégias são necessários para que todos os alunos participem do que está sendo proposto, possibilitando, assim, uma educação inclusiva.

Em nosso parecer e proceder as atividades lúdicas, sejam elas jogos, literatura ou brincadeiras, contribuem na formação integral da criança, que se desenvolve também a partir de estímulos vivenciados no ambiente escolar. Corroboramos, portanto, com as ideias de Souza, Cunha e Andrade (2019), quando afirmam que

[...] Os jogos e as atividades lúdicas ajudam a reconhecer as potencialidades de cada criança, desenvolver o raciocínio, expressar ideias, pensamentos e emoções, permite ainda que a criança entre em contato com seu próprio corpo e com suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo assim sua consciência corporal e seu autoconhecimento. (Souza, Cunha & Andrade, 2019, p. 131)

Sendo assim, brincar é indispensável para toda e qualquer criança, possibilitando aprendizagens significativas e, consequentemente, o seu desenvolvimento.

No terceiro dia da semana de vivência pedagógica, as crianças foram convidadas a participar da brincadeira de pescar. Usamos como suporte pedagógicos peixinhos de várias cores, com a inicial



do nome da criança. Colocamos os peixinhos em cima do tecido disposto no chão e todas as crianças foram convidadas para sentar formando um círculo. Logo após, explicamos as regras da brincadeira, que consistia em a criança pegar o peixinho de acordo com a inicial do seu nome. Todas as crianças, com mediação das professoras, conseguiram se envolver. A criança com Síndrome de Down e a criança com TEA necessitaram de diferentes estratégias de mediação para a realização da atividade como, por exemplo, identificar primeiro a cor do peixe falado pela professora.

Para finalizar a sequência didática, preparamos a brincadeira que chamamos de “Bocão do tubarão” (Imagem 4). Nela, as crianças eram convidadas a arremessar uma bola no bocão do tubarão. A brincadeira tem a finalidade de desenvolver a coordenação, atenção, equilíbrio e as habilidades cognitivas e afetivas.



## Imagem 4 – Criança com TEA - Brincadeira o Bocão do Tubarão



Foto: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma criança vestindo uma camiseta branca e short azul marinho, participando de uma atividade chamada "O Bocão do Tubarão". A criança está de pé, de frente para uma estrutura que parece ser uma representação de um tubarão com uma boca aberta. A criança está tocando a boca do tubarão com uma das mãos. O rosto da criança está coberto por um emoji de coração rosa. Ao lado esquerdo da criança há uma caixa cheia de bolas coloridas. [Fim da descrição]



Com a última atividade da sequência didática, realizamos o jogo da memória com animais marinhos, confeccionados pelas professoras. Por ser um jogo desconhecido para as crianças foi necessário, inicialmente, apresentar as regras do jogo e retomá-las à medida que as crianças estavam jogando nas mesas. A turma foi dividida em 3 grupos, com quatro crianças, cada.

**Figura 5 – Crianças brincando com o jogo da memória**



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** duas fotografias coloridas pareadas. Nas duas, imagens de crianças brincando com um jogo de memória em uma sala de aula. Na primeira foto à esquerda, duas crianças estão sentadas em uma mesa verde, cada uma segurando cartas do jogo. Na segunda foto, do lado direito, um grupo de cinco crianças está ao redor de uma mesa rosa, também jogando o jogo de memória. Os rostos das crianças estão cobertos com ícones de coração rosa para preservar a privacidade. [Fim da descrição]



Avaliamos que essa estratégia contribuiu para que as intervenções e as mediações ocorressem de forma que garantisse a participação e o envolvimento de todos no jogo.

A utilização dos jogos, das brincadeiras e da literatura infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante a vivência pedagógica relatada proporcionaram às crianças, momentos de grande interação, desenvolvimento e aprendizagem. Sendo o brincar uma atividade tão presente no cotidiano das crianças, a brincadeira se torna aliada à aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo.

Em relação aos recursos pedagógicos utilizados na sequência de atividades, observamos o quanto eles favoreceram o processo de ensino e aprendizagem, e tornou as aulas mais dinâmicas, atrativas e prazerosas, promovendo a interação e garantindo a participação de todas as crianças nas vivências propostas. Destacamos que as experiências vivenciadas favoreceram o processo de ensino e aprendizagem das crianças, proporcionando o desenvolvimento de capacidades como, por exemplo, a autoconfiança, a autonomia, a oralidade, e o incentivo da cooperação entre as crianças. Observamos que todas as crianças necessitam de diferentes formas de mediação, cabendo ao professor conduzir a sua prática pedagógica de modo que atenda às necessidades de todas as crianças, independente de ser com ou não público-alvo da Educação Especial.



## Considerações Finais

A Educação Infantil deve proporcionar oportunidades e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Pensar dessa forma, é compreender que a criança aprende, constrói, reconstrói, desenvolve a imaginação e a criatividade diante das vivências e possibilidades de aprendizagens que lhes são oferecidas.

Compreendemos que para aprender e ensinar, não existem receitas prontas para transformação de práticas educativas e sim, modelos que precisam ser construídos, revisados, reconstruídos e incorporados, conforme a realidade vivenciada em sala de aula.

O curso de aperfeiçoamento nos proporcionou um maior aprofundamento a respeito das fundamentações teóricas que embasam a prática na sala de aula, trazendo reflexões sobre a garantia dos direitos das crianças com deficiência.

Compreendemos a função social, política e pedagógica da escola e seu papel de educar e formar cidadãos para respeitar as diferentes formas de ser, pensar, agir, e as características e singularidades de cada indivíduo.

Dessa forma, este relato de experiência busca contribuir para que outros profissionais procurem meios que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, considerando as interações por meio das brincadeiras e jogos literários, respeitando suas diferenças e a diversidade existente entre elas, promovendo dessa forma uma educação inclusiva.



## Referências

MAGALHÃES, Rita de Cássia; CARDOSO, A. P. L. P. Educação Especial e Educação Inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. *In: MAGALHÃES, Rita de Cássia; CARDOSO, A.P.L.P. (Org). Educação Inclusiva: Escolarização, política e formação docente.* Brasília: Liber Livro, 2011, v., p. 13.34.

MANZINI, Eduardo José. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In: MANZINI, Eduardo José; FUJISAWA, Dirce Shizuko. Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial.* Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.~]

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (supl.1): 7-18, 1994.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Planejamento e ação pedagógica na educação das pessoas com deficiência** / Graciele Marjana Kraemer. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

PLETSCH, M. D. O. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Claudia Andrade de Castro. SANTOS, Juliana Cristina. VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. O lúdico na educação inclusiva: O processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. *Revista Gestão & Tecnologia.* Faculdade Delta. Ano VIII, V. 1 Edição 28 Jan/Jun.



# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROMOVENDO A INCLUSÃO POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS ACESSÍVEIS

Maria Cleonice Santos de Melo Penha  
Maria José Campos Ferreira

O presente texto relata uma experiência vivenciada na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um Centro de Educação Infantil da cidade do Natal/RN, durante o período compreendido entre o ano de 2023 a janeiro de 2024. A referida sala atende as crianças público-alvo da Educação Especial, na faixa etária de 1 ano e 11 meses a 5 anos e 11 meses no contraturno escolar.

Em relação à estruturação e colaboradores da sala, é relevante salientar que a professora do AEE realiza o trabalho pedagógico de forma colaborativa com os professores das crianças atendidas. Durante esse período, as crianças também receberam



acompanhamento especializado fora do ambiente escolar de fonoaudiólogos e psicólogos.

Destacamos que houve um trabalho de parceria e comunicação entre esses profissionais, de modo que a professora responsável pela sala do AEE e equipe gestora pedagógica realizaram ações que envolviam, por exemplo, o encaminhando de relatórios individuais relacionados ao desenvolvimento das crianças atendidas e videochamadas para discutir estratégias que contribuíssem com o desenvolvimento integral das crianças.

Destaca-se também que o planejamento anual de atendimento foi elaborado em conjunto com os professores da sala comum, com o objetivo de abordar todos os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, promovendo assim o protagonismo das crianças. Buscou-se na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) promover o desenvolvimento integral das crianças em seus diversos aspectos: cognitivo, emocional, afetivo, social, motor e intelectual, priorizando a autonomia e a inclusão de cada um. Essas ações estiveram alinhadas tanto com o projeto anual da sala comum quanto ao projeto “O caráter conta”, da Secretaria Municipal de Educação.<sup>1</sup>

O objetivo deste texto é apresentar os resultados e reflexões decorrentes da prática pedagógica realizada na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, enfatizando o impacto das

---

1 Projeto advindo da Secretaria Municipal de Educação que orienta aos professores o trabalho com as crianças dos 6 pilares sendo a sinceridade, respeito, responsabilidade, senso de justiça, zelo e cidadania, os quais são representados com mascotes. Este faz parte das ações anuais e do Projeto Político-Pedagógico da escola.



atividades realizadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças atendidas.

Ao compartilhar práticas pedagógicas realizadas utilizando materiais não estruturados e da parceria com o professor da sala de aula comum, com profissionais que atendem as crianças fora do ambiente escolar, o envolvimento familiar e a adaptação curricular para o desenvolvimento educacional de crianças com deficiência, bem como os desafios enfrentados e as soluções encontradas durante a implementação das atividades de AEE, espera-se contribuir com as reflexões relacionadas à educação inclusiva e inspirar outras instituições educacionais a adotarem abordagens inclusivas que promovam uma educação mais equitativa e acessível para todas as crianças.

Para embasar teoricamente nossas observações e reflexões, recorreremos a autores como Ruiz (2013), cujas diretrizes metodológicas qualitativas foram seguidas para o relato de experiência, e Gil (2002), cujo enfoque na pesquisa bibliográfica contribuiu para fundamentar nossa abordagem.

O relato de experiência foi estruturado de forma a apresentar uma contextualização do AEE, seguida pela descrição das atividades realizadas na sala de AEE e, por fim, a apresentação dos resultados obtidos e as considerações acerca das práticas educacionais inclusivas.

Vale salientar que este relato de experiência decorreu da grande contribuição advinda do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial/Inclusiva na Educação Básica – O atendimento



educacional especializado em foco, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para minha formação e prática docente, enquanto professora atuante em sala de AEE.

Entre todos os módulos trabalhados, destaco o relacionado às estratégias e recursos da Educação Especial na Educação Inclusiva, pois me trouxe muita inspiração para usar a ludicidade na minha prática docente, por se tratar de uma estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando o engajamento, a motivação e a aprendizagem significativa.

Ao incorporar atividades lúdicas no currículo escolar, nós educadores, possibilitamos criar experiências de aprendizagem envolventes, inclusivas e contextualizadas.

Desse modo, entendo que a inclusão por meio da ludicidade é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade e particularidades de cada criança, promovendo um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e enriquecedor, independente de terem ou não deficiência.

Ao proporcionar atividades lúdicas no currículo escolar e no AEE, nós educadores criamos oportunidades para que todas as crianças participem plenamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento.



## **Contextualização e implementação da metodologia de Atendimento Educacional Especializado - AEE**

O relato de experiência traz a prática do AEE, com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona norte da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. A faixa etária das crianças atendidas abrangia desde os níveis I, II, III e IV com aproximadamente 2 anos, até 5 anos a 11 meses, englobando uma diversidade de necessidades e habilidades dentro do espectro autista.

A sala do AEE da instituição pesquisada é um ambiente especialmente preparado, equipado e organizado para atender às demandas específicas das crianças com deficiência, proporcionando um espaço seguro, acolhedor e acessível às suas necessidades sensoriais e cognitivas. As atividades desenvolvidas foram planejadas para serem realizadas no contraturno das aulas regulares, permitindo que o atendimento especializado ocorresse de maneira complementar à educação regular.

A metodologia empregada no AEE visou promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de jogos e brincadeiras acessíveis, que foram construídas utilizando materiais não estruturados cuidadosamente selecionados e acessíveis para atender aos objetivos educacionais e terapêuticos específicos. Estas atividades tiveram como objetivo estimular o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, levando em consideração



suas particularidades, individualidades e o espectro de habilidades presente no TEA. Entre as principais características da metodologia com os jogos e brincadeiras aplicadas, destacaram-se:

- a) *Adaptação Sensorial*: o ambiente e os materiais utilizados foram selecionados para minimizar desconfortos sensoriais, utilizando-se de texturas, cores e sons que fossem agradáveis e estimulantes para as crianças.

Esta abordagem está alinhada com as teorias de Ayres (1979) e Dunn (2001), que definem a integração sensorial como um processo neurofisiológico crucial,

[...] responsável por organizar, interpretar, processar e modular as informações provenientes dos diversos sistemas sensoriais - visual, olfativo, gustativo, tátil, auditivo, vestibular e proprioceptivo. Esses sistemas são fundamentais para a aprendizagem e para o acesso a memórias anteriores armazenadas no cérebro (Dunn, 2001, p. 610).

Por meio desses sistemas, as crianças conseguem responder aos estímulos e situações cotidianas. No entanto, quando há falhas nesse processamento sensorial, caracteriza-se a Disfunção do Processamento Sensorial (DPS), “afetando significativamente a capacidade de resposta da criança aos estímulos ambientais” (Ayres, 1979, p. 58). Portanto, a seleção cuidadosa do ambiente e dos materiais no AEE é fundamental para contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com DPS, oferecendo um caminho para uma educação mais inclusiva e eficaz.

- b) *Estrutura e Previsibilidade*: A estrutura e previsibilidade são componentes fundamentais no AEE, especialmente para crianças com TEA. Por isso, as atividades planejadas seguiram uma rotina estruturada, criando um am-



biente previsível que contribuiu significativamente para a redução da ansiedade e facilitação da participação das crianças.

Esta abordagem é corroborada por Fonseca (2016), que ressalta a importância da rotina e da organização visual para pessoas com TEA. Uma das estratégias eficazes para promover a previsibilidade é a implementação da comunicação alternativas ou murais individuais de rotina através de figuras. Esses sistemas de organização temporal através desta comunicação permitem que a criança se oriente quanto às atividades programadas, minimizando a ansiedade e esclarecendo os momentos de início e término de cada atividade.

Dependendo do nível cognitivo do educando, a apresentação da atividade do dia pode ser elaborada utilizando figuras, fotos ou escrita, adaptando-se assim às necessidades específicas de cada criança. A utilização desses recursos no contexto educacional especializado não apenas apoia a gestão comportamental e emocional das crianças com TEA, mas também contribui na sua autonomia e compreensão das rotinas diárias.

- c) *Comunicação Visual*: o uso de recursos visuais, como pictogramas e histórias sociais, apresentação para a leitura das imagens das atividades propostas do dia foi intensificado para auxiliar na compreensão das tarefas e na expressão das crianças.
- d) *Flexibilidade e Individualização*: constituem pilares essenciais no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA, tal como refletido nas atividades desenvolvidas no AEE. Essa abordagem é sustentada pelos achados de Martin *et al.*, (2006), que



destacam a importância de um ensino que adote práticas individualizadas para estudantes com TEA, enfatizando que a educação deve ser moldada para atender às peculiaridades de cada criança. Além disso, Pletsch, Souza e Orleans (2017), argumentam que:

[...] o uso de diferenciações deve ser visto como complementar às estratégias do desenho universal para a aprendizagem, indicando que a personalização no ensino não apenas atende às necessidades específicas, mas também se alinha a um modelo educacional mais inclusivo e acessível. (Pletsch, Souza & Orleans, 2017, p. 269)

Portanto, a aplicação dessas práticas no AEE demonstra um compromisso com a criação de um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize a diversidade das crianças com TEA, promovendo uma educação mais significativa e eficaz.

A implementação desta metodologia requereu uma postura inovadora da professora em buscar oferecer vivências e experiências com as quais as crianças fossem construindo sua autonomia e atuando como protagonistas. Nesse processo buscou-se parcerias e colaboração da equipe multidisciplinar, composta por educadores especializados, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais de saúde, que trabalharam de forma integrada para atender às diversas necessidades das crianças. A colaboração com as famílias também foi um aspecto crucial, pois elas foram orientadas sobre como poderiam continuar o trabalho de desenvolvimento em casa, reforçando os aprendizados e progressos alcançados no atendimento da sala do AEE.



A experiência desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil representou um modelo de AEE que se destacou pela sua abordagem centrada na criança, promovendo um ambiente inclusivo que respeita as singularidades e particularidades de cada indivíduo que se encontra dentro do espectro autista.

## **Atividades desenvolvidas com materiais não estruturados**

Nesse ambiente escolar acolhedor e estimulante, a professora foi desenvolvendo uma série de vivências lúdicas com materiais não estruturados centrados em jogos sensoriais e brincadeiras estruturadas acessíveis para o atendimento especializado. Estas práticas foram fundamentadas em teorias da psicologia educacional e neurociência, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor de cada criança (Santos, 2016).

As vivências foram cuidadosamente planejadas e com intencionalidades pedagógicas tendo como objetivo atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Exemplos incluem a utilização de materiais sensoriais para explorar diferentes texturas, cores e sons, jogos de encaixe que desafiam a coordenação motora fina, noções matemáticas, os campos de experiências, diferentes linguagens e atividades de faz de conta que incentivam a interação social e a expressão de emoções e os direitos de aprendizagem.



### Imagem 1 – Jogo de atenção e concentração, coordenação motora fina, pareamento



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Uma criança sentada em uma carteira escolar amarela, próxima a uma parede. Ela está usando uma camiseta laranja e participando de uma atividade que envolve encaixar palitos de picolé coloridos – VERDE, AMARELO, VERMELHO e AZUL, em uma estrutura de papelão sobre a carteira, conforme a quantidade indicada. O rosto da criança está coberto por um círculo preto para proteger sua identidade

[Fim da descrição]



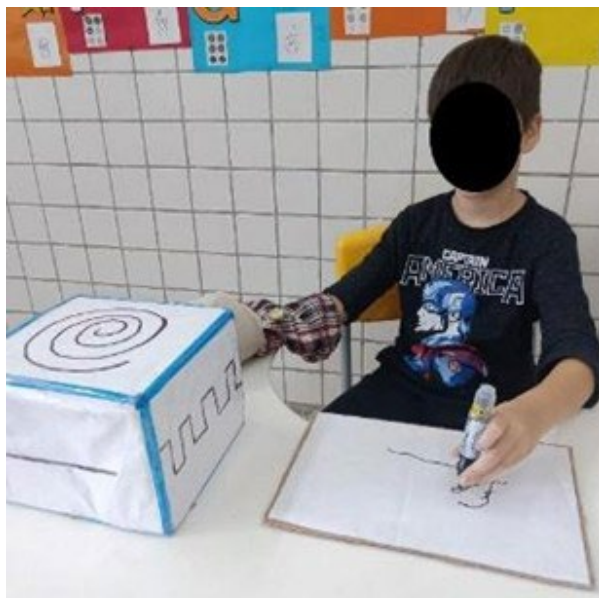
A atividade acima está relacionada a um jogo de atenção e concentração, coordenação motora fina e noções matemáticas – lateralidade e pareamento. Foi realizada utilizando palitos coloridos os quais as crianças deveriam espetar na base de papelão, de acordo com o número da quantidade e a cor representadas.

Esta abordagem promoveu o reconhecimento de cores e a introdução à contagem numérica de maneira lúdica e interativa. As crianças, em geral, participaram da atividade com entusiasmo, selecionando palitos coloridos para combinar com os números correspondentes na caixa, desenvolvendo habilidades de coordenação motora fina lateralidade, pareamento e reconhecimento numérico.

Na segunda atividade (Imagem 2), a criança deveria desenhar a imagem, utilizando traços e figuras geométricas como espirais e linhas, de acordo com o modelo encontrado em uma caixa, após ser jogada para o alto. Esta atividade educativa focou no desenvolvimento da percepção visual, tátil e habilidades motoras finas da criança, ao mesmo tempo em que introduziu conceitos básicos de geometria de forma prática e interativa. A reprodução das formas não só estimulou a atenção aos detalhes, mas também promoveu a criatividade ao incentivar a criança a explorar diferentes maneiras de replicar os desenhos encontrados na caixa:



## Imagem 2 – Jogo “Desenho Secreto”



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma criança usando uma camiseta preta com estampa do Capitão América, sentada em uma carteira escolar. Ela segura um lápis piloto com a mão esquerda, desenhando em uma folha de papel ofício que está sobre a carteira. Do seu lado direito, há uma caixa quadrada revestida de papel branco com desenhos de espirais e linhas em suas faces. A criança está com a mão direita dentro da caixa. Por trás dela, uma parede de azulejos brancos e alguns cartazes coloridos. Seu rosto está coberto por um círculo preto para preservar sua identidade. [Fim da descrição]



A terceira atividade consistiu em crianças pintando as unhas de uma representação gigante de uma mão aberta desenhada. Essa atividade teve como objetivo desenvolver habilidades motoras finas e promover a criatividade, ao mesmo tempo em que oferecia uma experiência tátil e visual única, possibilitando à criança transformar a simples ação de pintar em um exercício lúdico e educativo.

**Imagem 3 – Jogo “Reprodução”**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Criança de cabelos cacheados e escuros, vestindo uma camiseta branca com uma estampa colorida, sentada em uma carteira escolar de



costas para uma parede de azulejos brancos. Sobre a carteira, um papelão com o desenho de uma mão com os dedos voltados para a criança, que pinta as unhas desenhadas com esmalte branco. O rosto da criança está coberto por um círculo preto para preservar a identidade. [Fim da descrição]

A experiência evidenciou a eficácia significativa nas habilidades sociais, comunicação, coordenação motora e capacidade cognitiva das crianças (Rinaldo, 2016). A integração de estratégias educacionais especializadas, acessíveis às necessidades, demonstrou ser um método eficaz, ressaltando a importância de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo.

A experiência vivenciada na sala de AEE, com fundamentação nos estudos de Ayres (1979) e Dunn (2001), proporcionou um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças atendidas. As adaptações das atividades, pautadas na teoria da integração sensorial, se destacaram especialmente na melhoria da coordenação motora e capacidade de concentração, interações e autonomia evidenciando a importância de uma abordagem educacional personalizada, conforme enfatizado por Martin *et al.*, (2006).

Destacamos o envolvimento das famílias que seguiam as orientações para as vivências fora do ambiente escolar e estavam presentes nas reuniões convocadas quando havia a necessidade de conversarmos sobre a criança. Ao término do ano letivo tivemos um encontro para fazermos uma devolutiva e avaliarmos como ocorreu o atendimento e o desenvolvimento das crianças, ouvindo a



família sobre suas perspectivas, se foram atendidas, como também o que esperavam para planejarmos para o ano seguinte.

Com sugestões alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem discutidos por Pletsch, Souza e Orleans (2017), as vivências propostas desempenharam um papel crucial, reforçando a importância da parceria entre o ambiente escolar e o familiar contribuindo para a criação de um espaço inclusivo e estimulante para o aprendizado. Contudo, vale destacar que a experiência também enfrentou desafios, particularmente na adaptação das atividades para atender às necessidades específicas de cada criança e as expectativas das famílias com relação às práticas educacionais implementadas.

O impacto dessas ações nas atividades revelou-se significativo, com os maiores resultados observados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, destacando a eficácia das vivências envolvendo jogos e brincadeiras acessíveis. Assim, fica evidente a importância de uma estratégia educacional que seja ao mesmo tempo flexível, inclusiva e colaborativa, garantindo o progresso contínuo e significativo no desenvolvimento das crianças atendidas no AEE.

Buscamos com esse estudo contribuir com a busca de práticas pedagógicas inclusivas por parte de todos que fazem parte do atendimento às crianças, destacando a importância do professor



da sala de AEE trabalhar de forma colaborativa com o professor da sala comum e profissionais que atendem as crianças público alvo da Educação Especial.

## Considerações Finais

A experiência vivenciada e aqui relatada, teve seus objetivos alcançados, satisfatoriamente, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, do Centro Municipal de Educação Infantil, evidenciando um desenvolvimento integral das crianças participantes do estudo em seus aspectos cognitivo, motor e social.

A realização de práticas pedagógicas inclusivas e o envolvimento das famílias foram fundamentais, destacando a importância da personalização das atividades educacionais para atender às necessidades individuais de cada criança.

Os resultados positivos reforçam a necessidade de continuar explorando e aprimorando métodos de ensino especializados, além de incentivar mais pesquisas para expandir o conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas. Sugere a importância do suporte institucional e governamental contínuo, bem como investimentos em formação de professores, recursos acessíveis e estratégias de engajamento familiar, para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de crianças com deficiência, beneficiando não apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas também a sociedade em geral, ao cultivar valores de igualdade e respeito à diversidade.



Por fim, este relato buscou não apenas documentar a prática realizada, mas também inspirar outras instituições a adotarem metodologias inclusivas, ampliando o acesso à educação de qualidade e ao desenvolvimento pleno de crianças com Transtorno do Espectro Autista.



## Referências

- AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**. Western Psychological Services, 1979. p. 58.
- DUNN, W. The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 55, n. 6, p. 608-620, 2001.
- FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH - O ensino estruturado para pessoas com Autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTIN, J. E. VAN DYCKE, J. L. CHRISTENSEN, R. GREENE, B. A. GARDNER, E.; LOVETT, D. L. Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. **Exceptional Children**, v. 72, n. 3, p. 299-316, 2006.
- PLETSCH, M.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <https://mes-tradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- RINALDO, S. C. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v-13n32p219-241>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- SANTOS, A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com**



**transtorno do espectro autista:** significados e práticas. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20228>. Acesso em: 01 fev. 2024.



# O USO DOS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Adriana Cristina Teixeira Batista de Lacerda  
Maria dos Prazeres Marques  
Maria José Campos Ferreira

**N**a escola os jogos e brincadeiras se fazem presentes nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Muitas são as concepções sobre o brincar, o seu lugar e sua importância na prática pedagógica. Enfatizamos sua condição como forma de aprender, experimentar, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, transformar-se, integrar-se e ser.

O elemento essencial da atividade lúdica é sua magia, o imaginário. Acreditamos que as atividades lúdicas têm uma grande importância no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois é por meio delas que as crianças desenvolvem a capacidade



de assimilação e compreensão, desenvolvem o lado cognitivo e afetivo, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo concordamos com Souza, Cunha e Andrade (2019) afirmam que

A ludicidade é uma ferramenta importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, em especial na aprendizagem de crianças e adolescentes com alguma dificuldade de aprendizado, facilitando o cognitivo destes indivíduos e o trabalho do professor/educador. O processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais tem como foco a atividade lúdica como uma ferramenta que contribui para que o processo aconteça com sucesso (Souza, Cunha & Andrade, 2019, p. 126).

Portanto, proporcionar o lúdico nas práticas pedagógicas é oportunizar vivências, pelas quais as crianças se desenvolvem e atuam como protagonistas, demonstrando seus saberes, suas dificuldades e necessidades educacionais. A partir das experiências com os brinquedos e brincadeiras, a criança desenvolve seu comportamento, assim como aprende em termos cognitivos (Vygotsky, 1998).

Ao brincar a criança ganha experiência, exercita sua criatividade e a fantasia. Brincando ela organiza o mundo, domina papéis, reelaboram situações, demonstram suas emoções, resolvem conflitos, levantam hipóteses, desenvolvem o raciocínio, a criatividade e a linguagem. A brincadeira ajuda na elaboração das emoções, sentimentos e construção de regras sociais. É no brincar



que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. A ludicidade é uma necessidade interior, inerente ao desenvolvimento.

Portanto as brincadeiras devem estar presentes na rotina das instituições e com intencionalidade pedagógica. Desse modo, entendemos que é necessário que o professor insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, objetivos e importância da ação.

A criança deve, portanto, ser compreendida como agente ativo no universo da escola, assim poderá entender os diferentes papéis a serem desenvolvidos na sociedade, na família, na comunidade, construindo tanto sua identidade pessoal como seu referencial sócio-cultural.

A aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano em suas interações com o meio, incorpora as informações por ele oferecido de acordo com os seus interesses e necessidades, e condicionado também pelo momento histórico. Por constituir se de um processo, a aprendizagem percorre caminhos no fazer e refazer, abrindo espaços para o ser humano reflita, entenda a sua totalidade como homem e aceite sua globalidade. A aprendizagem é uma construção permanente de cada um de nós e da coletividade.

O conhecimento pode ser construído por ser resgatado o desejo de aprender e estabelecendo um vínculo positivo com aprendizagem, um processo relacional, único e dinâmico ambos sujeito em desenvolvimento, se constitui pela e na relação com os outros sujeitos, em que se aprende e supera seus limites e dificuldades gradativa, e progressivamente (Grassi, 2004, p. 12).



A capacidade de brincar está na base do desenvolvimento do pensamento lógico e portanto na base do desenvolvimento humano. Brincar é importante para a criança, porque constitui uma linguagem com a mesma relevância que a linguagem falada tem para nós adultos. Além disso, pode desenvolver suas habilidades físicas, exercitando a coordenação motora e também elaborar seus conflitos emocionais e afetivos.

É de suma importância que a criança se desenvolva através dos quatro eixos curriculares que o brincar proporciona: Conhecer, Conviver, Fazer e Ser, estimulando a aprendizagem pelas experiências, aprendendo a inter-relacionar-se e contribuindo para desenvolver-se em todos os aspectos.

Organizando-se psicologicamente nesse processo, as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, regras, limites e formas de aprendizagem, possibilitando a criança ser um ser ativo, construtor do seu próprio conhecimento com autonomia frente aos estímulos do seu ambiente. A atividade lúdica revela-se como instrumento facilitador de aprendizagem, possuindo o valor educacional intrínseco, criando condições para que a criança explore seus conhecimentos, manipule materiais diversos, interaja com os seus colegas e resolva situações problemas.

Na linha de transformação do brincar a criança entra em conflito com o mundo físico, descobre suas leis, projeta-se, vive um fluxo lúdico natural. A repetição prazerosa do brincar proporciona a incorporação do mundo com o indivíduo, que significa experiências de ser e estar no mundo. De acordo com Piaget (1976): “ A atividade



lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Piaget, 1976, p. 170).

Para Piaget (1978), o conhecimento da criança é construído, isto é, a inteligência é construída no processo de interação ativa da criança com o mundo externo. A capacidade inventiva da criança é consequência da abertura de novas possibilidades existentes nas situações do brincar. Logo, uma aplicação da natureza do Brincar acaba tendo suas implicações pedagógicas. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem, e no brincar está o maior espaço para formação de conceitos. Segundo Piaget (1978), “A ideia de educação não é aprender ao máximo, mas antes de tudo, Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Desenvolver e Aprender a continuar se desenvolver depois da escola” (Piaget, 1978, p. 225).

A criança só aprende, realmente, quando estabelece relações mediadas pela linguagem, quando constrói os conceitos e se apropria dos mesmos, sendo capaz de aplicá-los em seu cotidiano. Por isso é importante a ação do professor no processo de construção dos conceitos. Uma dessas ações é a mediação e a oferta de condições favoráveis por meio do brincar para que as crianças brinquem, promovendo a imaginação e a criatividade.

O objetivo do nosso relato de experiência é descrever como o uso de jogos durante o Atendimento Educacional Especializado contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que possuem algum tipo de deficiência ou dificuldades em sua aprendizagem.



## **Descrevendo a experiência com jogos no Atendimento Educacional Especializado**

A experiência pedagógica com o uso de jogos ocorreu em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizada em escola da rede pública de ensino do município de Goianinha, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Duas professoras atuam na sala de AEE da instituição, atendendo 11 crianças, na faixa etária entre 7 a 14 anos, sendo elas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual (DI) e aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

As crianças são atendidas no horário de aula regular, por serem alunos de área rural do município e não terem acesso à escola no contra turno, por dificuldades de transporte, visto que muitos moram distante da escola. As crianças da sala do AEE são atendidas de forma individual e coletiva conforme a necessidade da intervenção. Os planejamentos das atividades ocorrem de forma colaborativa com os professores da sala de aula regular e a coordenação pedagógica. Nele são discutidos os objetivos traçados para as crianças atendidas, os procedimentos metodológicos, recursos e formas de mediação que contribuam para a participação e autonomia da criança, de acordo com o Plano Educacional Individualizado (PEI).

As intervenções são realizadas na sala do AEE que acontece duas vezes por semana e, quando necessário, fazemos adaptações



a partir de sua vivência em sala de aula regular, para que as atividades se tornem acessíveis a todos.

Quanto aos recursos pedagógicos (Imagem 1), utilizamos jogos diversos como Tangram, Ábaco, jogos de encaixe, quebra-cabeça, blocos lógicos, dominó, acerte o alvo, jogos de palavras, pareamentos e outros jogos confeccionados pelas professoras da sala do AEE, além do uso de pranchas, massa de modelar, textos fatiados e outros.

**Imagem 1 – Recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado**



Fonte: acervo das autoras.



**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Três mesas em L, de base azul, escoradas em uma parede revestida por cerâmica branca. Sobre as mesas estão dispostos diversos brinquedos e materiais educativos. Entre os itens visíveis, há um tabuleiro de madeira com pinos vermelhos e verdes, números coloridos soltos na mesa, ábaco e caixas de jogos ou quebra-cabeças. Também há uma reglete, uma prancha de escrita, um relógio adaptado e outros materiais em pé, encostados na parede, e outros objetos que parecem ser jogos de construção ou educativos. A mesa está em um ambiente que parece ser uma sala de aula ou um espaço de atividades escolar. [Fim da descrição]

As intervenções na sala de AEE foram realizadas conforme os objetivos traçados e aqui contidos em cada descrição de atividades, de acordo com as necessidades e especificidades das crianças, buscando promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de forma mais lúdica e significativa. Procuramos utilizar em alguns casos adaptações, tornando os recursos acessíveis, para que possamos atingir as suas competências e nossos objetivos.

Ao planejarmos as vivências, tomamos como princípio o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tão bem trabalhado durante o Curso, por entendermos que ele nos auxilia a desenvolver e criar estratégias pedagógicas que possibilitam que todos os alunos se desenvolvam e se apropriem do conhecimento e objetivos propostos independente de suas características e formas de aprendizagem, garantindo igualdade de condições para todas as



crianças que por meio das mediações e intervenções do professor, por exemplo, desenvolvem habilidades motoras, a criatividade, a concentração, memorização, entre outros.

Utilizamos o jogo do Tangram (Imagem 2), com crianças com dificuldades de aprendizagem e TDAH, com o objetivo de trabalhar a criatividade, a coordenação motora, o imaginário, o reconhecimento de figuras geométricas, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a atenção, concentração, a proporção das figuras, as habilidades cognitivas, a percepção visual e espacial.

### Imagem 2 – Crianças jogando o Tangram em pequenos grupos



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia Colorida. Três crianças sentadas ao redor de uma mesa redonda branca, manuseando peças de Tangram. As crianças vestem camisetas de uniforme escolar, duas delas com mangas verdes e uma com mangas azuis. Elas parecem estar concentradas na atividade. No fundo, há uma mesa de tampo azul com um



computador e, ao lado desta, uma porta azul claro aberta com as letras "AEE" escritas em vermelho. [Fim da descrição]

Outro jogo proposto foi o do quebra-cabeça (Imagem 3) que nos possibilitou trabalhar a motricidade fina, a atenção e a concentração, o desenvolvimento da inteligência, o raciocínio lógico, a cognição, habilidades sociais, memória e resolução de problemas.

**Imagem 3 – Crianças no momento do jogo de quebra-cabeça**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Duas crianças montando um quebra-cabeça em uma mesa escolar redonda. Ambas estão usando uniforme escolar. A criança à esquerda



tem cabelos escuros preso para trás e a da direita tem cabelos loiros, preso em rabo de cavalo por um laço colorido. Ao fundo, uma lixeira amarela e preto. [Fim da descrição]

Realizou-se com a aluna com Paralisia Cerebral uma atividade lúdica “Acerte o alvo” (Imagem 4), com o objetivo de desenvolver as habilidades no arremesso, tomada de decisões, estratégia, coordenação viso motora, psicomotricidade, atenção e concentração. O planejamento se deu com as professoras do AEE, coordenador pedagógico e a professora da sala regular no intuito de discutir quais procedimentos metodológicos, garantiriam que a aluna realizasse a atividade.

**Imagem 4 – Aluna em cadeira de rodas jogando o “Acerte o Alvo”**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Uma jovem em uma cadeira de rodas, de costas para a câmera, jogando uma bola com a mão esquerda em direção a um alvo. O alvo é



uma estrutura de papelão ou madeira com um buraco no meio, e acima dele está escrito "ACERTE O ALVO". A jovem está usando uma camiseta verde e tem uma toalha branca pendurada no ombro. A bola está no ar, prestes a atingir o alvo. [Fim da descrição]

A execução do jogo se deu de forma coletiva, com outros alunos da sala do AEE, se fazendo necessário modificar as estratégias do jogo, aproximando mais o alvo para que a aluna conseguisse atingi-lo.

Vale salientar, que ao longo das vivências envolvendo jogos fomos percebendo a importância e a necessidade de fazer adaptações de acordo com as potencialidades ou dificuldades de cada aluno e, assim, garantir o máximo de independência para que todos realizassem os jogos. Além disso, pudemos perceber avanços significativos no processo de aprendizagem das crianças.

Ao fim das atividades, a partir das observações realizadas na sala de AEE com as crianças com deficiências e com àquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, percebemos que o uso dos jogos, promoveu, de maneira prazerosa, uma aprendizagem significativa, estimulando-as em diferentes aspectos: cognitivo, físico, emocional, social. O que nos fez comprovar que o brincar está presente na vida da criança proporcionando aprendizagens e favorecendo, dessa forma, o seu desenvolvimento.



## Considerações Finais

A utilização de ludicidade com recursos e estratégias pedagógicas favoreceram o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças atendidas na sala do AEE, tornando os objetivos de aprendizagem mais acessíveis e significativos.

As experiências vivenciadas com os jogos, vieram a confirmar, respaldados na teoria existente (Chateau, 1987; Grassi, 2004; Kishimoto, 1999; Piaget, 1974; Winnicott, 1979), também trabalhada durante o “Curso de Aperfeiçoamento Educação Especial e Inclusiva na Educação básica” sobre o quanto o lúdico favorece o desenvolvimento da criança motivando-as para realizar as atividades na sala do AEE.

Salientamos que as intervenções de forma prazerosa e motivadora são importantes, pois as crianças brincando desenvolvem diferentes habilidades, superam dificuldades e interagem de forma prazerosa.

As atividades propostas nos trouxeram reflexões relacionadas à função do brincar, evidenciando que ao ser planejadas com intenções pedagógicas, proporcionaram aprendizagens às crianças atendidas na sala de AEE, favorecendo seu desenvolvimento global e, conseqüentemente, melhorando o seu desempenho na sala de aula comum nos aspectos afetivos, cognitivos, motor e social.



## Referências

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

GRASSI, Tânia-Maria. **Oficinas Psicopedagógicas**. 20. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. **A Criança e Seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



# PROJETO DE LETRAMENTO: MEU LUGAR, MINHAS RAÍZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Telma Paulo da Rocha  
Valéria Carla Vieira Gomes

A Inclusão é um direito garantido por lei das quais todas as pessoas possam frequentar a escola com base nos princípios da igualdade para com os alunos que apresentam necessidades especiais educacionais. A Educação Inclusiva impulsiona novos caminhos para escola, possibilita a inserção dos educandos com necessidades específicas nas salas de aulas de turmas regulares da educação básica, que com base nos princípios do respeito e da diversidade, visualiza o educando a partir da singularidade do lugar que vive, prioriza a preservação cultural, saberes e tradições que perpassam por gerações.

O projeto de letramento: meu lugar, minhas raízes na educação inclusiva, tem como finalidade conhecer o contexto sócio histórico da cultura local na cidade de Ielmo Marinho - RN,



destacando a arte como prática social de uso da linguagem. Esse projeto surgiu da necessidade de conhecer os elementos físicos da cidade de Ilmo Marinho, cuja problemática se concentrava na questão de motivar os alunos com necessidades específicas a desenvolver a criatividade através da pintura.

Contudo, considerando educandos com necessidades específicas, realizamos um momento de levantamento dos conhecimentos prévios sobre o lugar que moramos. A partir do conhecimento prévio foi realizado o planejamento considerando a participação dos alunos e objetivando a promoção de atividades significativas que incluíssem todos os agentes de letramentos.

Essa prática é desenvolvida na perspectiva da educação inclusiva dos quais implica em mudanças de paradigmas educacionais que pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, pois a inclusão não é só colocar uma criança na sala de aula, mas, desenvolver o protagonismo mediante os eventos típicos e atípicos do lugar que ascenda a cultura local desenvolvendo o letramento cultural e social.

Assim, “nesse tipo de projeto professores e alunos torna-os protagonistas das suas histórias, uma vez que, começam a refletir sobre as ações realizadas, não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas” (Oliveira; Tinoco & Santos, 2014, p. 48).

Compreendemos projeto de letramento como meio viabilizador de formação cidadã via linguagem, desenvolvendo o letramento crítico e a liberdade de pensamento expresso como prática



social. Ademais, como a escola é considerada a principal agência de letramento o conhecimento é construído colaborativamente garantindo a aprendizagem dos educandos, o direito à inclusão, à igualdade e ao pleno exercício da cidadania.

## Contexto da ação

Para desenvolver esta experiência didática, definimos as seguintes questões: (a) como impulsionar os alunos com necessidades especiais para o processo criativo através da arte? (b) como consolidar a valorização da cultura local? Para responder esses questionamentos, definimos como objetivo geral: conhecer o contexto social, histórico e cultural da cidade de Ielmo Marinho. E, como objetivos específicos: representar através da pintura, cenários da cidade de Ielmo Marinho; reconhecer a criatividade artística dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 8º ano 'C', do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública municipal localizada no município de Ielmo Marinho (Imagem 1), no Rio grande do Norte, composta por 25 alunos com faixa etária de 14 e 15 anos, dos quais 02 com necessidades educacionais específicas.



### Imagem 1 – Vista Panorâmica do bairro e da fachada da Escola M. Senador Jessé Pinto Freire



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Duas fotografias coloridas ao lado da outra. A primeira, do lado esquerdo, é uma vista aérea de uma área urbana com várias casas de telhados vermelhos e algumas áreas verdes. A segunda foto, no lado direito, mostra a fachada de um prédio comum muro branco e azul. Na fachada está escrito "Escola Municipal Senador Jessé Pinto Freire". [Fim da descrição]

A cidade de Ilmo Marinho possui características específicas, os alunos vivem em comunidades ecléticas e multiculturais, seja nos hábitos, crenças específicas da cultura local. Essa especificidade da cidade possibilita aos educandos a compreensão dos fatos que aconteceram no passado com a finalidade de entender o contexto cultural. Com isso, pressupõe que os agentes de letramento internalizam a construção identitária, como também a valorização da diversidade étnica, sociais, culturais, intelectuais e físicas.



## **Contexto da prática realizada: Ielmo Marinho, meu lugar, minhas raízes!**

A educação inclusiva é direito garantido pela Constituição Federal de 1988 validada no art. 3º inciso IV ao “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 11). Destaca-se ainda no art. 208, inciso I e III que é dever do Estado a efetivação e garantia que:

I–Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 124).

Nesse sentido, com objetivo de garantir o direito de todos à educação, a inclusão pressupõe a igualdade e a valorização das diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, entre outras que para garantir o acesso e a participação dos alunos na escola a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, documento de caráter normativo para a educação afirma:

A escola é um dos espaços de socialização, como também de construção de conhecimento. Contudo, os direitos dos estudantes com necessidades específicas previsto nas leis devem ser respeitados e inseridos nos diversos contextos educacionais. Na



Declaração Universal dos Direitos Humanos, o art. 1 afirma que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Brasil, 1948, p. 1). Com isso, a inclusão como política pública possibilita a inserção das pessoas em espaços sociais seja público ou privados para que a sociedade seja mais justa e igualitária para todos.

Para integrar essas pessoas no âmbito social é preciso assegurar o direito à educação. O documento a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), expõe que a educação inclusiva é um direito que deve incluir todos os alunos independente da sua deficiência.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca trouxe para o contexto educacional um redimensionamento, um avanço importante para que todos os educandos com deficiência possam estar inseridos nos espaços educativos, que se comprometam com a inclusão escolar, impulsionando novos caminhos para educação e reestruturando o ensino regular, respeitando a diversidade acolhendo o aluno independente da singularidade.



A escola precisa produzir espaços reflexivos e estratégias de aprendizagem para lançar práticas diferenciadas que atendam as especificidades dos alunos com necessidades específicas. A educação inclusiva é um dos desafios enfrentados pelos docentes e por causa desse contexto faz-se necessário diferenciar a prática pedagógica considerando os saberes, as competências e as atitudes. Diante da necessidade de conhecer e valorizar a cultura local da cidade de Ielmo Marinho, realizamos mapeamento dos aspectos culturais que consideramos importantes na cidade.

Em seguida, foi realizada uma aula passeio pela cidade, observando os marcos históricos, marcas do tempo e transformações históricas e físicas, aspectos que se configuram no letramento social e cultural. Nesse sentido, a concepção está alinhada aos Estudos de letramento de vertente sociocultural, defendido por Kleiman (1995), que o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18). Esse letramento está associado a uma prática social e colaborativa que contempla vários conhecimentos de natureza social e histórica situados em diferentes contextos.

Nessa aula, os estudantes fotografaram as paisagens, a rua principal, igreja, a praça, os prédios públicos. Prática pedagógica ancorada na concepção de multiletramento *New London Group* (1996), por desenvolver nos educandos a habilidade fotográfica para produção de gênero discursivo a partir de espaços de desterritorialização



dos lugares de aprendizagem sobre a localidade em que vive, destacando os elementos físicos e geográfico do espaço.

Para realização dessa prática realizamos uma oficina de pintura em que os estudantes utilizaram a pintura como forma de expressão artística, transcendendo as limitações da linguagem verbal expressando suas emoções, ideias e visões sobre o local. Contudo, foi planejada uma sequência de atividades que representasse o lugar através da arte, conforme as etapas a seguir:

1. explorar da localidade motivando os alunos a explorem o espaço da comunidade em que moram, observando detalhes, paisagens, elementos arquitetônicos, natureza, pessoas e eventos locais.
2. escolher um tema ou aspecto da comunidade e retratar em suas pinturas. Pode ser um espaço que considerem importante, uma rua, uma praça, uma igreja, uma paisagem natural, entre outros.
3. apresentar as técnicas de pintura, como aquarela, acrílico ou guache, a utilização dos pincéis, a mistura de cores e criar e texturas que dar vida às obras de arte. Distribui telas ou papel específico para pintura e materiais necessários, como tintas, pincéis e paleta de mistura.
4. incentivar os alunos a criação das obras de arte com base nas informações que foram coletadas nas comunidades.
5. exposição das obras para que todos possam apreciar e compartilhar suas criações e promover uma discussão em grupo sobre as diferentes interpretações da localidade retratada nas pinturas sobre o município de Ilmo Marinho.

Nesse sentido, para execução das ações, foi imprescindível considerar os conhecimentos prévios sobre as histórias locais para categorizar novas situações de aprendizagens, motivando



os alunos a construírem novos conhecimentos a partir de práticas significativas que articulem o conhecimento prévio com o conteúdo abordado. E para inserção dos alunos com necessidades especiais planejamos atividades específicas que atendessem as especificidades das alunas possibilitando uma aprendizagem significativa de forma prazerosa com a possibilidade de trabalhar diversos conteúdos, a partir do que foi visualizado na aula passeio, despertando a visão crítica sobre o lugar.

Dessa forma, para ampliar os conhecimentos dos alunos, expomos as imagens no aparelho tecnológico data show para que a turma socializar a visão crítica quanto ao passeio realizado na cidade, sinalizando as transformações em algum marco histórico, estabelecendo comparação temporal sobre o antes e, o depois, expressando seu ponto de vista autonomamente com sentido significativo referente ao lugar.

As atividades proporcionam aos educandos a compreensão de que através da arte é possível desenvolver algumas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e reflexivo, que estimula o desenvolvimento da criatividade, expressando suas emoções, sensações e percepções. Com isso, realizamos uma oficina de pintura na minha comunidade, com atividades incluindo a participação de todos os alunos, numa perspectiva colaborativa entre alunos e professor, abordando diversos conteúdos a partir das atividades realizadas em sala de aula.



Contudo, essas práticas de letramento estão corporificadas na história, representada pelas fotografias e pelas pinturas realizadas na sala de Língua Portuguesa, a partir dos marcos históricos observados na aula passeio, prática que possibilitou a circulação de gênero discursivo através de prática social. A mostra fotográfica estabelece um diálogo entre o passado e o presente, interrelacionando com as vivências e problemáticas inerentes a cidade de Ielmo Marinho representado a partir dos desenhos artísticos instigando a reelaboração de conceitos.

A oficina de pintura possibilitou aos alunos com necessidades especiais uma nova perspectiva de aprendizagem colaborativa, considerando o contexto local onde vivem para que se reconheçam como parte da história local, dialogando com o meio, e com seus pares sobre o processo de construção histórica da cidade. Esses desenhos expressam o percurso realizado na aula passeio, imagens pictóricas de imaginação do lugar delineado pelos valores patrimoniais da cidade de Ielmo Marinho/RN.

Com isso, os envolvidos se preocupam em construir conhecimentos numa perspectiva dialógica, rompendo com a concepção de educação verticalizada, que tem característica bancária. Para Freire (2016) “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2016, p. 120) Nesse mesmo alinhamento, compreende-se o processo de ensino aprendizagem de forma horizontalizada, que os agentes colaboram para construção do conhecimento coletivo. (Tinoco, 2008).



Todavia, o processo de processo ensino aprendizagem, cujos protagonistas foram os alunos com necessidades especiais educacionais, posicionam-se frente a uma situação problema de interesse colaborativo que configura uma rede de atividades numa vertente horizontal (Tinoco, 2018). Na concepção de Letramento os sujeitos buscam a resolução de problemas que estejam relacionados ao contexto local com práticas que valorizem a função social da compreensão leitora em situações que ultrapassam os muros da escola e desenvolve a aplicabilidade das competências comunicativas em diferentes situações de interação.

A experiência da aula passeio pelas ruas da cidade possibilitou que os alunos se apropriassem do patrimônio material da cidade e que transmitisse esse conhecimento para gerações futuras, pois entendemos que preservar significa atribuir sentido para quem eu sou a partir das minhas raízes. É com esse sentimento que realizamos um evento de letramento com a turma do 8º ano C, inserindo as alunas com deficiência intelectual como colaboradoras do projeto com a finalidade de manter viva a referência patrimonial da cidade, desvendando as transformações peculiares no espaço físico da cidade de Ielmo Marinho, conforme consta nas fotografias das alunas com deficiência intelectual, abaixo:



**Figura 2 – Mostra fotográfica: meu lugar minhas raízes**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** A imagem é composta por uma colagem de sete fotografias coloridas de áreas rural e urbana. A primeira fotografia, um campo aberto com vegetação rasteira e um rio ou lago ao fundo, está centralizada na parte superior. Logo abaixo, no canto esquerdo, a sequência de três fotos, uma de uma olaria com duas chaminés grandes ao fundo e uma fila de tijolos empilhados à frente do prédio; as duas últimas de uma rua com um poste e algumas casas ao fundo, prédios comerciais. À direita, há uma imagem de uma plantação de abacaxi, seguida pela imagem do prédio azul com o nome Câmara Municipal, com um carro prata



estacionado. Ao fim, a cena de uma feira livre, com pessoas, barracas e produtos expostos. [Fim da descrição]

A mostra fotográfica possibilitou a todos os educandos reconhecimento das diferentes formas de expressão artística que fomenta as belezas e as diversidades existentes na cidade, sensibilizando os educandos a sobre a importância de preservar e cuidar do seu território. Esse registro fotográfico foi realizado pelas alunas com necessidades especiais, prática inclusiva que possibilitou leituras específicas, interpretações singulares das fotografias da cidade. Nessa arte, as autoras apresentam o lugar, divulgando os fatos, valores históricos e culturais que exaltam a simplicidade do local e a representação dos prédios públicos.

Esse trabalho amparado na concepção dos multiletramentos com o uso do celular, ferramenta tecnológica, desafia constantemente o professor a desenvolver novas habilidades de leitura que possibilite dialogar com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e explorar o texto no suporte virtual multimodal.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).



Essa competência reconhece a importância da tecnologia no universo digital e os impactos dessa tecnologia na vida dos educandos. A leitura da mostra fotográfica desenvolve a imaginação, criatividade, estimula a imaginação, auxilia o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos educandos. Além disso, ao analisarmos as fotos compreende-se a importância de preservar as raízes culturais a partir da emancipação da cidade, da construção dos espaços físicos e da sua funcionalidade para a população Ielmomarinense.

A inclusão é um direito garantido por lei e as alunas diagnosticadas com necessidades específicas são amparadas por esse direito e consideradas capazes de aprender os conteúdos, expondo seu ponto de vista a partir da leitura das fotos, intervindo com sugestões que poderiam melhorar a cidade. As atividades desenvolvidas com elas são planejadas de acordo com as especificidades, por compreender que alunas precisam de um tempo diferenciado para internalizar a aprendizagem.

Nesse sentido, realizamos uma atividade envolvendo a Arte como prática de aquisição de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como também se configura em uma fonte diferenciada na interpretação do mundo, tanto no imaginário, como na própria realidade (Barbosa, 2004). A oficina de pintura: meu lugar, minhas raízes, ação desenvolvida com as alunas posterior a aula passeio com a finalidade representar a cidade de Ilmo Marinho por meio da pintura, explorando a criatividade das alunas, instigando o desenvolvimento das suas



possibilidades durante as atividades e os avanços pedagógicos, sendo observável no comportamento das alunas, concentradas na atividade durante a elaboração dos desenhos e no processo de pintura, conforme mostra na Imagem 3.

**Imagem 3 – Oficina de pintura: meu lugar minhas raízes**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** A imagem mostra uma colagem de pinturas e uma fotografia em duas colunas. A coluna da esquerda tem quatro pinturas: a superior mostra duas casas vermelhas com um céu azul e nuvens, a segunda, uma árvore verde; a terceira uma paisagem com casinhas num monte elevado verde e um rio azul; a última, o céu com a representação do sol amarelo, nuvens azuis e de pássaros. A



coluna da direita tem três pinturas: a superior mostra casas em tons de rosa e marrom sob um céu azul com nuvens e um sol amarelo; a segunda mostra uma paisagem com um rio azul, árvores e um sol, a terceira uma quadra de esportes a céu aberto com nuvens e sol. A última no canto inferior direito, a fotografia de duas meninas de cabelos longos e escuros, inclinadas sobre uma mesa, escrevendo em um caderno. Ao lado delas, há um estojo de lápis [Fim da descrição]

A arte é uma linguagem que desenvolve a ludicidade de forma prazerosa e criativa promovendo a improvisação, criação e experimentação, inculcando-lhe comportamentos básicos e necessários para formação identitária.

Ao analisar as fotografias que traz os espaços físicos da cidade, porém a cidade possui característica rural e o cenário fotográficos não expõe as atividades agrícolas, por isso, que as alunas criaram desenhos que trouxesse essa visibilidade intensificando a plantação do abacaxi, atividade agrícola que gera a economia colaborativa do município. Nesse processo de ensino aprendizagem as alunas expressam seus pensamentos e sentimentos valorativos interagindo com o contexto local.

Contudo, essa prática inclusiva favorece a socialização e a comunicação das alunas através das produções artísticas enaltecendo a cultura local, ressignificando a aprendizagem com base nos princípios da igualdade imbricada nas práticas de linguagem. Por isso, vislumbramos a necessidade de formar indivíduos que sejam



éticos, culturais e sociais, trabalhando com práticas educativas que valorize a cultura local, o respeito pelo lugar e o convívio social para que os educandos desenvolvam consciência valorativa das suas raízes.

A educação inclusiva permite que os alunos permaneçam na escola aprendendo, construindo seus conhecimentos, participando das atividades e interagindo. Nesse sentido o professor deve repensar sua práxis, planejando atividades diferenciadas e desafiadoras que motivem os estudantes com deficiência intelectual a despertar o desejo de querer aprender.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos nós não sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. (Mantoan, 2006, p. 40).

A prática motivadora com inserção das alunas no projeto de letramento meu lugar minhas raízes, postulam na interação entre todos os envolvidos na aprendizagem, construindo conhecimento a partir do olhar sobre a cidade que moram, proporcionando às alunas uma aprendizagem significativa que “pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais, às mudanças experimentadas pelos sujeitos em formação. (Oliveira,



Tinoco & Santos, 2014, p. 84). Nesse sentido, a emancipação social das alunas com deficiência intelectual passa pelo percurso educacional, pelos compartilhamentos de conhecimentos com a turma, superando as dificuldades, potencializando o empoderamento na construção do seu conhecimento.

## Considerações Finais

A inclusão escolar se faz necessária devido a garantia de direito estabelecida pela Legislação vigente e porque precisamos respeitar, incluir e envolver em atividades educacionais todos os indivíduos, independentemente de qualquer situação física, emocional, social, histórica, de etnia, de raça. Enfim, é um processo que respeita, acolhe as diferenças e busca ferramentas para que todos tenham condições de participar ativamente dos diversos contextos sociais.

Nesse sentido os alunos estiveram imersos nas diversas oportunidades de construir aprendizados por meio da interação desenvolvendo o senso crítico, problematizando o contexto e refletindo sobre o seu papel no meio social em que vivem. Com vista a responder às perguntas de pesquisa a fim de comprovar as assertivas desta pesquisa-ação, respondemos de acordo com a ordem das questões.

A primeira questão: Como impulsionar os alunos com necessidades especiais para o processo criativo através da arte? A escola como principal agência de conhecimento estimula os alunos a



desenvolver suas potencialidades respeitando as especificidades e o ritmo no processo da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A segunda questão aborda: como consolidar a valorização da cultura local? As práticas pedagógicas surgem a partir dos eventos de letramentos realizados na cidade de Ielmo Marinho através das aulas passeio instigando os alunos a refletirem sobre a importância dos aspectos físicos e culturais da cidade que são representados pela arte diante do contexto histórico cultural ao qual os alunos estão inseridos.

A pintura oriunda da prática social realizada fora do ambiente escolar, proporcionou uma visão crítica referente ao contexto local a reelaboração do conhecimento a disseminação do sentimento valorativo, sentindo-se agente transformador do contexto local. Nesse processo ensino aprendizagem a inclusão é priorizada por incluir não apenas os alunos no ambiente escolar, mas por inseri-los na construção do conhecimento, respeitando as dificuldades de aprendizagem.

Todavia essa prática de ensino pressupõe que o professor tenha claro a definição de critérios para a seleção e organização de conteúdo, estratégias diferenciadas para inserir os alunos com deficiência intelectual no processo de ensino aprendizagem, ampliando o repertório de significados e utilizando a compreensão dos fenômenos como prática social.

Espera-se que este artigo motive outros educadores a repensar suas práticas pedagógicas relacionando os saberes adquiridos



no contexto local para que os alunos construam uma identidade valorativa do lugar em que vivem.



## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948]** Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 fev. 2025.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido:** 60. ed. 1ª ed. 2016. São Paulo: Paz e Terra.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.



TINOCO, G. M. A. M. **Projeto de letramento:** ação e formação de professores de Língua materna. Campinas, SP: 2008.



# SUPERVISÃO DO PIBID DE LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

João Daniel Câmara de Araújo  
Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira  
Luciana Dantas de Souza

**N**a escola pública contemporânea, ser multiletrado digitalmente passou a ser uma demanda para professores, sobretudo para os de línguas estrangeiras, uma vez que o avanço tecnológico impõe adequações ao ensino, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que agregam potencialidades para inclusão social das Pessoas com Deficiência. Porém, é importante ressaltar que tais tecnologias embora sejam promotoras da inclusão e auxiliem no processo de ensino e aprendizagem não são acessíveis a todos os estudantes, igualmente.



Consideramos Pessoa com Deficiência, conforme disposto na Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015 “aquele que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. XX).

Em relação ao contexto e experiência docente relatados neste texto, se deve a conexão entre a Universidade e a Educação Básica ocorrida com a chegada do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID”, que contribui para o processo formativo de discentes de licenciaturas, os quais têm se deparado, no início das atividades docentes, com um contexto escolar de diversidade e inclusão de pessoas com deficiência. (Brasil, 2022).

Para participar do PIBID como supervisor, os professores da rede estadual de ensino se submetem a um processo seletivo realizado pela IES, com base na Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022. Ressalta-se que professores com deficiência, podem contar com todos os recursos de Tecnologia Assistiva que lhes possibilite acessibilidade no momento da prova, como foi no caso do professor João Daniel que tem baixa visão, aprovado em 1º lugar para supervisor do PIBID de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, numa escola de Ensino Médio.

Entendemos a deficiência visual como uma deficiência sensorial que consiste basicamente na perda total ou parcial do sentido da visão: cegueira, baixa visão e visão monocular.



Nosso objetivo é, portanto, o de compartilhar nesse Relato de Experiência, uma ação formativa na perspectiva inclusiva vivenciada pelo referido professor junto a graduandos do curso de Letras/Espanhol, proposta com a finalidade de “oferecer uma formação em que todos possam aprender junto, sem que haja qualquer forma de discriminação” (Dantas, 2014, p. 33). Nas seções seguintes, apresentamos brevemente a caracterização da prática realizada explicando como ocorreu, com quais participantes e quais atividades realizadas, dialogando com o referencial teórico que embasa esse relato de experiência. Por fim, discutimos os resultados e tecemos algumas considerações finais.

## **Percurso Metodológico**

A experiência docente do PIBID de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, aqui descrita foi desenvolvida na escola de Ensino Médio - Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, localizada no Bairro Nossa Sra. de Nazaré, situado em uma área periférica da Zona Oeste de Natal/RN, que em 2022 contava com uma matrícula de aproximadamente 209 estudantes residentes nas áreas próximas à escola. De acordo com o Censo Escolar (2022), entre os estudantes matriculados, 13 eram pessoas com deficiência, dentre os quais 03 apresentaram laudo de Baixa Visão.

Quanto ao corpo docente, estava composto por 17 professores, entre especialistas, mestres e doutores. Em sua maioria,



possuem entre 2 e 15 anos de experiência de ensino na referida escola. Quanto ao professor efetivo de Espanhol, que iniciou suas atividades na escola em fevereiro de 2022, supervisionou o PIBID de Língua Espanhola da UFRN de abril de 2023 a março de 2024, recebendo 10 bolsistas licenciandos do curso de Letras Espanhol, que iniciaram atividades de iniciação à docência em 28/04/2023.

Na escola, o professor supervisor do PIBID inseriu graduandos e estudantes do ensino regular no debate da inclusão, visto haver no contexto escolar estudantes com deficiência visual, incluídos nas salas de aula regular, os quais, por direito humano e legal, devem ser respeitados e terem suas demandas de acessibilidade atendidas por todos os professores.

Antes de iniciar as atividades do PIBID, houve uma reunião com todos os novos bolsistas para que compreendessem o contexto escolar e os possíveis desafios que seriam colocados nessa experiência em pensar aulas para estudantes com DV, que fossem acessíveis também para o professor supervisor com baixa visão. Nesse sentido, as atividades de língua espanhola foram pensadas a fim de atender a todos e todas.

Essa ação fez refletir sobre a pergunta que norteou todas as demais ações didático-pedagógicas naquele espaço escolar: *em que medida a supervisão do PIBID Espanhol na educação básica, contribuiu para formação de professores e estudantes, na perspectiva do Letramento Digital, ensino de Espanhol/língua estrangeira (E/LE) e inclusão?*

Após um mês realizando observações das aulas de espanhol e fazendo a caracterização da escola, os licenciandos começaram o



processo de planejamento de planos de aulas, elaboração de material didático, criação de jogos utilizados algumas semanas depois, quando puderam ministrar parte de sequências de aulas. Além das atividades pedagógicas, os bolsistas desenvolveram orientação de trabalhos na Mostra de Ciência e Cultura SOLGO 2023, isto é, na Feira de Ciências da escola e, atividades extracurriculares, como a participação na “II Mostra Científico-cultural da 1ª DIREC: a aprendizagem, o conhecimento e a cultura”.

Daremos ênfase, neste relato, às ações desenvolvidas nesses dois eventos especificamente, em que foi possível divulgar e socializar conhecimentos na área da deficiência visual, tanto pelo envolvimento e interesse dos estudantes da escola pela temática, como pelos bolsistas PIBID sob nossa coordenação e supervisão, visto que se trata de um contexto de inclusão formado por professor e estudantes nessa condição de deficiência.

Salientamos que os encontros semanais na escola aconteciam às sextas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, com grupos de bolsistas divididos entre as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Potiguar, no horário de aula do professor supervisor, que participava também de encontros quinzenais junto à coordenação da professora Dra. Izabel Souza do Nascimento. Além disso, as ações do PIBID Espanhol ocorreram dentro e fora da escola, em eventos escolares e extracurriculares, com ênfase no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, bem como na área de deficiência visual.



Os principais envolvidos nesta experiência formativa são: a professora Dra. Izabel Souza do Nascimento - coordenação de Língua Espanhola da UFRN; professor João Daniel Câmara de Araújo - supervisor de Espanhol, lotado na escola de referência; e, inicialmente, 10 bolsistas estudantes do curso de Letras Espanhol da UFRN.

## **Das ações na experiência formativa no PIBID de Língua Espanhola/UFRN**

### **a) Mostra de Ciência e Cultura SOLGO 2023**

Esse evento foi realizado na escola Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, em 15 de setembro de 2023, no período da manhã e tarde. Notamos que houve um aumento considerável no interesse dos estudantes em realizarem apresentações de trabalhos na área de língua, cultura e literatura hispânica. Dito de outro modo, devido ao suporte na coorientação dos 06 trabalhos pelos bolsistas PIBID foi possível realizar, com êxito, as orientações aos estudantes da escola, a saber: Grupo 1 - Argentina; Grupo 2 - Espanha; Grupo 3 - México; Grupo 4 - Fiestas Hispanas; Grupo 5 - Personalidades Hispanas; e, na área da DV, Grupo 6 - Deficiência Visual e Inclusão.

Destacamos o grupo 6 nesse relato pelo engajamento na temática da DV por 5 concluintes da 3ª série do Ensino Médio, que apresentaram o trabalho intitulado “Deficiência Visual e Inclusão”. As estudantes discutiram com a comunidade escolar e externa sobre os principais recursos ópticos, não-ópticos e tecnológicos



que podem ser utilizados por estudantes com DV - cegueira e baixa visão, na escola, bem como trouxeram reflexões atuais sobre a área da inclusão.

Esse trabalho foi orientado pelo supervisor e coorientado por dois bolsistas do PIBID Espanhol, que também se inseriram na temática, ademais, com publicação acadêmica de artigo científico no “Encontro Integrado dos Programas de Ensino (EIPE)”, dedicando o trabalho aos estudantes e ao professor supervisor com deficiência visual (BV) da escola.

Entre os principais recursos de leitura e escrita expostos para estudantes com DV, destacamos alguns que dispomos para o letramento de pessoas com baixa visão, cegueira e, de forma mais concisa, surdocegueira (Imagem 1 e 2).

**Figuras 1 e 2 – Grupo 6 – Deficiência Visual e Inclusão, na Mostra de Ciência e Cultura - SOLGO 2023**



Fonte: acervo dos autores (2023).



**Descrição da imagem:** Duas fotografias coloridas lado a lado. Nas duas imagens um grupo de pessoas em pé ao redor de mesas que exibem materiais e projetos. As pessoas estão interagindo umas com as outras e observando os itens expostos. Ao fundo, na parede há um painel preto com algumas palavras escritas em azul claro, “DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO”. [Fim da descrição]

As discentes<sup>1</sup> mostraram de forma prática recursos diferentes; lupas de leitura para perto: lupa de apoio, lupa domi (pedra), lupa com iluminação e uma lupa para celular, esta última doada pelo PIBID espanhol à escola; alguns recursos ópticos para longe: monóculo 4x de magnitude de ampliação, monóculo 16x de ampliação e, para que o público pudesse interagir, foram colocadas fontes de diferentes tamanhos e distâncias para que percebessem a função de cada recurso.

Além disso, apresentaram algumas possibilidades não-ópticas de leitura e escrita importantes para adaptação dos estudantes com baixa visão, tais como: ampliação do material impresso de leitura (fonte ampliada), levaram o exemplo da prova do ENEM ampliada; luminária para controle da iluminação e auxílio de postura e posicionamento já que “ter uma postura estável e confortável é fundamental para que se consiga um bom desempenho funcional” (Bersch, 2017, p. 8); e, de auxílio para escrita, exibiram um caderno

---

1 Todos os estudantes da escola e bolsistas PIBID presentes nas figuras deste trabalho, assinaram Termo de Autorização para uso de imagem e concordaram em exibir as imagens sem desfoque.



de pauta ampliada e lápis 6B. Sobre os recursos tecnológicos foi ensinado como ativar e usar a lupa do Windows, por meio do atalho (Tecla do logotipo do Windows + sinal de Adição ou Subtração, para ampliar ou reduzir quando a lupa estiver ativada). Vale ressaltar que essa última é o meio de acessibilidade mais utilizado pelo professor João Daniel em meios digitais.

Nossa visão sobre as tecnologias digitais, se coaduna com Souza e Silva (2022), pois

[...] entendemos os letramentos digitais em seu sentido plural, indo ao encontro da concepção que lhe atribui um olhar técnico, sendo esse o conhecimento e a apropriação das tecnologias, e à concepção que aborda o desenvolvimento de habilidades para produzir sentidos nas práticas sociais a partir das TDICs. (Souza & Silva, 2022, p. 46)

Para os estudantes com cegueira, as alunas discutiram a importância do acesso ao código Braille como principal ferramenta para alfabetização, mostrando uma cela Braille ampliada e, de maneira básica, os pontos que formam as letras do alfabeto neste sistema de escrita em relevo. Outros recursos apresentados foram: a reglete de mesa, o pulsão, camisas personalizadas com o alfabeto braille, livros em braille do PNL D e da Fundação Dorina Nowill (coleção disponível na biblioteca da escola). Para além dos materiais expostos citados, as estudantes realizaram um panorama sobre os recursos tecnológicos usados por pessoas cegas, como: leitores de telas, o NVDA para computadores, *Talkback* para sistemas *Android* e *Voice over* para *iOS*. Tais recursos de acessibilidade ao computador são TA, isto é, são um



conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis). (Bersch, 2017, p. 6).

De maneira expositiva nos cartazes, as alunas mostraram os símbolos que representam a cegueira e a baixa visão, bem como os 03 diferentes tipos de bengalas - *branca, verde e branca com vermelho*, chamando a atenção para a normativa legal de nº 11.126 de 27 de junho de 2005, também conhecida como Lei do “Cão-guia”, que refere em seu Artigo 1º

Art. 1º É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei” (Brasil, 2005, p. 1).

Ademais, mostraram teclados e a importância dos contrastes, o piso tátil direcional e de alerta, máquina Perkins, impressoras braille e imagens sobre a linha braille, uma TA excelente para leitura e escrita, no entanto, pouco acessível e de alto custo.

Apesar de não saberem manejar o Soroban, foi possível apresentá-lo com a ajuda do professor supervisor para exemplificar que, ao realizar cálculo manual e mental, é possível realizar as quatro operações matemáticas. Isto é um auxílio relevante para estudantes com DV. Outro recurso disponível na exposição foi



a bengala de iniciação com guizo, instrumento de orientação e mobilidade útil para crianças em treinamento inicial com bengalas.

Por fim, os últimos materiais apresentados pelo grupo foram: o alfabeto para surdocego, com pequenas demonstrações da Libras tátil, livros sensoriais sobre noções espaciais e, para leitura complementar. Foram, também, disponibilizados materiais em PDF, por meio de QR Code para que a comunidade pudesse baixar e saber mais sobre a temática discutida pelas alunas.

Tal trabalho ganhou destaque nesse evento e, a convite da direção, representamos a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga em *stand* no evento da Secretaria Estadual de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte - SEEC, a fim de mostrar as principais ações da Instituição de ensino no ano de 2023, com destaque para a importância do PIBID de Língua Espanhola e as ações inclusivas desenvolvidas pelo grupo.

## **b) II Mostra Científico-Cultural da 1ª DIREC: a aprendizagem, o conhecimento e a cultura**

No evento da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte - SEEC, realizado no dia 22 de setembro de 2023, intitulado “II Mostra científico-cultural da 1ª DIREC: a aprendizagem, o conhecimento e a cultura”, reunimos as principais ações realizadas pela escola. Os bolsistas PIBID auxiliaram na divulgação e relataram nossas principais atividades desenvolvidas tanto no ensino de Língua Espanhola, como nas ações no contexto de inclusão, diversidade e as adaptações



realizadas pelo PIBID Espanhol para autonomia dos estudantes. Conforme Freitas (2022), “diversidade, adaptação e autonomia são palavras fundamentais para desvelar o cotidiano dos processos de escolarização de crianças a jovens com deficiência” (Freitas, 2022, p. 59).

Foram apresentadas as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, com destaque para o PIBID de Espanhol, que através dos alunos desenvolveu atividades de iniciação à docência, bem como coorientação de trabalhos na Mostra Científica citada anteriormente (Imagem 3 e 4).

#### Figuras 3 e 4 – Participação do PIBID Espanhol no evento da SEEC



Fonte: acervo dos autores (2023).

**Descrição da imagem:** Duas fotografias coloridas lado a lado. A primeira, do lado esquerdo há um grupo de cinco pessoas. Elas estão em pé, vestindo camisetas pretas e jeans, e estão sorrindo para a câmera. Ao fundo, há uma placa



verde com o texto "E. E. Soldado L. Gonzaga". Na segunda imagem, ao lado direito, há uma selfie de um grupo de pessoas. O rapaz que tirou a foto está na frente, e outras pessoas estão atrás, em pé e todas sorrindo. Elas também estão vestindo camisetas pretas. Ao fundo, há um painel com cartazes e uma decoração colorida. [Fim da descrição]

Todos os recursos apresentados pelos estudantes para a comunidade escolar, na Feira de Ciências, que fazem parte do acervo particular do professor supervisor, foram levados para SEEC e apresentados pelos bolsistas PIBID à comunidade externa, isto é, professores visitantes, estudantes de escolas públicas e demais visitantes da II Mostra. Este momento foi importante para garantir a difusão dos recursos e tecnologias disponíveis para estudantes com DV, muitos deles desconhecidos por uma parcela dos visitantes ao nosso *stand*.

Nesta ocasião, fizemos conexão com os profissionais do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Profa. Iapissara Aguiar - CAP<sup>2</sup>, vinculado à SEEC/RN, em que foi possível conhecer o tipo de suporte que o CAP fomenta aos estudantes da rede, bem como conhecer outros recursos que não dispomos, visto que a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga não possui sala de recursos multifuncionais, ou seja, os materiais que os professores de espanhol dispõem são de uso pessoal, dispensados gratuitamente ou comprados. No entanto,

---

2 Para saber mais sobre o CAP/RN, acesse o link: <http://www.cap.rn.gov.br/>



com a chegada do PIBID, alguns recursos foram doados para que pudessem fazer uso, disponíveis na sala de língua espanhola. Essa sala foi idealizada pelos bolsistas do PIBID, no primeiro mês de participação do programa.

Uma sala ociosa da escola foi transformada em um laboratório de ensino de línguas, passando a contar com livros didáticos, equipamentos de áudio e vídeo, objetos temáticos da cultura hispânica, trabalhos desenvolvidos e expostos em todas as paredes da sala, dicionários, além dos recursos de leitura e escrita para estudantes com DV. Ressaltamos ainda que essa iniciativa gerou engajamento dos alunos e da gestão escolar, que priorizou equipar a sala com mais ventiladores, tomadas e pintura a fim de otimizar o ensino da língua estrangeira moderna espanhol.

Para o contexto em questão, entre professor e estudantes com BV, a ampliação das fontes dos materiais se tornou uma prioridade na elaboração dos materiais acessíveis pelos licenciandos do PIBID, uma vez que, os estudantes com e sem deficiência da escola informaram que os materiais ampliados eram mais acessíveis. Sendo assim, primou-se pela elaboração de materiais em tamanho comum e algumas vias na versão ampliada para quem precise e/ou deseje acompanhar visualmente, de maneira mais confortável.

Para além da ampliação dos materiais didáticos, buscamos fazer uso de todos os sentidos para aprendizagens significativas e amplas (Soler, 1999).

Foram realizadas, também, descrições de imagens, leitura de textos e, sempre que possível, levamos materiais em miniatura,



como bonecos, objetos, réplicas para que os estudantes pudessem experienciar de outra maneira, por exemplo, ao falarmos sobre o Mate na Argentina e, como se prepara, conseguimos complementar a explicação demonstrando de maneira tátil, gustativa e olfativa como se faz, que cheiro possui e qual sabor. Com isso, conseguimos verificar que aplicar o método multissensorial, utilizando os sentidos remanescentes, faz toda a diferença nos processos de ensino e aprendizagem, tanto para estudantes com deficiência visual, quanto para os sem deficiência (Silva, 2022).

Os dois momentos, escola e SEEC, em que o PIBID Espanhol esteve inserido foram avaliados por todos, coordenação do programa, supervisor, bolsistas, estudantes de ensino médio e gestão escolar, como imprescindíveis para pensar a prática dos futuros docentes de línguas estrangeiras na perspectiva inclusiva e digitalmente letrada, contribuindo, de forma decisiva, na difusão do conhecimento sobre os recursos possíveis para inclusão de estudantes com DV.

## Considerações Finais

Neste relato de experiência, tivemos como objetivo divulgar uma experiência docente vivida por um professor supervisor com baixa visão e bolsistas PIBID em dois eventos científico-cultural, de escola de Ensino Médio potiguar, que buscaram promover o Letramento Digital do público, no que se refere aos recursos de acessibilidades para estudantes com deficiência visual.



Retomando nossa pergunta de pesquisa que norteou este trabalho: *em que medida a supervisão do PIBID Espanhol na educação básica contribuiu para formação de professores e alunos na perspectiva do Letramento Digital, ensino E/LE e inclusão?* é possível responder que foi possível:

promover aos discentes em formação acadêmica uma experiência de iniciação à docência no ensino de língua espanhola na perspectiva inclusiva, em razão da realidade posta e do contexto de diversidade presente na escola;

1. fomentar do engajamento de estudantes da educação básica, licenciandos e comunidade escolar na promoção de ações inclusivas difundidas em eventos escolares e extracurriculares;
2. ocorrência de aprendizagem mútua sobre as possibilidades, recursos e instrumentos possíveis voltados, especificamente, para estudantes com DV, que devem aprender junto com os demais estudantes sem deficiência;
3. enfrentamento de barreiras, estigmas e superação da visão capacitista, que em alguns momentos, precisou ser problematizada, combatida e orientada à luz da Educação Especial-inclusiva; e, por fim,
4. contribuições teórico-metodológicas foram desenvolvidas no chão da escola, a fim de contribuir com a formação dos futuros professores de espanhol, bem como na formação cidadã do alunado oriundo da escola para com diversidade.



## Referências

BERSCH, R. D. C. R. (2017). **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI. 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm). Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Publicacao\\_no\\_DOU\\_1691532\\_PORTARIA\\_N\\_83\\_DE\\_27\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

FREITAS, M. C. **Deficiências e Diversidades: Educação Inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

DANTAS, R. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. *In*: MEDRADO, B. P. (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M. de. Do letramento aos multiletramentos: os letramentos digitais na formação de professores de línguas. *In*: GARCIA, D. N. de M.; SOUZA, F. M. de; FILHO, P. A.; SILVA, R. C. de A. (org.). **Multiletramentos e formação de**



**professores:** a (des/re) construção de paradigmas na cultura digital emergente. 1. ed. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2022, v. 1, p. 39-52.

SILVA, L. G. S. Didática da Multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. *In:* SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva:** diálogos entre teoria e prática. Natal: Edufrn, 2022. p. 22-45.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias:** un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.



# A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS PELOS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO INSTITUTO PADRE MIGUELINHO EM NATAL/RN

Ana Isabel Neri de Matos Silva

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



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

A partir de experiências e vivências no Instituto Padre Miguelinho, escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, identificou-se a importância de valorizar as potencialidades dos estudantes com deficiência, criando espaços para que eles assumam um papel ativo na construção do conhecimento. Apesar dos avanços normativos, como os estabelecidos pela Constituição Federal (1988) e Lei Brasileira de Inclusão (2015), ainda existem lacunas na formação docente e na elaboração de materiais didáticos acessíveis que permitam a participação plena desses estudantes.

Neste contexto, o presente artigo propõe discutir a importância de adaptar o currículo e construir materiais acessíveis para promover o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas. A produção de materiais táteis, o uso do braille, jogos pedagógicos e outras estratégias inclusivas desempenham um papel vital para engajar os estudantes e promover, de fato, seu desenvolvimento no ambiente escolar. Além disso, a prática colaborativa com professores, famílias e parceiros da escola torna-se essencial para estabelecer uma cultura de inclusão que reconheça e valorize as diferenças.



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

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2009)

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

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

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (Brasil, 1996)

Essa legislação destaca a necessidade de um sistema educacional adaptado que atenda as individualidades dos estudantes



com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

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

Os teóricos Mantoan (2003), Padilha (2000) e Freire (1996) oferecem uma base sólida para discutir práticas educativas que valorizem o convívio com as diferenças e promovam experiências de aprendizagem significativas e participativas. Assim, este artigo, também traz nuances sobre as concepções de ensino e aprendizagem no contexto da escola inclusiva, apresentando estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo. Nesse sentido, é importante ressaltar a distinção entre integração e inclusão, conforme Mantoan (2003) explica:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento escolar: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (Mantoan, 2003, p. 27).

Ao diferenciar esses dois conceitos, a citação sublinha a importância de não apenas criar espaços especializados para o atendimento dos alunos com deficiência, mas sim de promover uma



educação inclusiva, que assegure a equidade e a participação ativa desses estudantes no processo pedagógico, superando a invisibilidade que muitas vezes é perpetuada pela estrutura integrativa.

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

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

Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, onde o aluno com deficiência é visto como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem, e não apenas como receptor passivo de conteúdos. Prosseguindo com a revisão da literatura, Anna Maria Lunardi Padilha (2000) destaca que:

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



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

Este artigo se configura como um relato de experiência, fundamentado na prática profissional desenvolvida ao longo de mais de dez anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A vivência no Instituto Padre Miguelinho proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência, reforçando a importância de metodologias pedagógicas inclusivas e materiais acessíveis. Uma experiência como essa é crucial para a formação profissional de professores que atuam no AEE, pois permite não apenas a aplicação de estratégias inovadoras, mas também a interação direta com alunos e docentes, contribuindo para aprimorar práticas que promovem a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, o relato de experiência apresentado neste artigo destaca a relevância de alinhar teoria e prática para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

## **Contexto e desenvolvimento da prática inclusiva**

A experiência descrita neste artigo foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Instituto Padre Miguelinho,



uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada no bairro Alecrim, em Natal/RN. Essa instituição atende anualmente cerca de trinta estudantes com diferentes tipos de deficiência, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos. A prática foi realizada em um contexto que demandava a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de materiais adaptados, considerando a diversidade presente no ambiente escolar.

A equipe de Educação Especial do Instituto é composta por duas professoras do AEE, duas professoras efetivas da Educação Especial que acompanham os estudantes em sala comum e um colaborador de projetos inclusivos. Este ambiente foi propício para promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os profissionais, buscando superar as barreiras de aprendizagem e fomentar o protagonismo dos estudantes. A prática aconteceu em meio a desafios como a escassez de recursos humanos e a necessidade de formação continuada dos educadores, tornando o desenvolvimento de metodologias inclusivas e materiais acessíveis uma tarefa central para o atendimento das necessidades individuais dos alunos.

Essa experiência foi caracterizada pela constante adaptação de estratégias e recursos para assegurar uma inclusão efetiva. Além da criação e utilização de materiais táteis, como maquetes e mapas em relevo, foram incorporados recursos de tecnologia assistiva, o uso do *braille* e a aplicação de metodologias ativas.



Adicionalmente, foram promovidos encontros periódicos com os professores da escola durante os dias de planejamento, com o objetivo de fortalecer a integração dos alunos com deficiência nas disciplinas regulares.

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

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

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



## **Descrição da experiência: desenvolvimento de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado**

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

A prática também incluiu a organização de encontros durante os planejamentos dos professores das disciplinas, visando sensibilizá-los e capacitá-los para adaptar suas metodologias e tornar suas aulas mais inclusivas. Esses encontros aconteceram de forma individualizada e foram fundamentais para estabelecer uma parceria entre o AEE e a sala de aula comum, garantindo que os estudantes com deficiência pudessem participar das atividades junto com os demais colegas. Esse trabalho colaborativo e personalizado proporcionou um impacto positivo na participação e no engajamento



dos estudantes com deficiência. A experiência demonstrou que, ao se envolverem diretamente na criação de materiais e atividades, os alunos não apenas aprendem de forma mais eficaz, mas também desenvolvem sua autonomia, fortalecendo sua autoestima e sentido de pertencimento dentro do ambiente escolar.

Os documentos legais vigentes na Educação Especial, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Constituição Federal de 1988 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fornecem o respaldo jurídico e normativo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as necessidades dos estudantes com deficiência. Esses documentos convergem com as concepções teóricas de Mantoan (2003) que enfatiza o protagonismo e o respeito às singularidades dos alunos na construção do conhecimento. Assim, o alicerce teórico proposto é reforçado pelas legislações, que estabelecem a obrigatoriedade de currículos, métodos e recursos acessíveis, bem como a formação adequada de professores, promovendo, na prática, um ambiente escolar que valoriza a diversidade e assegura a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes.

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

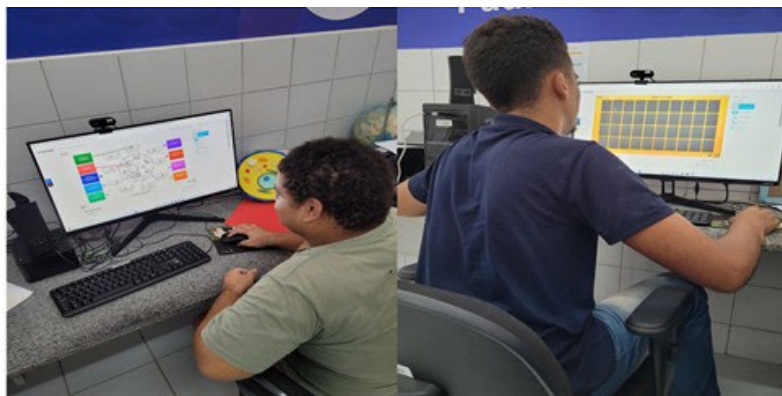


O desenvolvimento do projeto seguiu uma sequência estruturada de passos, a começar pelo primeiro encontro com os professores da escola. Nesse momento inicial, foi promovido um diálogo sobre a importância de valorizar as produções dos alunos e reconhecer suas diversas formas de aprender. Durante essa conversa, os professores puderam relatar quais conteúdos seriam abordados em suas disciplinas, possibilitando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) começasse a planejar os materiais adequados para atender às necessidades dos estudantes. Esse envolvimento direto dos professores reforçou a colaboração entre o AEE e a sala de aula regular, promovendo um ambiente de trabalho conjunto.

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



## Imagem 1 – Produção de materiais digitais por alunos do AEE



Fonte: acervo das autora (2023).

**Descrição da imagem:** duas fotografias coloridas pareadas. Na primeira, do lado esquerdo, um rapaz de camiseta verde, sentado de frente a uma bancada de pedra na cor cinza, usando um computador com uma webcam posicionada no topo do monitor, em um ambiente revestido por azulejos de cor branca. Ele está segurando um mouse com a mão direita. O monitor está na horizontal e exibe uma tela com várias caixas coloridas. Ao lado do monitor, há um teclado e alguns cabos. Há também um objeto redondo colorido ao lado do rapaz, que parece ser a maquete de uma célula e seus componentes. A segunda imagem, no mesmo ambiente, outro rapaz de camisa azul escuro, em frente a um computador, olha para tela onde está exibida uma grade amarela com quadrados azuis. Há uma webcam posicionada no topo do monitor. [Fim da descrição]

Grande parte das produções focou em materiais táteis, principalmente através da cartografia tátil. Esse tipo de cartografia



consiste na criação de mapas em relevo, que proporcionam uma experiência sensorial, facilitando a compreensão espacial e geográfica dos estudantes com deficiência visual e outras dificuldades de aprendizagem. A confecção desses mapas requer atenção aos detalhes, como a textura, o relevo e a representação de elementos geográficos, permitindo uma exploração ativa e significativa do conteúdo pelos alunos. Sobre a Cartografia Temática, Martinelli (2020), explica que:

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

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



## Imagem 2 – Produção e análise dos produtos sobre Ecologia por alunos do AEE



Fonte: acervo das autora (2023).

**Descrição de imagem:** Três fotografias lado a lado. Da esquerda para a direita: uma criança sentada em uma cadeira, vestindo uma blusa de mangas compridas vermelha e calça preta. Ela usa óculos e está segurando algo nas mãos. Na mesa à sua frente, há círculos de E.V.A de cores: verde e marrom. Há também objetos sobre a mesa. A superfície da mesa é de granito ou mármore na cor cinza. Na imagem do meio duas pessoas usando máscaras faciais. A pessoa à esquerda está vestindo uma camisa polo branca com um logotipo no peito e uma pulseira rosa no pulso. A pessoa à direita está usando uma blusa preta com uma camisa de malha branca aberta por cima e um relógio de pulso preto. Ambas usam o cabelo preso. Elas estão em frente a uma mesa que tem figuras de dinossauros sobre bases coloridas, uma azul e outra verde. Parece que estão em um ambiente educacional ou de aprendizado. Na última imagem, um jovem está sentado à mesa, vestindo uma camisa azul escura com detalhes em azul claro. Ele está interagindo tatilmente com um material educativo que parece ser um jogo ou atividade de aprendizado. Na mesa, há um grande painel vermelho com várias etiquetas brancas e imagens



de animais. Ao redor do painel, há círculos coloridos com imagens de diferentes animais, como um tubarão em um círculo azul e um inseto em um círculo verde. Ao fundo, há cartazes ou painéis informativos na parede. O ambiente parece ser uma sala de aula ou um espaço educativo. [Fim da descrição]

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

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



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

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

Outro momento de destaque tem sido a exposição voltada para o "Setembro Verde", o mês de conscientização sobre a inclusão, onde a escola tem apresentado trabalhos que refletem o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade. Por meio dessas ações, o Instituto Padre Miguelinho consolidou-se, ao longo



dos últimos anos, como uma referência para o Estado do Rio Grande do Norte, dando total visibilidade aos estudantes com deficiência e reconhecendo suas produções como elementos fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Esse reconhecimento demonstra que a inclusão é um processo ativo, contínuo e fundamental para a transformação da sociedade.

## Considerações finais

Este projeto destaca sua significativa relevância social ao promover práticas pedagógicas inclusivas que têm gerado impactos positivos tanto na vida dos estudantes com deficiência quanto na comunidade escolar como um todo. Através da produção de materiais adaptados, da valorização do protagonismo dos alunos e da colaboração contínua com professores e gestores, o projeto se consolidou como um exemplo de como a educação pode, e deve, ser um instrumento de equidade e transformação social.

Ao dar visibilidade às potencialidades dos estudantes com deficiência, a iniciativa vai além do simples cumprimento das diretrizes legais para a educação especial, atuando como um agente de mudança na percepção sobre a inclusão escolar. O engajamento em feiras, exposições e formações não apenas fortaleceu a autoestima e o desenvolvimento dos estudantes envolvidos, como também influenciou a cultura escolar, incentivando outros educadores a adotarem práticas mais inclusivas em suas aulas.



A escola, ao se tornar referência em inclusão no Estado do Rio Grande do Norte, reafirma a importância de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Esse projeto, ao possibilitar que os alunos sejam protagonistas de seu processo educacional, reforça a ideia de que a inclusão vai além da simples integração física; trata-se de construir um espaço onde todos possam aprender, se desenvolver e contribuir ativamente. Portanto, a relevância social desta proposta reside em seu potencial de transformar não apenas o ambiente escolar, mas também de inspirar outras instituições a repensarem suas práticas e políticas educacionais em prol da inclusão e da valorização da diversidade.



## Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 19 fev. 2025.

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

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

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia temática**. 6. ed., 5ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Revista Educação e Sociedade**, p. 204, julho de 2000.



# ENSINO DE MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA PROFUNDA

Francisco do Nascimento Lima  
Helayne Cristina Carvalho do Nascimento

**S**ou professor de Matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) há mais de 15 anos e, ao longo desse tempo, tenho observado um aumento contínuo no número de alunos com diferentes tipos de deficiência. Entre esses alunos, temos aqueles com deficiência física, baixa visão, surdez, deficiência auditiva e, principalmente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse aumento está diretamente ligado às políticas afirmativas e à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que exige que as instituições reservem vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência.



A instituição oferece momentos formativos em substituição às reuniões pedagógicas. No entanto, nem todos os professores conseguem participar, seja pela falta de disponibilidade devido às aulas, seja pelo tempo limitado que é destinado a essas formações. Dessa forma, é difícil obter uma capacitação suficiente para lidar de maneira eficaz com Pessoas com Deficiência (PcD). Além disso, as licenciaturas não se preparam para a realidade da sala de aula, o que é ainda mais desafiador quando falamos de alunos com deficiência. Muitas vezes, os professores acabam se deixando levar pela "profecia autorrealizadora" — acreditando que o aluno não aprenderá e, conseqüentemente, não se dedicando o suficiente para evitar que isso se torne realidade.

Os alunos aprovados por meio de processos seletivos chegam ao campus do IFRN Canguaretama, que possui uma infraestrutura com dois blocos principais, ambos com elevadores e cadeiras de rodas disponíveis, caso seja necessário. Também há corrimãos que se estendem desde a entrada até a porta principal, proporcionando acessibilidade arquitetônica. Além disso, há o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que atende Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Há ainda intérpretes de Libras — em alguns momentos, até quatro intérpretes — e letores para alunos com deficiência intelectual.

Os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio têm aulas no turno matutino ou vespertino, podendo permanecer no turno oposto para participar dos centros de aprendizagem — momentos em que o professor da disciplina auxilia



no esclarecimento de dúvidas sobre as aulas ministradas. Além disso, há a possibilidade do professor criar uma turma específica para alunos com deficiência, como no caso de uma aluna com deficiência auditiva profunda.

É fundamental destacar que este relato descreve o trabalho desenvolvido especificamente para Bia<sup>1</sup>, cujo primeiro contato ocorreu de forma híbrida. Sabendo que teria uma aluna com deficiência auditiva, decidi realizar um curso básico de Libras para facilitar a comunicação e reduzir possíveis obstáculos. No entanto, entre o término do curso e o início das aulas, houve um espaço de tempo que me fez perder parte da prática adquirida, dificultando um pouco a comunicação inicial.

Bia, uma aluna de 15 anos, não oralizada, com deficiência auditiva profunda, já havia tentado utilizar aparelho auditivo, mas não se adaptou. Ela conseguia pronunciar algumas palavras, pois frequentava a fonoaudióloga, mas tinha vergonha de falar oralmente. Ficava evidente sua dificuldade em Matemática, especialmente por não dominar as operações básicas de aritmética.

Durante os anos de atuação, observo que os alunos do primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao nível médio geralmente enfrentam dificuldades em disciplinas como Português, Matemática, Física e Química. Assim como os demais estudantes, Bia era capaz de compreender o conteúdo, mas havia a barreira da língua materna. Embora tivesse um curso básico de Libras, as aulas eram ministradas exclusivamente em português, e, mesmo

---

1 Nome fictício criado para identificar a aluna participante desse projeto.



com a presença de duas intérpretes de Libras em sala, elas não possuíam formação em Matemática e precisavam primeiro entender o conteúdo para depois traduzi-lo adequadamente para Bia.

Diante dessas circunstâncias, optei por trabalhar de forma individualizada, revisando conteúdos do ensino fundamental para garantir que Bia tivesse uma boa base matemática e desenvolvesse um cálculo mental eficiente, permitindo que ela acompanhasse as atividades da sala regular com mais autonomia e confiança.

Neste relato de experiência, portanto, tem por objetivo apresentar uma experiência escolar, envolvendo um professor de Matemática de uma escola pública do município de Canguaretama e uma aluna com deficiência auditiva profunda, que enfrentava grandes dificuldades na resolução de problemas matemáticos do primeiro ano do Ensino Médio. Apesar do apoio de um intérprete de Libras durante as aulas e nos centros de aprendizagem (espaços destinados ao esclarecimento de dúvidas no turno inverso), observou-se que esses momentos não estavam contribuindo efetivamente para o seu aprendizado. Diante dessa problemática, foi proposto um trabalho personalizado, embasado nas referências teóricas de Pletsch *et al.*, (2021) sobre acessibilidade e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), e de Magalhães (2023), que trata de políticas públicas e práticas educativas.



## A inclusão escolar para além do discurso

A inclusão escolar deve ir além da simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula, assim como a acessibilidade a esta, conforme Figueira (2021), não se limita apenas à infraestrutura arquitetônica; ela também deve abranger aspectos comunicacionais, metodológicos e atitudinais. Entendemos que a inclusão depende da capacidade da escola em remover barreiras que dificultam a participação plena dos alunos na vida acadêmica e social.

Silva e Souza (2015) discorrem que na sociedade contemporânea, frequentemente denominada como a "sociedade do conhecimento", existe um consenso sobre a necessidade de promover a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os âmbitos, o que está assegurado por legislações específicas. A verdadeira inclusão deve ir além de discursos e ser estabelecida como uma prática cotidiana e cultural em toda a sociedade.

No campo da educação, a acessibilidade não deve se limitar ao ambiente físico, como rampas e elevadores, mas também abranger os recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam um aprendizado igualitário. Silva e Souza (2015), expõem que a inclusão plena exige que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de acessar o conhecimento, utilizando-se de métodos que respondam a diferentes necessidades e características de aprendizagem.

Para os autores, a globalização trouxe um conjunto de benefícios e desafios para o campo da educação inclusiva. De um lado, tem-se a facilidade de acesso à informação, a rapidez



das comunicações e a criação de novos meios de aprendizado; de outro, surgem questões como a exclusão digital e social que ainda afetam muitas pessoas.

Diante dessa dualidade, torna-se imprescindível desenvolver e aplicar políticas públicas eficazes que garantam que os benefícios da globalização estejam disponíveis a todos, especialmente no contexto da educação.

Silva e Souza (2015), ainda reforçam que no âmbito educacional, o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma estratégia para garantir a inclusão. Ele consiste em princípios e práticas que visam o desenvolvimento de ambientes e recursos educacionais capazes de atender ao maior número possível de estudantes. O objetivo é criar alternativas diversificadas para o acesso aos conteúdos, reconhecendo as diferentes formas de aprender e as diversas habilidades e necessidades que cada aluno possui.

Além disso, como aponta Young (2014), a teoria do currículo precisa ser revisitada para se tornar mais inclusiva, adaptando-se às necessidades dos alunos em vez de se prender a um tecnicismo que apenas determina o que os professores devem fazer. Para Magalhães (2023) a inclusão deve ser vista como uma prática que respeita as diferenças e as condições únicas de cada aluno. Reforça que o conceito de inclusão está intrinsecamente ligado à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se mostra uma ferramenta essencial, pois propõe uma



abordagem pedagógica que reconhece a diversidade dos alunos, levando em conta suas capacidades cognitivas, afetivas e culturais. De acordo com Pletsch *et al.*, (2021), o DUA permite identificar barreiras pedagógicas e atitudinais, oferecendo respostas mais adequadas às necessidades de cada estudante por meio de estratégias diferenciadas de ensino.

## Metodologia do trabalho

A metodologia empregada neste relato de experiência centrou-se em princípios da pesquisa experimental, de abordagem personalizada, voltada para o desenvolvimento de habilidades matemáticas básicas de uma aluna com deficiência auditiva profunda, aqui denominada Bia.

O trabalho desenvolvido com a aluna teve como foco a revisão dos conteúdos do ensino fundamental, com ênfase nas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais, inteiros e racionais, bem como na resolução de equações do primeiro e segundo grau. O objetivo principal foi garantir que Bia tivesse uma base matemática sólida, permitindo sua inclusão efetiva nas atividades de sala de aula e aumentando sua autonomia e confiança.

Para a implementação dessa abordagem, inicialmente foram realizadas sessões de observação durante as aulas regulares e nos centros de aprendizagem, com o intuito de identificar as principais dificuldades de Bia. Foi constatado que, embora contasse com o apoio de intérpretes de Libras, esses momentos não estavam sendo



suficientes para seu desenvolvimento matemático, principalmente pela dificuldade dos intérpretes em traduzir termos específicos da disciplina sem uma formação adequada em Matemática. Diante dessa situação, optou-se pela criação de um plano de apoio individual, com aulas no turno inverso ao regular, visando proporcionar um atendimento mais focado em suas necessidades específicas.

As atividades propostas tiveram como ponto de partida a revisão dos fundamentos da aritmética. Inicialmente, foi dado ênfase ao aprendizado da tabuada e ao conceito de "números amigos", que são pares de números cuja soma resulta em 10. Para reforçar esses conceitos, foram utilizados materiais concretos, como o material dourado, além de jogos matemáticos lúdicos que ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. O uso de recursos visuais e táteis mostrou-se fundamental para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos e melhorar a capacidade de Bia em realizar cálculos mentais.

Um dos principais recursos empregados foi a utilização do material dourado para ilustrar os conceitos de multiplicação e divisão, de forma que a aluna pudesse visualizar as operações. Além disso, foram utilizadas atividades de decomposição numérica para facilitar a compreensão da multiplicação por 9, aplicando estratégias como  $(10 - 1)$  multiplicado por outro fator, o que ajudou Bia a entender a lógica por trás das operações de forma simplificada e eficaz. Para complementar, foi utilizada a distribuição das operações em pequenas partes, favorecendo uma compreensão gradual e reforçando a memorização das tabuadas.



Durante todo o processo, as aulas foram ministradas de forma dialogada e interativa, promovendo um ambiente em que a participação ativa da aluna era estimulada. As sessões individuais foram acompanhadas por intérpretes de Libras, e o trabalho colaborativo com esses profissionais foi essencial para o sucesso da metodologia. Os intérpretes, por sua vez, também se beneficiaram do entendimento dos conteúdos, permitindo que a comunicação fosse mais precisa durante as aulas regulares.

Para o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com números inteiros, foram utilizadas atividades lúdicas com bolas brancas e pretas, representando números positivos e negativos, respectivamente. A atividade tinha como objetivo mostrar, de maneira concreta, que a soma de uma bola branca com uma preta resulta em zero, facilitando a compreensão das operações com números negativos. Essa abordagem se mostrou eficaz, pois permitiu que Bia desenvolvesse o raciocínio matemático de forma mais intuitiva e confiante.

A metodologia foi baseada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que visa criar oportunidades diversificadas para que todos os alunos possam acessar o conteúdo de acordo com suas capacidades e necessidades. Esse enfoque foi combinado com as orientações de Pletsch *et al.*, (2021) e Magalhães (2023), que enfatizam a importância das adaptações pedagógicas e da inclusão plena de alunos com deficiência em todos os âmbitos da vida escolar. Ao longo das sessões, foram realizados ajustes constantes nas atividades, com base no progresso observado e nas



necessidades específicas de Bia, garantindo uma aprendizagem significativa e consistente.

Além disso, as aulas ocorreram no turno oposto ao horário regular de Bia, com o apoio de intérpretes de Libras que facilitaram a comunicação. O foco inicial foi revisar conteúdos básicos de Matemática, como a tabuada e operações simples, uma vez que Bia apresentava dificuldades nesses conceitos fundamentais. Ciente da importância da prática para a consolidação do aprendizado, foi estruturada uma rotina de revisões constantes e exercícios para serem feitos em casa. Uma das estratégias adotadas foi o uso dos "números amigos" — pares de números que somam 10 — para melhorar a agilidade nas operações de soma e multiplicação. Essa abordagem visava proporcionar uma associação rápida entre os números, contribuindo para melhorar o desempenho de Bia no cálculo mental.

Em suma, a metodologia adotada consistiu em oferecer um acompanhamento individualizado e focado nas necessidades específicas da aluna, com o uso de materiais concretos, atividades lúdicas e uma abordagem pedagógica flexível, baseada no DUA. O sucesso desta intervenção está diretamente ligado ao empenho do professor em buscar estratégias inovadoras e adaptáveis, bem como ao trabalho colaborativo entre professor, intérpretes de Libras e a equipe pedagógica. Esses fatores, aliados à motivação e dedicação de Bia, foram determinantes para que ela alcançasse resultados significativos e conseguisse acompanhar o ritmo da turma, sendo aprovada sem a necessidade de realização de provas finais.



## Resultados alcançados

No início das aulas presenciais, observei que Bia realmente apresentava dificuldades em Matemática. Por isso, decidi iniciar aulas no turno oposto ao horário em que ela estudava. Nos primeiros momentos, além de Bia, participaram duas intérpretes e uma aluna que apresentava características que a colocava no lugar de pessoa com Necessidade Educacional Específica. No entanto, essa aluna desistiu após as primeiras aulas devido à exigência de realizar as atividades em casa.

### 1. O trabalho com a tabuada

Durante as aulas, ficou evidente que Bia tinha dificuldades com a tabuada e algumas operações de soma, demorando a responder cálculos simples. Apesar disso, ela possuía um entendimento conceitual correto sobre multiplicação e soma. Identifiquei, então, a necessidade de trabalhar para aumentar a rapidez em suas respostas.

Ao explorar o conhecimento de Bia sobre a tabuada de multiplicação, percebi que ela sabia encontrar os resultados, mas o fazia de maneira demorada. Por exemplo, para calcular 4 vezes 7, ela somava  $7 + 7 + 7 + 7 = 28$ , o que levava um certo tempo para concluir. Posteriormente, perguntei somas aleatórias, como  $6 + 8$ , esperando uma resposta rápida, mas notei que ela ainda demorava a responder.



Diante dessa situação, decidi aplicar uma experiência que já havia utilizado com meu filho de 8 anos, que também tinha dificuldades com a tabuada. A ideia era ensinar Bia a desenvolver uma estratégia de soma e subtração que tornasse suas operações mais ágeis. Assim, comecei a guiá-la nessa abordagem, buscando melhorar sua fluidez nos cálculos e sua confiança em Matemática.

Trabalhei com o material dourado para ajudar Bia a visualizar melhor os conceitos matemáticos, utilizando também o que chamei de "números amigos" — pares de números cuja soma é igual a 10, como  $10 + 0$ ,  $9 + 1$ ,  $8 + 2$ , até  $5 + 5$ . O objetivo inicial dessas perguntas era que Bia respondesse o mais rápido possível, criando associações automáticas entre os números; por exemplo, ao ver o número 7, ela deveria lembrar rapidamente do número 3.

Assim que Bia começou a responder com mais rapidez, passei a realizar somas aleatórias, ainda com o uso do material dourado, para reforçar o conceito dos números amigos. Por exemplo, na soma  $7 + 5$ , ela utilizava a estratégia de decompor o 5 em  $3 + 2$ , onde o 3 era o "amigo" de 7 e o 2 completava a soma para alcançar o 5. Quando percebi que ela estava conseguindo realizar essas operações de forma mais rápida, fui finalizando as aulas com atividades para praticar em casa. Na aula seguinte, sempre revisava o que tinha trabalhado na semana anterior.

Posteriormente, foquei na prática das tabuadas de 1, 2, 3 e 4, com o intuito de fixar os resultados e acelerar as respostas. A tabuada de 5 foi fácil para Bia, então segui com a multiplicação por 5, destacando que multiplicar por 5 é semelhante a multiplicar



por 10 e depois dividir por 2. Mesmo sem aprofundamento na operação de divisão, Bia conseguiu rapidamente multiplicar 5 por 17 e 5 por 48 utilizando essa lógica.

Em seguida, explorei a tabuada de 9 de uma forma simplificada. Por exemplo, para calcular  $9 \times 8$ , utilizei a abordagem  $(10 - 1) \times 8$ , que resulta em  $80 - 8 = 72$ . Essa técnica se mostrou eficaz, pois o resultado sempre era a dezena anterior ao múltiplo de 10 e a unidade correspondia ao "número amigo". Apliquei a mesma ideia para multiplicar 9 por 17 ( $170 - 17 = 153$ ) e até 99 por 38 ( $3800 - 38 = 3762$ ). Restavam apenas as tabuadas de 6, 7 e 8, e notei que apenas três multiplicações precisavam ser memorizadas:  $6 \times 7 = 42$ ,  $6 \times 8 = 48$ , e  $7 \times 8 = 56$ . Ao perceber isso, ficou mais simples trabalhar esses últimos casos, tratando-os como extensões das outras tabuadas.

Para finalizar o estudo da tabuada, trabalhei com o produto de dois números entre 10 e 20, usando o material dourado para representar visualmente a multiplicação como uma área. Por exemplo, ao multiplicar  $13 \times 14$ , forma-se uma placa com 100 unidades, 7 dezenas e 12 unidades, totalizando 182. Demonstrei que, ao usar a lógica recursiva e o material dourado, sempre se obtém uma centena representada pela placa, seguida da soma das dezenas e do produto das unidades.

Além da visualização concreta, também trabalhei com a distributividade para consolidar o conceito matemático. Multiplicar  $13 \times 14$  foi descrito como  $(10 + 3) \times (10 + 4)$ , aplicando a distributividade, o que resultou em  $10 \times 10 + 10 \times 4 + 3 \times 10 + 3 \times 4$ , totalizando  $100 + 70 + 12 = 182$ . Essa abordagem ajudou Bia a entender a lógica por



trás da operação. Após esses três dias de aulas intensivas, observei um progresso muito significativo. Isso se refletiu no desempenho de Bia nas demais aulas, onde, muitas vezes, ela respondia mais rapidamente do que os outros alunos.

## 2. Trabalhando números inteiros e suas operações

Findando a etapa do trabalho com a tabuada, passei a abordar os números inteiros e suas operações. Inicialmente, tentei usar o conceito de dinheiro para explicar as operações, mas logo percebi que Bia não conhecia alguns termos específicos, como "cédula". Embora ela soubesse o que era dinheiro e seus valores, certos conceitos não faziam parte do seu vocabulário. Então, optei por usar uma atividade com bolas brancas e bolas pretas, que, apesar de ser do nível do ensino fundamental, se mostrou muito interessante e adequada ao seu desenvolvimento.

A ideia principal era representar números negativos com as bolas brancas e números positivos com as bolas pretas. Quando somávamos uma bola branca com uma bola preta, o resultado era zero — ou seja,  $(+1) + (-1) = 0$ . Além disso, ao colocar um sinal negativo na frente de uma delas, o sinal era invertido. A atividade transcorreu de forma divertida e simples, com uma lista de exercícios ao final de cada aula e outras atividades sugeridas como tarefa para casa.

A maior parte das aulas foi ministrada de forma dialogada e interativa, incentivando a participação de Bia na resolução dos problemas no quadro. Isso tornou o aprendizado muito mais fluido,



e Bia passou a ser vista não como uma aluna com dificuldades, mas como alguém com um bom domínio do conteúdo — graças à sua capacidade de responder de forma rápida e convicta. Em algumas aulas, após a abordagem inicial, utilizei jogos para ajudar a fixar os conteúdos, o que contribuiu ainda mais para o seu progresso.

## Considerações Finais

O relato de experiência aqui apresentado buscou evidenciar os desafios e as potencialidades do trabalho educativo com estudantes com deficiência auditiva em sala de aula.

A experiência com Bia, aluna com deficiência auditiva profunda, revelou que o uso de estratégias individualizadas e o apoio de materiais concretos podem promover avanços significativos no aprendizado de conteúdos básicos de Matemática.

O trabalho proposto teve como base a revisão dos fundamentos da aritmética e a aplicação de práticas lúdicas e didáticas diferenciadas, respeitando as particularidades de Bia e buscando sempre a sua inclusão efetiva no contexto escolar.

A utilização de conceitos como “números amigos”, bem como a inserção de atividades que envolviam a tabuada e o uso do material dourado, possibilitaram o desenvolvimento de um cálculo mental mais rápido e eficiente.

Observou-se que, ao longo do processo, a aluna não apenas alcançou melhores resultados nas atividades matemáticas, mas



também passou a demonstrar maior segurança e autonomia para participar das aulas regulares. Esse progresso é um reflexo do comprometimento em oferecer um ensino que não apenas considera as dificuldades da aluna, mas também busca promover suas potencialidades.

Os resultados positivos observados são indicativos da importância da acessibilidade comunicacional e metodológica. A presença de um professor que compreende os desafios da deficiência auditiva e se engaja em aprender a Libras — mesmo que em um nível básico —, associada ao uso de recursos didáticos adequados, demonstrou ser essencial para romper barreiras de aprendizagem. Além disso, o apoio dos intérpretes de Libras é fundamental, mas apenas se houver uma integração constante entre o conteúdo abordado e as necessidades da aluna.

Ademais, é necessário ressaltar que a educação inclusiva deve ser pensada de forma ampla, contemplando tanto a preparação dos professores quanto a estruturação de atividades adaptadas às especificidades de cada aluno. Bia não só foi capaz de superar as dificuldades apresentadas, como também se destacou por sua agilidade e precisão na resolução dos problemas propostos, sendo aprovada sem a necessidade de realizar a prova final. Esses resultados demonstram que a criação de um ambiente inclusivo e empático, onde as particularidades dos alunos são respeitadas e valorizadas, é essencial para que eles possam atingir seu pleno potencial.



Assim, é possível concluir que a efetividade de uma educação inclusiva não depende exclusivamente de recursos materiais ou da estrutura da escola, mas também da atitude do professor em buscar novas estratégias e metodologias para garantir o aprendizado significativo de todos os alunos.

A experiência aqui relatada reflete uma prática educativa que valoriza não apenas a inclusão física, mas também o engajamento cognitivo e emocional do aluno, mostrando que, com apoio adequado e intervenções bem planejadas, é possível proporcionar uma aprendizagem transformadora e significativa para estudantes com deficiência.

Além disso, este trabalho destaca a importância do fortalecimento das políticas públicas que garantam a formação continuada de professores para lidar com a diversidade em sala de aula. As iniciativas de formação em serviço, como cursos de Libras e capacitação para o uso de materiais didáticos acessíveis, são essenciais para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes ao atenderem estudantes com deficiência. Dessa forma, é possível reduzir a sensação de despreparo e promover práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a aprendizagem de todos.

Outro ponto fundamental diz respeito ao papel da colaboração entre os diferentes atores escolares. A inclusão bem-sucedida de Bia só foi possível graças ao trabalho conjunto do professor, dos intérpretes de Libras, da equipe pedagógica e da própria aluna, que se mostrou engajada e determinada a superar suas dificuldades. Esse esforço colaborativo reforça a ideia de que a inclusão não é



responsabilidade exclusiva de um único profissional, mas sim um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar. A troca de informações e a comunicação constante entre os envolvidos garantiram que as estratégias adotadas fossem ajustadas conforme as necessidades da aluna, permitindo um avanço consistente no seu aprendizado.

Por fim, é importante enfatizar que a inclusão vai além do ambiente escolar. As famílias e a sociedade como um todo têm um papel crucial no apoio ao desenvolvimento de estudantes com deficiência. A experiência com Bia demonstra que, quando há um ambiente favorável, com suporte adequado e expectativas altas, os alunos podem alcançar resultados significativos e superar barreiras que, muitas vezes, são impostas por preconceitos e limitações externas. A participação ativa da família de Bia no processo educativo foi um diferencial importante, mostrando que o envolvimento familiar é uma peça-chave para o sucesso da educação inclusiva.

Portanto, a experiência relatada reafirma o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e busca garantir oportunidades iguais para todos os estudantes. Promover a inclusão efetiva requer mais do que adaptações físicas ou recursos didáticos; requer uma mudança de postura, onde cada aluno seja visto em sua singularidade e tenha suas potencialidades reconhecidas e estimuladas. O trabalho com Bia nos lembra que todos os alunos têm capacidade de aprender, desde que sejam oferecidas as condições adequadas para isso, e que o verdadeiro sucesso educativo está



em permitir que cada estudante atinja o seu melhor, respeitando suas particularidades e celebrando suas conquistas.



## Referências

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 05 out. 2024.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar.** 2. ed. Natal, RN: EDUFERN, 2023.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

SILVA, Solange Cristina da; SOUZA, Márcio Vieira de. Desenho universal para aprendizagem e MOOCS: uma reflexão preliminar, mídias digitais. **Redes Sociais e Educação em Rede: experiências na Pesquisa e Extensão Universitária**, v. 1, p. 129-138, 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 08 jan. 2024.



# O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A LEITURA COMO FERRAMENTAS NA INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Cleonice Santos de Melo Penha  
Josenilma dos Santos Souza Vieira  
Aysllane Junie Pessoa da Cunha

O presente relato apresenta uma experiência educacional com uma estudante de 26 anos com Síndrome de Down, sob a orientação da professora Maria Cleonice, durante o ano de 2024, o lócus da pesquisa é uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que oferta a modalidade a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional direcionada a jovens e adultos que não tiveram acesso à



educação básica na idade adequada. Essa modalidade visa oferecer novas oportunidades para que esses alunos possam concluir seu período de escolarização e, assim, melhorar sua qualidade de vida. A EJA é oferecida para atender às necessidades dos estudantes oferecendo um currículo flexível, para assim, permitir que os estudantes avancem em seu próprio ritmo enfatizando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos oferecendo orientação para os estudantes.

Conforme a resolução Resolução nº 02/2016 – CEB/CEE/RN, 19 de outubro de 2016 em seu artigo 3º:

Art. 3º Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos alunos no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do processo formativo dos alunos;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos alunos, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho.

(Rio Grande do Norte, 2016, Art. 3)



Consideramos que a EJA é fundamental, também, para alunos com Síndrome de Down, pois oferece uma oportunidade para desenvolver habilidades como a leitura e competências essenciais para sua inclusão social e profissional. No contexto do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), a leitura assume um papel ainda mais importante, pois permite que esses jovens acessem informações e conhecimentos que podem melhorar sua qualidade de vida.

Segundo Vygotsky (1998), a leitura é um processo de construção de significado que envolve a interação entre o leitor e o texto. Isso significa que a leitura não é apenas uma questão de decodificar palavras, mas sim de compreender e interpretar os significados. Para todos os estudantes, a leitura pode ser um desafio. No entanto, com o uso de estratégias adequadas e apoio emocional do professor é possível superar esses obstáculos e desenvolver habilidades de leitura eficazes.

Nesse contexto, o uso da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento. Explicamos, que o DUA é uma abordagem educacional que visa criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Destacamos nesse relato de experiência alguns benefícios do DUA no trabalho com jovens com Síndrome de Down, os quais garantem que o conteúdo seja acessível para eles e para os demais alunos, permitindo que aprendam em seu próprio ritmo, promovendo a inclusão de todos os educandos e fornecendo, também, aos professores, orientações



para que adaptem o conteúdo às necessidades individuais de seus alunos.

A Síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento cognitivo, social e cerca de 1 em 700 nascimentos no mundo. No entanto, é importante lembrar que não é apenas uma condição médica, mas sim uma parte integrante da identidade de uma pessoa. Ela não define uma pessoa. É importante olhar além da condição e ver a pessoa em sua totalidade, pois com inclusão, aceitação e apoio, podem alcançar seu potencial e viver uma vida plena e feliz.

Durante muito tempo, as pessoas com Síndrome de Down foram estigmatizadas e marginalizadas. Pouco a pouco vêm desmistificando estereótipos, logo é fundamental entender que elas têm habilidades, talentos e personalidades únicas, assim como quaisquer outras pessoas.

Ressaltamos que por meio de estudos e pesquisas vêm sendo constatados que podem aprender e se desenvolver em diferentes áreas, ter habilidades artísticas, musicais ou esportivas, desenvolver relacionamentos significativos, trabalhar e contribuir para a sociedade e Inclusão escolar e social.

Portanto, na escola é essencial criar um ambiente inclusivo e acolhedor para esse público, principalmente estabelecer entre todos os alunos inseridos na escola, o respeito e a valorização da individualidade das pessoas, independentemente de suas especificidades e particularidades, capacidades e conquistas.



Este relato de experiência pedagógica, discorre sobre o uso da leitura e do Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas de inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco uma estudante com Síndrome de Down, em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Buscamos responder à seguinte questão: *Como a leitura pode promover a inclusão de uma estudante com Síndrome de Down da EJA, através da perspectiva do DUA?*

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica e empírica. Com a pesquisa bibliográfica deu-se uma análise de trabalhos acadêmicos relevantes que abordam a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Educação Inclusiva, com o intuito de fundamentar a prática pedagógica aplicada no estudo. Paralelamente, a pesquisa empírica foi baseada na observação das atividades realizadas e personalizadas junto a aluna com Síndrome de Down, utilizando-se de recursos acessíveis que favorecessem a aprendizagem da jovem, tais como: fichas de leituras e jogos de memória com figuras e palavras, cartas coloridas e o uso de tecnologia assistiva. O que possibilitou uma análise qualitativa dos resultados, permitindo avaliar como esses estímulos influenciam seu comportamento e desenvolvimento durante todo processo e feedback dos professores e familiares.



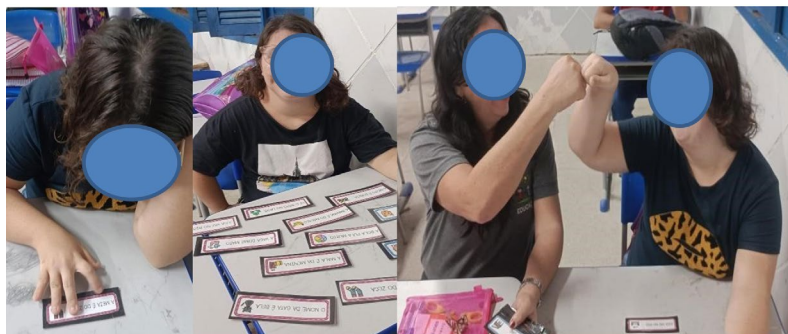
## A experiência vivenciada: aspectos fundamentais

O relato de experiência apresentado ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino do RN, localizada na zona Norte da cidade de Natal no Estado do Rio Grande do Norte. A estudante com Síndrome de Down se encontrava matriculada na Educação de Jovens e Adultos - EJA, frequentando o 3º ano do Ensino Médio, no turno noturno, durante o ano de 2024. A mesma dispunha de uma professora de Educação Especial, que buscava, junto a equipe da escola, oportunizar a diversidade de habilidades com o intuito de atender às necessidades e singularidades da aluna, a partir da criação de um ambiente educacional cuidadosamente estruturado e adequado às suas demandas específicas. Vale ressaltar que ela participava de todas as aulas e disciplinas oferecidas. Os conteúdos eram adaptados para sua compreensão quando se fazia necessário, sendo encaminhados pelos professores das disciplinas, com antecedência para que a professora de educação especial fizesse tais adequações.

Entre os horários das disciplinas, quando a aluna concluía suas atividades, procurávamos desenvolver a leitura em sala e, em outros momentos, ela era levada para o pátio. Tudo era projetado para ser um espaço seguro e acolhedor, permitindo que a jovem tivesse acesso a um ambiente que atendesse às suas necessidades sensoriais e cognitivas.



### Imagem 1 – Estudante com Síndrome de Down em atividade de leitura



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** sequência de quatro fotografias coloridas na vertical. As cenas se passam em uma sala de aula com mesas e cadeiras ao fundo. Na primeira fotografia, do lado esquerdo, uma pessoa com cabelo preto, escorada no braço esquerdo, toca com os dedos da mão direita uma ficha retangular com texto e imagem. Ela está usando uma camiseta azul escuro com letras amarelas. Na imagem do centro, a mesma pessoa sentada à mesa olha para a câmera sorrindo. Sobre a mesa várias fichas com texto e imagem espalhadas aleatoriamente. Na terceira e última imagem, duas pessoas interagem de maneira amigável sentadas à mesa escolar. A pessoa à esquerda, que está usando uma camiseta cinza, está segurando fichas com texto com uma das mãos. Ambas estão dando um "high five" com as mãos. [Fim da descrição]

As fotografias acima (Imagem 1), apresentam a estudante desenvolvendo atividades com a intervenção da professora, com o objetivo de despertar a leitura. Durante as aulas, foram utilizados



vários recursos acessíveis e, entre eles, as fichas de leituras com frases ilustradas e jogos de memória com figuras e palavras para completar e fazer interpretação do texto lido, cartas coloridas e o uso de tecnologia assistiva como leitores de tela (Imagem 2). Esta última, era uma das atividades de sua preferência. Também era constante o apoio emocional e o incentivo constante, contribuindo na construção da sua confiança e autoestima.

### **Imagem 2 – Interação entre professora de Educação Especial e Estudante com Síndrome de Down durante o uso do celular**



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Duas fotografias coloridas de duas mulheres de cabelos pretos na altura dos ombros, sentadas lado a lado em um banco. Ao fundo, há uma parede clara e uma planta com galhos finos. Na primeira cena, ambas estão olhando para um celular que uma delas segura. Elas parecem concentradas no que estão vendo na tela. Na cena seguinte, as duas mulheres estão dando um "high five" com as mãos. [Fim da descrição]

O uso das tecnologias assistivas ressignificou o processo de aprendizagem da estudante em questão. A oportunidade de se



utilizar de ferramentas diversas, sob os princípios do DUA e da educação inclusiva, no contexto da escola possibilitaram o diálogo, a interação e, principalmente, o acesso à leitura.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) destacam que a personalização no ensino complementa as estratégias de desenho universal, criando um ambiente mais inclusivo e acessível. Nesse sentido, promover práticas pedagógicas diferenciadas, adaptando as atividades para atender às necessidades da aluna com Síndrome de Down, ao mesmo tempo em que respeitava o seu ritmo e suas capacidades, e também, buscávamos promover atividades em que todos da turma estivessem envolvidos fez a diferença em seu processo de inclusão.

A organização da escola, do lugar de aprendizagem, a retirada de barreiras é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. Conforme indicado por Freire (1992), o papel do professor na eliminação de barreiras para que todos os estudantes possam participar plenamente do ambiente escolar é primordial. A leitura pode ser um desafio. No entanto, com o uso de estratégias adequadas e apoio emocional, é possível superar as barreiras para sua aquisição e desenvolver habilidades de leitura eficazes de forma individual e coletiva.

Logo, imbuídos da compreensão de que a leitura está para além de decodificar palavras, que ela contribui na interpretação do mundo (Freire, 1992), foi de suma importância encontrar meios, recursos diversificados para facilitar e favorecer a aquisição da leitura por aquela aluna.



A leitura é uma ferramenta para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento crítico dos jovens, especialmente no contexto do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A leitura é a chave para o desenvolvimento pessoal e social (Ferreiro, 2001). Assim considerando, a professora de Educação Especial iniciou a intervenção apresentando a jovem a importância de a mesma aprender a ler e como tinha conhecimento que era um sonho da estudante explicou que seria mais fácil.

O interesse é uma ferramenta do processo, assim foram apresentadas as atividades e estratégias que seriam desenvolvidas, perguntando quais atividades a aluna gostava de fazer para adequar a leitura e explorar mais de forma lúdica e significativa.

A professora descobriu em conversas informais com a própria jovem, que ela gostava de ouvir “fococas”. O que foi confirmado pela família. A professora, por sua vez, usou esse argumento para incentivá-la dizendo que a leitura - no que diz respeito aos textos e mensagens, os gêneros literários, livros de poesias e histórias, eram escritos por alguém e que, também, traziam informações diversas sobre pessoas, contextos e situações. Enfatizando que os textos foram escritos sobre alguém, para alguém e que elas serviam para transmitir mensagens que tinha um início, meio e fim. A jovem demonstrou interesse e disposição para explorar e começar a aprender a ler.

Nos dias seguintes a professora confeccionou e deu de presente uma bolsa de fichas de leitura adaptadas, com imagens e



textos simples. A jovem escolheu 5 fichas entre as outras fichas para começar a leitura.

A princípio a professora começou a ler juntamente com ela demonstrando interação e apoio. A jovem demonstrou dificuldade em algumas palavras inicialmente, mas a professora a encorajou. No contexto, foi proposto juntamente com ela um desafio em que a cada 15 quinze dias, a jovem desenvolveria sua leitura e juntamente teríamos a oportunidade de realizar outras atividades, tais como: jogar de dominó, desenhar, pintar, caça palavra, jogar com jogo de memória, brincar de massa de modelar, entre outras (Imagem 3). Ela demonstrou de imediato o encantamento pela proposta.

### Imagem 3 – Aluna com Síndrome de Down em atividades escolar



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Sequência de três fotografias coloridas de uma jovem em ambiente escolar. Ela tem cabelo castanho escuro, usa óculos e uma camiseta preta. Nas três cenas ela está com um círculo azul no rosto. Na primeira



cena, ela está de pé, ao lado de uma mesa com algumas peças de massa de modelar: um avião e bolinhas nas cores azul e laranja. Ao fundo, uma janela de madeira fechada. Na segunda cena, ela está sentada à mesa concentrada em uma atividade. Em cima da mesa há várias peças grandes de um quebra-cabeças espalhados. Ela está manuseando uma das peças sobre uma bandeja verde. Ao fundo, há cadeiras e mesas. Na última cena, sentada à mesa, joga com dominó, cujas peças se encontram organizadas e outras, emborcadas e espalhadas aleatoriamente. Próximo ao seu corpo, um suporte verde para as peças. Ao fundo, é possível ver parte de uma parede e alguns objetos desfocados. [Fim da descrição]

Com as atividades, a estudante demonstrou melhoria e compreensão leitora e aumentou a motivação para ler, desenvolveu habilidades de comunicação e expressão em todas as propostas da escola e em participar e interagir com todos. Teve a oportunidade de participar de um passeio de campo com toda turma para aprender sobre a nossa cultura e visitar pontos históricos de Natal. Em seguida, participou cantando em um evento promovido pela escola, intitulado: “Dia da família”, que ocorre no calendário anual da instituição com todos os familiares dos três turnos. Neste dia e horários, demonstrou confiança em cantar a letra da música evangélica por ela escolhida: “Aleluia”, da cantora Patrícia Souza. A aluna já se pronunciou que vai repeti-la na festa da sua formatura de conclusão do Ensino Médio.



## Considerações Finais

O estudo realizado no contexto escolar da EJA, com foco na prática da leitura, permitiu responder de maneira satisfatória às questões levantadas no início do trabalho. A pesquisa procurou destacar a importância de atividades lúdicas de leitura, visando contribuir de maneira significativa e colaborativa para a aprendizagem da estudante, respeitando suas necessidades individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, pois buscou-se uma abordagem que valorizasse a singularidade do seu processo.

A metodologia adotada, baseada no uso de materiais acessíveis, tecnologia assistiva e observação atenta do comportamento da jovem ao longo das atividades, proporcionou uma base sólida para a análise dos resultados obtidos.

Consideramos que a intervenção foi exitosa em incentivar a leitura e melhorar a compreensão leitora da jovem. O apoio e incentivo constantes da professora foram fundamentais para o sucesso da intervenção, reconhecida pelos professores, equipe gestora da escola e, principalmente, pela própria aluna que sempre diz: *“Eu comecei a ler”*, e, também, por seus familiares.

Comprovou a capacidade da aluna com Síndrome de Down em aprender a ler, aumentando sua autoestima e interação social, tornando-a mais crítica e reflexiva nas aulas.



Este estudo reforça a importância de uma educação inclusiva e personalizada, que valorize as especificidades de cada aluno. O uso de recursos pedagógicos acessíveis e adaptados, aliados a estratégias de apoio emocional, mostraram ser eficazes para desenvolver habilidades de leitura e melhorar a qualidade de vida dos jovens com a síndrome.

Essas intervenções podem ser replicadas em outras turmas da EJA, ajustando-se às necessidades específicas de cada aluno. A proposta do DUA como fator primordial na consolidação do processo de inclusão traz, assim, sugestões para fortalecer o ensino da leitura em turmas de EJA, buscando engajar todos os alunos e proporcionar uma aprendizagem significativa e inclusiva.



## Referências

FERREIRO, E. **Leitura e escrita**: processos de construção da linguagem escrita. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PLETSCH, M.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *In: Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 06 out. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2016 – CEB/CEE/RN**, 19 de outubro de 2016. Estabelece diretrizes operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediante a realização de Cursos e Exames de Certificação de Estudos. Disponível em: [https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20161208&id\\_doc=557016](https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161208&id_doc=557016). Acesso em: 19 fev. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Cleide Covacevich Giovannetti  
Anelita Fernandes de Amorim  
Flávia Maria Gomes Freitas

A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou emocionais tenham acesso a um ambiente escolar que respeite suas diferenças e favoreça seu pleno desenvolvimento. O conceito de inclusão na educação vai além da simples presença física do aluno com deficiência em sala de aula. Ele envolve a adaptação curricular, metodológica e de infraestrutura para promover uma aprendizagem significativa e participativa (Booth & Ainscow, 2011).



Neste texto, apresentamos o relato de experiência com o aluno Pedro<sup>1</sup>, do 6º ano, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutindo seu progresso acadêmico e social. Durante as aulas suas atividades foram realizadas na sala de aula comum com a estagiária, sendo trabalhado na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), utilizando-se dos mesmos conteúdos, porém com outros objetivos a serem alcançados.

O caso é analisado à luz da legislação brasileira que assegura o direito à educação inclusiva e a práticas pedagógicas a serem implementadas para apoiar sua aprendizagem e desenvolvimento em contexto escolar. A experiência vivida no ambiente escolar revelou-se relevante não apenas para a formação acadêmica do aluno, mas também para o desenvolvimento de todos os envolvidos. O acolhimento e a valorização das habilidades de Pedro foram fundamentais para a construção de um espaço educativo inclusivo.

## **A educação inclusiva e a legislação brasileira**

A escola inclusiva visa atender à diversidade de todos os alunos, promovendo a equidade e o respeito às diferenças. Esse modelo busca não apenas a presença de estudantes com necessidades especiais, mas também a sua plena participação e aprendizado (Mantoan, 2003).

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva a todos os alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

---

1 Pedro é um nome fictício para a preservação da identidade do aluno.



Estes, são reconhecidos como pessoas com deficiência pela Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, garantindo-lhes o acesso a escolas regulares e a adaptações que promovam uma educação de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146 de 6 de junho de 2015, estabelece que a educação deve ser garantida em um sistema inclusivo, em todos os níveis, e que as escolas devem oferecer os apoios necessários para a aprendizagem dos estudantes. No Capítulo da Educação, em seu Art. 28; Item III reza que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros itens:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, Art. 28. Item III, p. 11)

Desta forma, ressaltamos a importância de alunos com TEA participarem de forma efetiva do processo de aprendizagem, por meio de ações colaborativas entre corpo docente, professor do atendimento educacional especializado - AEE e equipe pedagógica.

A efetivação de práticas pedagógicas na perspectiva do DUA perpassa por situações distintas no contexto escolar. Sabemos que há concepções diferentes por parte dos professores que atuam na escola, enquanto existem uns que se encontram abertos a novas práticas e abertos a novos conhecimentos, em contrapartida,



existem alguns que oferecem resistência e são “engessados” em suas práticas. Porém entendemos, que a formação é o caminho para mudanças de posturas e quebra das barreiras atitudinais.

A esse respeito, Zerbato e Mendes (2021) citam que a inclusão escolar exige, cada vez mais, que os professores do ensino comum e os professores especialistas sejam preparados em seu processo de formação inicial e continuada para o atendimento a estudantes público da Educação Especial.

Tornam-se necessários, portanto, investimentos em programas de formação inicial e continuada, que promovam reflexão sobre o cotidiano escolar, a possibilidade de troca de experiências e a construção coletiva de novos saberes pedagógicos (Beauchamp, 2002).

Além disso, é fundamental valorizar e implementar uma cultura de trabalho colaborativa, pois ainda que os professores do ensino comum tenham uma formação inicial de boa qualidade para responder às demandas do processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, eles necessitarão do apoio especializado de professores da Educação Especial ou de outros profissionais para o desenvolvimento de estratégias e de materiais, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, entre outros (Vitaliano & Manzini, 2010).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão deve ser uma prática incorporada ao cotidiano das escolas, promovendo ambientes que respeitem as singularidades de cada aluno. Para



isso, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às variadas formas de aprender e se desenvolver.

Na lei 13.146 de 06 de julho de 2015 é reafirmado em seu artigo 28, inciso II o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

De acordo com Sasaki (2010), a inclusão é um processo que requer participação plena de todos; um compromisso coletivo, que visa uma transformação cultural e social, garantindo o acesso igualitário à educação para todas as pessoas, com ou sem deficiência. Nesse processo, a formação docente é essencial para que os educadores compreendam e implementem metodologias inclusivas, criando estratégias que garantam a participação ativa de todos os alunos.

Sasaki (2010) também enfatiza que o foco da inclusão não deve ser apenas no aluno, mas na transformação das práticas pedagógicas e organizacionais da escola. Uma escola verdadeiramente inclusiva se preocupa em oferecer acessibilidade pedagógica e social, garantindo que todos os alunos sejam respeitados e tenham suas necessidades atendidas. Estudos mais recentes apoiam a visão de Sasaki (2010) e Kassar (2000), destacando que o sucesso da inclusão depende da criação de uma cultura escolar aberta às



diferenças e ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores, alunos e familiares (Glat & Blanco, 2022).

Além de corroborar com a ideia, Kassar (2020) discute os mitos e desafios associados à inclusão, destacando que, muitas vezes, a resistência à inclusão está ligada a preconceitos e à falta de informação. É fundamental desmistificar essas barreiras e promover um diálogo constante entre educadores, famílias e a comunidade, para que todos compreendam os benefícios de uma educação inclusiva.

Kassar (2020), tem enfatizado a necessidade de políticas educacionais que garantam recursos adequados para a implementação da inclusão, como a formação de professores, a oferta de apoio especializado e o uso de tecnologias assistivas. Além disso, ela ressalta a importância de uma avaliação educacional mais justa e inclusiva, que leve em consideração as particularidades dos estudantes e não se limite a critérios padronizados.

A inclusão escolar também está intimamente ligada ao desenvolvimento de uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de amor e solidariedade, onde cada estudante é valorizado e respeitado em sua individualidade. Essa perspectiva é essencial para a construção de um ambiente escolar que não apenas acolhe, mas também celebra a diversidade.

Face ao exposto, pensando em uma prática inclusiva que atenda a todos os alunos, tanto Kassar (2020) quanto Sasaki (2000), destacam que se faz necessário a apresentação dos conteúdos em



diversos formatos, a fim de que contemple todos os alunos, contribuindo para a efetivação de sua aprendizagem e permanência na escola.

Nesta perspectiva, Nunes e Madureira (2015), trazem a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), remetendo à necessidade e à relevância os profissionais desenvolverem planejamentos de intervenção pedagógica que disponibilizam formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão, conforme as habilidades e potencialidades de cada sujeito aprendiz.

## **A trajetória escolar do aluno Pedro**

A experiência escolar em destaque ocorreu em uma escola pública municipal de Natal/RN, no ano de 2024, onde Pedro estava matriculado em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos. O ambiente escolar se caracterizava por sua diversidade, com um compromisso explícito em promover a inclusão de todos os estudantes.

Pedro chegou na escola em 2019, aos 8 anos, sendo matriculado no 3º ano. Anteriormente, cursou a Educação Infantil em uma escola particular, pois a mãe tinha muito receio do contato dele com crianças maiores. Ele não estava alfabetizado e apresentava dificuldades de interação. Sua adaptação foi tranquila, brincava



no intervalo com as outras crianças da turma, gostava de correr e demonstrava alegria por estar ali. Em sala de aula, embora apresentasse dificuldades, para realizar as atividades propostas, buscava a professora e a estagiária.

Em 2020, com o advento da Pandemia da COVID-19<sup>2</sup>, as aulas presenciais foram suspensas, retornando apenas no final de 2021. Percebemos que Pedro retornou mais sensível às interações sociais e, por vezes, não conseguia permanecer todo o período de aulas na escola.

Somente em 2022 é que conseguimos retornar a rotina de aulas diárias com Pedro. No início ainda mais temeroso, mas aos poucos foi demonstrando mais confiança e participando das atividades e dos momentos coletivos. Neste período, o acompanhamento com as professoras do AEE foi importante para estabelecer parcerias entre os professores de sala comum e os atendimentos. No entanto, devido a vários problemas de saúde, passou a se ausentar da escola novamente, necessitando repetir o 5º ano em 2023.

No ano de 2023, Pedro demonstrou maior autonomia para realizar algumas atividades e evidenciou avanços na interpretação textual, na aquisição da leitura e escrita, bem como em alguns conceitos matemáticos e na resolução de problemas. Foi um ano bastante proveitoso e produtivo para o aluno, embora, ao final do

---

2 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Os sintomas mais comuns incluem febre, tosse seca e dificuldade para respirar. A transmissão ocorre principalmente por meio de gotículas respiratórias expelidas ao falar, tossir ou espirrar. Medidas de prevenção, como o uso de máscaras, distanciamento social e vacinação, são essenciais para controlar a propagação do vírus.



ano letivo, a sua mãe tenha decidido mudá-lo de escola por medo dele sofrer Bullying ou não ser atendido em suas necessidades específicas de aprendizagem.

A aquisição da leitura e escrita foi avançando, bem como alguns conceitos matemáticos e resolução de problemas. Foi um ano bastante proveitoso e produtivo para Pedro, no entanto, no final do ano letivo, a mãe nos informou que mudaria o filho de escola porque ela tinha muito medo dele sofrer Bullying ou não ser atendido em suas necessidades.

No início de 2024, fomos surpreendidos com o retorno de Pedro à escola, motivado pelas vivências de sua mãe na nova instituição. Com sua entrada nos anos finais do Ensino Fundamental, foram definidos novos objetivos e traçadas estratégias específicas a fim de que continuasse avançando e se desenvolvendo. Quanto as suas atividades, são planejadas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), partindo dos mesmos conteúdos trabalhados com os demais alunos, porém com objetivos específicos, de acordo com suas necessidades e potencialidades, sendo desenvolvidas em sala de aula comum com o apoio de uma estagiária.

## **Metodologia e caracterização da experiência**

A metodologia utilizada neste relato de experiência foi baseada em uma abordagem qualitativa e reflexiva, que prioriza a observação e a interação. As atividades foram escolhidas com



base nas preferências de Pedro, priorizando expressões artísticas como desenho e pintura. Este planejamento foi fundamentado nas ideias de Freire (1996), que defende a educação como um ato de criação e expressão pessoal.

Os professores atuaram como observadores participantes, permitindo uma imersão nas interações diárias da turma. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas de grupo e das relações interpessoais.

As observações foram registradas em um ‘caderno de registros’, onde foram anotadas as interações de Pedro com os colegas e seu progresso nas atividades. Essa prática está alinhada à proposta de Charmaz (2006) sobre a pesquisa qualitativa, que enfatiza a importância do registro sistemático das experiências. Ao final do período de observação, com os dados coletados foi possível identificar padrões de comportamento e o progresso de Pedro, bem como as contribuições das atividades artísticas para sua inclusão e socialização.

As aulas foram planejadas para estimular a criatividade e o trabalho em grupo, promovendo a interação entre Pedro e seus colegas, valorizando a sua habilidade para o desenho. Desta forma, houve uma maior participação do estudante nas atividades propostas, assim como valorização e aceitação de seus colegas. Para isso, a mediação da professora do AEE fez-se necessária, no sentido de promover um ambiente mais inclusivo, através de



sensibilizações e vivências, despertando na turma um olhar mais acolhedor.

As sensibilizações e vivências foram realizadas por meio de rodas de conversa em cada sala, onde os alunos puderam tirar suas dúvidas e aprender mais sobre o TEA, de maneira interativa. Além disso, através das dinâmicas em grupo, os alunos puderam desenvolver o trabalho conjunto, percebendo e valorizando as potencialidades de cada um, fortalecendo assim, a relação entre eles. A fundamentação teórica se apoiou na proposta de educação inclusiva, que valoriza as diferenças e promove o aprendizado colaborativo.

Apesar de Pedro não necessitar de recursos visuais para a organização de sua rotina, ele recebia uma orientação verbal do horário das aulas que aconteceriam naquele dia. Essa prática de trabalhar a previsibilidade visava ajudar o aluno a se organizar mentalmente para o que estava por vir, reduzindo sua ansiedade. Ao saber da aula que viria em seguida, ele ficava mais seguro e preparado, favorecendo sua participação e promovendo uma sensação de controle sobre o ambiente escolar.

A participação do aluno em eventos escolares era um grande desafio. Ele queixava-se do barulho, da movimentação e do excesso de informações. Então, pensando em seu bem estar, algumas estratégias foram pensadas e executadas para promover sua participação e inclusão na comunidade escolar. Uma dessas estratégias foi permitir que o estudante ficasse um curto tempo, no início das atividades, para que fosse gradualmente se adaptando com a movimentação,



deixando-o à vontade para se retirar quando sentisse necessidade. Ele estava sempre acompanhado pela estagiária, que dava todo o suporte necessário. Quando os eventos eram internos, Pedro tinha uma maior participação.

**Imagem 1 – Participação de Pedro durante a comemoração ao dia do estudante**



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. A imagem está desfocada. Mostra um grupo grande de pessoas sentadas no chão e outras em cadeiras dispostas em semicírculo em um pátio escolar interno bem iluminado, participando de um evento. No primeiro plano, há uma pessoa de cabelos brancos sentada a uma mesa de frente para as pessoas. Em cima da mesa há um objeto decorativo e um tecido rosa dentro de um saco plástico transparente. Há, no centro da imagem, uma seta na cor amarela, indicando um rapaz. As pessoas



estão vestidas de forma casual e parecem estar prestando atenção a pessoa de cabelos brancos. [Fim da descrição]

Em relação às aulas de Educação Física, Pedro apresentava certa resistência em participar devido sua dificuldade em coordenar os movimentos solicitados, principalmente, em atividades com o uso de bolas. Para ajudá-lo a superar o medo da bola e participar de forma ativa e prazerosa das aulas, foi adotada uma abordagem gradual de estratégias, iniciando pela apresentação de bolas de tamanhos e materiais diferentes, tendo como objetivo passar para o colega ou arremessar.

Em outras aulas, as atividades realizadas envolviam movimento e coordenação motora, mas sem o uso da bola. Eram propostos, ainda, movimentos como correr, pular ou equilibrar. Alguns esportes foram apresentados, realizando adaptações para que Pedro se sentisse confiante em realizá-los, como o vôlei sentado, que mesmo tendo o uso da bola, mas por ser sentado, não sentia medo.

Gradualmente, Pedro foi vencendo seu medo e passou a se interessar em participar de todas as aulas, mesmo quando não estavam adaptadas, como o vôlei jogado tradicionalmente. Essa conquista foi muito importante e comemorada por ele e por todos os colegas e professores.



## Imagem 2 – Momento de interação na aula de Educação Física



Fonte: acervo das autoras.

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Um grupo de estudantes está reunido em um pátio da escola ao ar livre, em atividade física. Alguns estão vestindo uniformes escolares, com camisetas brancas e calças ou bermudas azuis. Do lado esquerdo uma seta amarela aponta para um rapaz que está de costas. Ao fundo, há um corredor coberto com paredes de cor clara e algumas portas. Há também algumas árvores e um edifício alto visível ao fundo. O chão do pátio é de concreto, com algumas áreas de grama crescendo entre as rachaduras. [Fim da descrição]

Os temas de interesse de Pedro foram abordados em atividades individuais e coletivas, promovendo melhor aceitação do aluno, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo



o processo de leitura e escrita. Recursos que eram utilizados no Atendimento Educacional Especializado, também foram levados para a sala de aula, tais como: o ábaco de hastes e quadro numérico impresso, para auxiliá-lo durante os cálculos nas aulas de Matemática (Imagem 3).

**Imagem 3 – Manuseio do ábaco para a resolução de problemas e multiplicação, no AEE**



Fonte: acervo das autoras

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. A imagem mostra uma pessoa jovem desfocada ao fundo, usando uma camiseta clara. Em primeiro plano, há um ábaco de madeira com quatro fileiras de contas coloridas. As contas são, de



cima para baixo, vermelhas, azuis, amarelas e verdes. O ábaco está sobre uma mesa, onde também há papéis e uma caneta. Ao fundo, a sala parece ter uma televisão na parede e algumas decorações. [Fim da descrição]

Em sala de aula, Pedro era acompanhado por uma estagiária de Pedagogia (Imagem 4), que fazia a mediação de suas atividades e auxiliava nas questões pedagógicas, apoiando seu processo inclusivo junto a seus pares.

**Imagem 4 – O aluno Pedro realizando atividade em sala, sob a mediação da estagiária em Pedagogia**



Fonte: acervo das autoras

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. A imagem está desfocada, dificultando a identificação clara dos elementos. Há duas pessoas (uma mulher e um rapaz) sentadas



próximas uma da outra. Uma delas está usando uma camisa verde e a outra uma camisa escolar branca. O rapaz está com o braço esquerdo sobre a superfície da mesa escolar e, com a mão direita, segura um lápis sobre um caderno. [Fim da descrição]

As atividades eram desenvolvidas pelos professores de cada componente curricular, necessitando ser adaptadas à sua realidade e, quando possível, com seus personagens favoritos (Imagem 5 e 6).



## Imagem 5 – Atividades de História adaptada

1. Veja a imagem abaixo.



Qual cidade é retratada na imagem ao lado?

- a. Londres.
- b. Roma.
- c. Natal.

Neste espaço havia as famosas lutas:

- a. De gladiadores.
- b. Partida de futebol.
- c. Competições olímpicas.

2. Marque duas opções que representam melhor a crise que destruiu o Império romano.



Festas



Poucos recursos



Guerras.

3. No final do Império romano as pessoas deixavam as cidades para morar no campo.

a. Ainda pensando na questão anterior [2] o que justifica essa mudança de moradia?

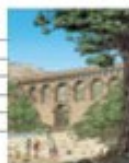
---

---

---

---

---



Obs. Professor registre a resposta do seu aluno.

Fonte: acervo das autoras

**Descrição da imagem:** Fotografia de uma atividade escolar com 3 questões. 1. Primeira questão: "Veja a imagem abaixo." A imagem é do Coliseu. Pergunta: "Qual cidade é retratada na imagem ao lado?" Opções de resposta: - Londres; - Roma; - Natal. Na mesma questão, a continuação: "Neste espaço havia as famosas lutas." Opções de resposta: - De gladiadores; - Partidas de futebol; - Competições olímpicas.



2. Segunda questão: "Marque duas opções que representam melhor a crise que destruiu o império romano." Imagens de referência: - Festas; - Poucos recursos (imagem de um personagem de desenho com expressão de dúvida); - Guerras

3. Terceira questão: "No final do império romano as pessoas deixavam as cidades para morar no campo." Subquestão: "Ainda pensando na questão anterior [2] o que justifica essa mudança de moradia?" Espaço em branco para resposta.

Nota: "Obs. Professor registre a resposta do seu aluno."  
[Fim da descrição]



## Imagem 6 – Atividades de Matemática adaptada

1) ESCREVA A MULTIPLICAÇÃO E O RESULTADO CORRESPONDENTE EM CADA SITUAÇÃO:

The image displays three rows of multiplication problems. Each row consists of two boxes of figures and one empty rectangular box for the answer. The first row shows three boxes, each containing three female figures in barrels, with an empty box to the right. The second row shows two boxes, each containing four female figures, with an empty box to the right. The third row shows two boxes, each containing four male figures, with an empty box to the right.

2) SEMPRE QUE VAI VISITAR A DONA FLORINDA, O PROFESSOR GIRAFALES COSTUMA LEVAR FLORES. SABENDO QUE NA SEMANA PASSADA ELE A VISITOU 5 DIAS DA SEMANA E QUE EM CADA DIA ELE LEVOU UM RAMALHETE COM 6 ROSAS, QUANTAS ROSAS ELA RECEBEU AO TODO?



Fonte: acervo das autoras

**Descrição da imagem:** Fotografia de uma atividade escolar com 2 questões. 1) A primeira questão pede para escrever a multiplicação e o resultado correspondente em cada situação. Existem três conjuntos de imagens: - O primeiro conjunto mostra 5 figuras de uma personagem feminina em um barril, repetido 3 vezes. - O segundo conjunto mostra 4 figuras de uma personagem masculina, repetido 4 vezes. - O terceiro conjunto mostra 3 figuras de uma



personagem masculina, repetido 5 vezes. Cada conjunto tem um espaço em branco ao lado para escrever a multiplicação e o resultado. 2) A segunda questão diz: "Sempre que vai visitar a Dona Florinda, o Professor Girafales costuma levar flores. Sabendo que na semana passada ele a visitou 5 dias da semana e que em cada dia ele levou um ramallete com 6 rosas, quantas rosas ela recebeu ao todo?" Há uma imagem do Professor Girafales entregando flores para Dona Florinda. [Fim da descrição]

Na maioria das vezes, o aluno desenvolvia as mesmas atividades que eram propostas para a turma, com base no princípio da flexibilização, de modo que, quando necessário, os objetivos previstos para ele eram específicos, considerando o conteúdo do ano de escolaridade e estratégias diversificadas.

O aluno Pedro era assíduo e gostava da escola. Sua família, participativa e envolvida com seu processo de aprendizagem. Pedro apresentou um bom desenvolvimento, realizava as atividades mediadas pela professora auxiliar, não apresentava resistência em fazê-las. Apresentava autonomia em suas Atividades de Vida Diária (AVDs) e já conseguia se socializar melhor no ambiente escolar e quando necessitava de algo, se comunicava de forma clara. Durante o intervalo, brincava com um ou dois alunos de sala. Interage, porém, é seletivo nas suas relações pessoais.

Para um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno, havia o acompanhamento no AEE, com a proposta de complementação, numa perspectiva colaborativa e a realização de diálogo



entre os professores da sala comum, do AEE e a estagiária, através do planejamento semanal.

O acompanhamento do aluno em sala de aula era registrado diariamente, pois através desses registros a professora do AEE conseguia acompanhar melhor a aprendizagem, traçar as estratégias necessárias, observar as dificuldades e os avanços. A partir dos objetivos traçados para o aluno em sala de aula regular, foram discutidos e definidos materiais que facilitam a aprendizagem.

No caso da Matemática, tivemos como objetivo trabalhar com conceitos matemáticos de maneira concreta e visual, utilizando materiais manipuláveis como ábacos e jogos de tabuleiro, bem como propondo atividades práticas, como utilizar notas de dinheiro fictícias para calcular custo de compras (Imagem 7). O mesmo acontecia com os demais componentes curriculares, buscando ao máximo integrar os materiais e as estratégias do AEE com a sala de aula, com a contribuição da estagiária e dos professores.



## Imagem 7 – Leitura e escrita de números



Fonte: acervo das autoras

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de um jovem de camisa preta com estampa branca, sentado à mesa, focado em uma atividade. Na mesa, há várias pequenas peças de papel com números impressos, como 50, 20, 10, 99, 70, 30, 80, 40, 60, 90, 0, 3, 4, 2, 8, 9, 1, 5 e 6. Ao lado dele, há um tecido azul. A imagem está desfocada, especialmente na parte superior, onde está o rosto do jovem. Ao fundo, há uma cadeira vermelha. [Fim da descrição]



O aluno Pedro era assistido por fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo e terapeuta ocupacional. Essa rede de apoio externa contribuiu e impactou de forma positiva no contexto escolar e social. Observamos que ele apresentou um bom desenvolvimento tanto na aprendizagem, quanto na sua socialização.

Os principais resultados da experiência revelaram uma significativa melhora na autoestima de Pedro, acompanhada por um aumento em sua participação nas atividades junto à turma. A interação com os colegas, durante as atividades artísticas, contribuiu para a sua socialização, reduzindo comportamentos de isolamento.

Algumas dificuldades foram enfrentadas, como a resistência inicial de determinados alunos em acolher Pedro. Para lidar com essa dificuldade, foram implementadas estratégias de mediação que favoreceram a construção de um ambiente respeitoso e acolhedor, visando uma convivência mais harmoniosa entre todos os envolvidos. Entre as estratégias adotadas, destaca-se a da sensibilização da comunidade escolar, realizada através de visitas às salas de aula para conversar com os alunos e esclarecer dúvidas sobre o autismo.

Além disso, foram propostas atividades em duplas ou pequenos grupos, sempre respeitando os limites e o ritmo de cada aluno, sem forçar a socialização. Intervenções individualizadas durante as atividades, com a estagiária, também foram realizadas para garantir que o aluno tivesse o suporte necessário. Por fim, a valorização das conquistas do aluno foi uma ação constante, fortalecendo sua autoestima e o engajamento nas atividades.



## Considerações Finais

A experiência com o aluno Pedro revelou a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem as singularidades de cada aluno. O uso de atividades artísticas se mostrou eficaz para fomentar a interação e a aprendizagem colaborativa.

Em nossas práticas e formações, acompanhamos alunos com TEA e sabemos da importância de aproveitar o foco de interesse para a aprendizagem, assim como também serve de subsídio para o uso de estratégias pedagógicas, visando obter melhores resultados na aprendizagem do aluno, a partir de elementos que despertem seu interesse.

Desta forma, a mediação do AEE e da estagiária são de extrema importância no sentido de acompanhar junto aos professores da sala comum, traçar estratégias e recursos para que seja garantido o atendimento do aluno em suas reais necessidades.

Diante desse contexto, ressaltamos a importância do trabalho colaborativo, reforçando que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a equipe escolar, e não apenas pelo professor do AEE ou pela estagiária. Para que essa concepção seja eficaz, a formação continuada dos educadores torna-se essencial, pois contribui para a mudança de posturas e a quebra de barreiras atitudinais.



Essa capacitação pode ser realizada por meio de cursos e workshops; com a implementação de programas educacionais nas escolas que abordam temas como respeito à diversidade e cidadania, envolvendo toda a comunidade escolar. Além disso, parcerias com universidades e institutos de pesquisas podem promover o desenvolvimento de projetos de formação e capacitação não só para os docentes, mas também para os profissionais de apoio escolar e famílias.

Outra iniciativa relevante na oferta de formação continuada para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista consiste na modelagem de comportamentos; no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); no treinamento de habilidades sociais; além de produção de materiais acessíveis e assessoria pedagógica especializada para o acompanhamento de um trabalho mais qualificado.

No contexto do AEE, a oferta de formação continuada já é uma realidade e conta com parcerias importantes, mas acreditamos ser imprescindível que seja ofertada também a outros segmentos da escola, ampliando o impacto da inclusão. Observamos que alguns docentes, ao participarem dessas ações formativas, passaram a apresentar uma mudança de postura em relação à prática pedagógica, promovendo mudanças graduais, mas significativas, fortalecendo o processo de inclusão e favorecendo diretamente o desenvolvimento de nossos alunos.



## Referências

BEAUCHAMP, Jeanette. A profissão de professor: elementos para uma reflexão sobre a formação de professores. *In*: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (org.). **A profissão de professor: elementos para uma reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-56.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução de Patrícia Camargo de Andrade. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: um guia para a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à**



prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; BLANCO, F. Inclusão escolar e os desafios pe-dagógicos do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 28(2), 45-67, 2022.

KASSAR, S. B. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: desafios e perspectivas. Editora Autêntica, 2020.

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

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, vol. 5, n. 2. Lisboa. Set. 2015.

SASSAKI, J. P. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Editora WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma nova prática. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

VITALIANO, Paula; MANZINI, Eduardo José. **Educação inclusiva**: experiências e práticas pedagógicas. Marília, SP: ABPEE, 2010.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho Universal para a aprendizagem na formação de professores**: da investigação às práticas inclusivas. São Paulo: v. 47, 2021.



# PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Eunice Silva Torres  
Antônia Valdimira Peixôto da Silva  
Maria Ivani Costa  
Giuliana Maria Gonçalves Ávila

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na interação social e na comunicação (verbal e não verbal), além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento (Brasil, 2012). O TEA pode apresentar-se em diferentes níveis de suporte e com manifestações variadas ao longo da vida do indivíduo (American Psychiatric Association, 2014).

No contexto escolar, o processo de adaptação de crianças com TEA pode envolver o enfrentamento de barreiras<sup>1</sup>, dificultando



sua participação plena nas atividades e interações. Essas barreiras, muitas vezes presentes no ambiente físico, nas rotinas e nas relações sociais, exigem que as escolas estejam preparadas para identificar e remover os obstáculos que limitam a inclusão desses alunos.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições adotem práticas inclusivas e se orientem pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), garantindo um ambiente acessível e acolhedor que respeite a diversidade.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso à educação inclusiva, bem como aos serviços de saúde e assistência necessários.

O diagnóstico precoce e o acompanhamento contínuo são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças, uma vez que possibilitam a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, capazes de promover melhorias significativas em suas habilidades (Moraes *et al*, 2023).

Embora o reconhecimento das necessidades e os direitos das pessoas com TEA sejam legalmente garantidos, a realidade escolar, muitas vezes, apresenta desafios na implementação de

práticas inclusivas efetivas, conforme relatado pela literatura (Pereira, 2018; Camargo *et al.*, 2020; Poersch, 2020). A promoção de um ambiente escolar inclusivo e a oferta de estratégias pedagógicas eficazes são passos essenciais para garantir que o potencial de



cada criança seja desenvolvido de forma plena. A experiência concreta de acompanhar e intervir na trajetória de crianças com TEA pode oferecer insights valiosos sobre como tornar a inclusão uma realidade efetiva.

Neste sentido, o caso de Lírio<sup>1</sup>, uma criança de 3 anos com dificuldades de comunicação e comportamentos agressivos ao ingressar na escola, ilustra a importância desse tipo de intervenção.

A experiência vivenciada no acompanhamento escolar de Lírio destaca a relevância de um trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar. Ao compartilhar essa experiência, busca-se refletir sobre os desafios e boas práticas no atendimento a crianças com TEA na escola, com base nas legislações brasileiras vigentes e na promoção do direito à educação inclusiva.

## Contexto da prática realizada

A prática relatada ocorreu em uma escola particular de educação infantil localizada em um município da região metropolitana de Natal no Rio Grande do Norte. A escola, situada em uma área urbana, atende aproximadamente 800 alunos e é reconhecida por sua grande estrutura física. A equipe pedagógica é formada por professores com formação superior e especializações, além de profissionais de apoio, como coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, profissionais auxiliares e uma psicopedagoga.

---

1 Nome fictício.



O perfil dos alunos é diversificado, tanto em termos de habilidades quanto de origens socioeconômicas e culturais, refletindo uma realidade heterogênea. Entre os estudantes, há uma representação significativa de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que traz desafios adicionais para a equipe escolar na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A seguir, apresentaremos os procedimentos e práticas adotadas.

## **Práticas e Desafios no ambiente escolar**

O caso de Lírio evidenciou a necessidade de um olhar mais atento para a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Ao ser matriculado na escola, o menino de 3 anos apresentava comportamentos que chamaram a atenção dos educadores, como agressividade, gritos e isolamento social. Esses comportamentos manifestavam-se, por exemplo, na recusa de Lírio em permanecer na sala de aula, evitando interações com outras crianças e reagindo de forma agressiva quando frustrado. Inicialmente, tais reações foram vistas como dificuldades comuns de adaptação à vida escolar. No entanto, a equipe pedagógica começou a notar sinais que indicavam algo mais complexo, como os comportamentos repetitivos e autoestimuladores, o isolamento e a falta de contato visual, características que podem ser indicativas de TEA (American Psychiatric Association, 2014).

Diante dessas suspeitas, a coordenação da escola convocou uma reunião com a mãe de Lírio, que, embora emocionalmente



abalada e com dificuldades iniciais, aceitou buscar avaliação profissional. O encaminhamento para especialistas de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) do município resultou no diagnóstico de TEA, confirmando as suspeitas iniciais da equipe pedagógica. A partir da confirmação diagnóstica, a escola iniciou um processo de adequação das práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades de Lírio.

O primeiro passo foi a estruturação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>3</sup>, haja vista as evidências favoráveis de seu uso na educação básica com estudantes com deficiência (Vianna, Pletsch & Mascaro, 2011; Cruz, Mascaro & Nascimento, 2011; Barbosa *et al.*, 2021).

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012), o PDI pode ser compreendido como:

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levados em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (Glat, Vianna & Redig, 2012, p. 84).

Buscou-se, assim, a elaboração colaborativa, contando com a participação de psicólogos e terapeutas ocupacionais da rede pública de saúde do município, responsáveis por acompanhar Lírio fora do ambiente escolar e com a família, por meio de sua mãe. Tais profissionais realizavam visitas periódicas à escola para alinhamento com a equipe pedagógica.



Para a elaboração do PDI, foi realizada reunião entre a equipe pedagógica, os profissionais de saúde e a mãe de Lírio, que compartilharam informações sobre as características e as necessidades específicas da criança. O PDI incluiu estratégias pedagógicas, como o uso de recursos visuais para facilitar a compreensão das atividades, divisão das tarefas em etapas menores e atividades sensoriais, visando a estimular o desenvolvimento cognitivo e social de Lírio. O plano foi revisado e atualizado periodicamente com base nos progressos e nas novas demandas da criança.

Além das práticas pedagógicas, a acessibilidade para a inclusão de Lírio incluiu adaptações no espaço físico, como a criação de uma sala de apoio equipada com recursos sensoriais. A implementação dessa sala foi viabilizada por meio de financiamento com recursos públicos do município, oriundos de verbas destinadas à educação inclusiva e à melhoria da infraestrutura escolar. O processo envolveu a identificação da necessidade pela equipe pedagógica, a elaboração de um plano de ação detalhado e a aprovação junto à Secretaria Municipal de Educação. Os recursos foram aplicados na aquisição de materiais sensoriais, mobiliário adaptado e adequações no ambiente físico, seguindo as diretrizes legais de acessibilidade e inclusão.

A escola também ofereceu capacitações específicas sobre TEA para os professores, ministradas por especialistas convidados da rede de saúde e da Secretaria de Educação, abordando temas como estratégias inclusivas, comunicação alternativa e manejo de comportamentos desafiadores. Foram realizadas três capacitações



ao longo do ano letivo, cada uma com temas focados no atendimento a crianças com necessidades específicas e nas práticas inclusivas no ambiente escolar.

Adicionalmente, a escola manteve um diálogo frequente e colaborativo com a mãe de Lírio, oferecendo orientações e suporte contínuo, bem como convocando-a para participar da construção do PDI.

Ao longo do processo de implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de Lírio, foram observados progressos significativos em diversas áreas do seu desenvolvimento. No início, Lírio apresentava comportamentos característicos de dificuldades de socialização, como isolamento, resistência ao contato visual, comunicação limitada a gestos e expressões não verbais, comportamentos agressivos e crises de frustração frequentes.

Com as atividades pedagógicas e o suporte multidisciplinar, Lírio começou a apresentar avanços notáveis, principalmente na comunicação e na interação social. Com o apoio das estratégias propostas no PDI, Lírio passou a utilizar sinais visuais e algumas palavras para expressar suas necessidades, mostrando progressos na comunicação. Além disso, mostrou-se mais receptivo no convívio com colegas e, gradualmente, começou a participar de atividades em grupo. Sua adaptação às rotinas da sala de aula também melhorou, o que contribuiu para a redução dos comportamentos agressivos e para uma resposta mais controlada a mudanças no ambiente, indicando avanços em seu comportamento adaptativo.



A construção de uma relação colaborativa com a família foi fundamental para os resultados apresentados junto a Lírio. A equipe pedagógica manteve um diálogo constante com sua mãe, oferecendo orientações e suporte sobre como ela poderia reforçar em casa as práticas desenvolvidas na escola. Esse suporte possibilitou maior aderência às estratégias do PDI e uma integração mais eficiente entre as ações escolares e familiares, proporcionando a Lírio um ambiente de apoio contínuo.

Conforme Silva e Menezes (2022) e Carvalho *et al.*, (2021), a colaboração é crucial para a inclusão de crianças com TEA, garantindo continuidade das intervenções e maior aderência às práticas pedagógicas. A presença constante da mãe em reuniões e sua colaboração com o PDI, por meio das atividades de casa, foram essenciais para que Lírio apresentasse progressos no desenvolvimento social e na comunicação.

Por sua vez, a sala de apoio equipada com recursos sensoriais possibilitou que Lírio tivesse um ambiente mais calmo e preparado para atividades que exigiam maiores estímulos, permitindo que pudesse se acalmar antes de retornar à sala de aula.

Estudos mostram que características atípicas no processamento sensorial são comuns e centrais em pessoas com TEA, impactando significativamente o comportamento, a comunicação, a aprendizagem e a adaptação ao ambiente (Ben-Sasson *et al.*, 2009; Schaaf *et al.*, 2014; Caminha & Lampreia, 2008; 2012; Souza & Nunes, 2019).



Mediante tais aspectos os autores enfatizam a necessidade de intervenções que considerem essas especificidades sensoriais e do desenvolvimento de ambientes mais adequados para essas pessoas, a partir do que foi proposta a sala de apoio com recursos sensoriais.

Conforme aborda Mantoan (2003), programas de formação continuada aumentam a confiança dos professores para implementar práticas inclusivas e valorizam as diferenças como um elemento enriquecedor do ensino e aprendizagem.

De fato, as capacitações realizadas ofereceram subsídios para que os professores se sentissem mais confiantes e preparados para lidar com as necessidades de Lírio e, conseqüentemente, com outros alunos, os quais também se beneficiaram das práticas inclusivas adotadas.

Por outro lado, o processo de implementação do PDI também apresentou desafios significativos. Inicialmente, alguns membros da equipe demonstraram resistência em adotar novas práticas. Segundo Camargo *et al.*, (2020), Rezende (2021) e Duarte *et al.*, (2023), apesar das políticas educacionais em favor da inclusão, os professores enfrentam dificuldades em lidar com as especificidades do autismo, especialmente devido à falta de uma formação adequada que promova a desconstrução de barreiras atitudinais.

Além disso, houve limitações de recursos, especialmente para a aquisição de materiais específicos e para a capacitação contínua dos profissionais. A equipe pedagógica também encontrou dificuldades na obtenção de apoio especializado constante, uma vez que



os profissionais da saúde envolvidos não eram permanentes na escola, o que comprometeu a continuidade de algumas intervenções.

Segundo Romeu e Rossit (2022), a colaboração de profissionais de saúde na equipe escolar é essencial para a inclusão eficaz de alunos com deficiência. Mesmo limitada, essa colaboração se mostrou indispensável para o sucesso das intervenções, permitindo que o trabalho desenvolvido na escola fosse complementado com o apoio terapêutico externo.

A trajetória de inclusão de Lírio exigiu esforço contínuo e aprendizado constante por parte da equipe pedagógica, que aprimorou suas práticas e buscou capacitações específicas para lidar com o TEA. Os professores notaram que as adaptações feitas para Lírio também beneficiaram outros alunos, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, diverso e inclusivo.

Além disso, o caso de Lírio fomentou uma cultura de inclusão na escola, envolvendo toda a comunidade escolar em um processo de conscientização sobre o TEA e outras necessidades específicas. A participação ativa dos pais aumentou, promovendo um senso de comunidade e empatia, com maior envolvimento nas atividades escolares e em discussões sobre inclusão.

Esse movimento colaborativo entre equipe pedagógica, familiares e profissionais de saúde criou uma rede de apoio que fortaleceu o ambiente inclusivo e colaborativo da escola.



## Considerações Finais

Os resultados desta experiência escolar reforçam a importância da colaboração entre escola, família e profissionais de saúde na construção de um ambiente inclusivo. Embora desafiador, esse processo contínuo tem demonstrado impactos positivos, comprovando que, com suporte e mediação adequados, é possível promover o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com TEA no ambiente escolar.

O progresso de Lírio ao longo do tempo, bem como a capacitação dos professores, destaca a efetividade da inclusão quando embasada em estratégias planejadas e colaborativas. No entanto, essa experiência também evidencia a necessidade de recursos adicionais e capacitações regulares para assegurar um processo de inclusão eficaz e o desenvolvimento integral de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi crucial para o sucesso da inclusão de Lírio. A participação ativa da equipe multidisciplinar e da família garantiu uma abordagem adaptativa, permitindo ajustar intervenções às necessidades específicas do aluno. O espaço sensorial e as capacitações oferecidas aos educadores foram determinantes para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. As adaptações pedagógicas, além de beneficiar Lírio, estimularam o desenvolvimento de uma cultura inclusiva abrangente em toda a comunidade escolar.



Apesar dos avanços, o processo encontrou desafios, como a resistência inicial de alguns educadores e a limitação de recursos, o que ressalta a necessidade de investimento contínuo em capacitação e infraestrutura para a educação inclusiva. É fundamental que as instituições de ensino reconheçam a diversidade no ambiente escolar e formem uma equipe pedagógica capacitada e sensível às necessidades de todos os alunos.

Para futuras iniciativas, recomenda-se que as escolas estabeleçam parcerias com profissionais de saúde desde o início do processo de inclusão. O fortalecimento do diálogo entre escola e família deve ser uma prioridade, assegurando o alinhamento e o comprometimento de todos os envolvidos com as estratégias de intervenção.

A formação contínua dos educadores nas especificidades do TEA e a promoção de espaços de reflexão sobre práticas inclusivas são essenciais para a construção de ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade.

Em síntese, a experiência com Lírio representa um avanço significativo nas práticas de inclusão escolar, servindo de modelo para a formação acadêmica e profissional na área da educação especial. Sistematizar e compartilhar essas lições é imprescindível para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.



## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, Tereza Cristina Lima *et al.* Plano de Desenvolvimento Individualizado na inclusão escolar: um Estado da Questão. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.
- BEN-SASSON, Ayelet *et al.* A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 39, n. 1, p. 1-11, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020.
- CAMINHA, Roberta Costa; LAMPREIA, Carolina. **Autismo: um transtorno de natureza sensorial**. Psicologia Clínica, 2008.
- CAMINHA, Roberta Costa; LAMPREIA, Carolina. Findings on sensory deficits in autism: implications for understanding the disorder. **Psychology & Neuroscience**, v. 5, n. 2, p. 231-237, 2012.
- CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. Q. C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado:



percurso inicial para elaboração e aplicação. *In: VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias*, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

DUARTE, Edilene Maria da Silva. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 166–184, 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615007>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101>. Acesso em: 16 dez. 2024.

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

MORAES, Louriane Lindoso *et al.* Intervenção precoce para crianças com transtorno do espectro autista: análise de dissertações e teses brasileiras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, p. e11217-e11217, 2023.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. O profissional de apoio e o aluno com autismo: um relato sobre estratégias e barreiras. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos**. Campinas: Galoá, 2018.

POERSCH, Lauren Azevedo. **O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração: investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil**. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2020.



REZENDE, Laila Francielly. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas. Instituto Federal Goiano. Rio Verde, 2021. 20 p. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2131>. Acesso em: 16 dez. 2024

ROMEU, Clariana Andrioli; ROSSIT, Rosana Ap Salvador. Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0114, 2022.

SCHAFF, Roseann C. *et al.* An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 7, p. 1493-1506, 2014.

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019.

VIANNA, Márcia Marin; PLETSCHE, Márcia Denise.; MASCAIRO, Cristina Angélica. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. *In*: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7., 2011, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2011.



# RECURSOS E ESTRATÉGIAS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL

Micarla Nunes de Abreu  
Renata Rocha Castro

Oportunizar a inclusão de alunos com deficiência tem sido um desafio para o setor educacional, tendo em vista que a simples matrícula não se mostra suficiente. É fundamental proporcionar um ensino que permita o pleno desenvolvimento das capacidades desses estudantes, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Tal legislação assegura aos estudantes com deficiência o direito de acesso, permanência, participação e aprendizado, além de destacar a necessidade de disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade, indispensáveis para a superação das barreiras que enfrentam.

Entre as barreiras presentes no contexto educacional, destacam-se as pedagógicas, decorrentes da dificuldade dos docentes



em planejar suas aulas de forma a incluir estratégias que atendam a todos os estudantes, especialmente aqueles que compõem o público-alvo da educação especial. Em geral, o ensino destes estudantes, em contexto das classes de ensino regular, é pensado, especificamente, por meio de acomodações, adaptações individualizadas do currículo e suas flexibilizações (Zerbato, 2018, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreve a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, ofertada desde a Educação Infantil, devendo se estender ao longo da trajetória escolar e ser oferecida na rede regular de ensino aos alunos com deficiência (Brasil, 1996). A Educação Especial, portanto, é chamada a trabalhar em conjunto com a educação regular, integrando-se à proposta pedagógica da escola convencional para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Conforme Zerbato (2018), o Desenho Universal para a Aprendizagem orienta estratégias que garantam a acessibilidade a todos os estudantes. Isso abrange tanto aspectos físicos quanto serviços, recursos e soluções educacionais, permitindo que aprendam sem enfrentar obstáculos.

Um dos serviços que os estudantes público-alvo da Educação Especial podem contar é o Atendimento Educacional Especializado, sendo atribuição do professor deste atendimento, articular com professores da sala de aula comum, a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2009).



Desta forma, o relato de experiência apresentará as contribuições à acessibilidade, sob a perspectiva do Desenho Universal, resultantes do curso que fundamentou nossa atuação como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A prática foi desenvolvida de forma colaborativa com os professores da sala de aula comum, destacando-se os recursos e as estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas e aplicadas em diversas situações de aprendizagem, tanto para os estudantes público-alvo da Educação Especial quanto para os demais alunos da turma comum.

## **Acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal**

Conforme descrito por Zerbato (2021), a abordagem de ensino fundamentada no DUA tem como objetivo estruturar o ensino e garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento. Essa proposta leva em conta as particularidades de cada estudante, reconhecendo que cada pessoa é única, com seus próprios ritmos e estilos de aprendizado.

A metodologia oferece um guia para educadores e outros profissionais que atuam na criação de práticas e estratégias centradas na acessibilidade, abrangendo tanto aspectos físicos quanto serviços, com o intuito de proporcionar caminhos educacionais que eliminem barreiras ao aprendizado.

À vista disso, ao invés de se planejar atividades específicas para estudantes público-alvo da Educação Especial, deve-se pensar em atividades diversificadas que atendam a todos os



alunos, independentemente, de sua condição (Pletsch *et al*, 2021). Se um material foi anteriormente pensado e produzido para um grupo específico, com a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), deverá ser disponibilizado para todos os estudantes.

Pensar em um currículo inclusivo exige do professor estratégias e atividades para atender à diversidade da turma, mas implementar essas adaptações no ensino não é tarefa fácil e nem simples de se executar (Zerbato, 2021). Portanto, conforme:

Diante de tal cenário, a grande responsabilidade de colocar em prática os princípios inclusivos, não cabe exclusivamente ao professor de ensino comum. Sua efetivação requer o envolvimento de toda equipe de profissionais da escola e do sistema educacional, provendo a atuação de profissionais especializados, gestão participativa no processo do ensino e aprendizado e o envolvimento de toda a comunidade (Zerbato, 2021, p. 30).

Dessa forma, a construção de um currículo inclusivo exige a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, Zerbato (2018) destaca que o docente responsável pelo atendimento educacional especializado na instituição de ensino, pode colaborar de forma conjunta na elaboração de práticas pedagógicas e estratégias de ensino que atendam a essas necessidades.



## Do desenvolvimento das ações

### a) O Contexto das ações

A experiência escolar ocorreu em uma escola pública do Município de Natal, estado do Rio Grande do Norte, durante o ano de 2024, envolvendo três alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, participantes do Atendimento Educacional Especializado.

### b) Caracterização dos alunos

É importante acrescentar que os estudantes abaixo mencionados tiveram seus nomes alterados para preservação da privacidade.

1. *Babi* - Oito anos de idade, matriculada no 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período matutino. Ela apresenta encefalopatia, além de deficiência intelectual e transtorno desintegrativo da infância, o que limita algumas funções motoras como: folhear um livro e escrever, além de apresentar ausência de comunicação oral, comunicando-se principalmente, por meio de expressões faciais e movimentos dos braços em resposta à aproximação de outras pessoas ou quando alguém se dirige a ela.
2. *João* - Transtorno do Espectro Autista, matriculado em uma turma do 2º ano, no turno vespertino. Os professores da turma relataram como desafios para o atendimento ao estudante: *a falta de envolvimento do aluno nas atividades de contação de histórias e em outras tarefas, além da dificuldade na comunicação e interação.*
3. *Mário* - diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O aluno não utiliza a fala em sua comunicação e os professores encontraram dificuldades para promover atividades de interação com ele.



Um desafio comum entre todos os educadores da turma era a dificuldade em elaborar atividades que contemplassem todos os estudantes, sem desconsiderar as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, considerando os aspectos observados, foram desenvolvidas algumas estratégias, atividades e recursos, levando em conta as especificidades apresentadas pelo grupo.

Uma das estratégias utilizadas e que fazem parte do cotidiano das séries iniciais é a *contação de histórias* da literatura infantil. Esta, pode ser percebida como “[...] arte, como deleite, mas também pode ser decisiva na formação da criança em relação a si mesma e em relação às pessoas que a cercam” (Martins, 2010, p. 376).

A contação de histórias, além de entreter, exerce uma função essencial no crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Deliberato, Adurens e Rocha (2021), o uso das histórias infantis pode ser uma estratégia lúdica e interessante para desenvolver e aprimorar o vocabulário e promover a interação social entre estudantes com dificuldades complexas de comunicação, como acontece com aquelas dentro do espectro do autismo.

Nesse contexto, os recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), podem auxiliar o professor a estabelecer comunicação e melhorar as possibilidades de compreensão dos estudantes que não utilizam a comunicação oral ou gestual de forma eficiente.

A comunicação alternativa e aumentativa é a área da Tecnologia Assistiva que se destina, especificamente, à ampliação



de habilidades de comunicação. Abrange os métodos de comunicação usados para complementar ou substituir a fala ou a escrita para pessoas com deficiência na produção ou compreensão da linguagem falada ou escrita (Bersch, 2017).

### **c) As ações orientadas para o desenvolvimento de leituras e contação de histórias**

No planejamento das ações pedagógicas da aluna Babi, do 2º ano, discutiu-se com a professora da turma a implementação de estratégias tanto em atividades individuais quanto em dinâmicas de grupo, considerando as especificidades da aluna e a diversidade da sala de aula. Uma das abordagens selecionadas foi a utilização da cantiga "Aquarela". Com a aluna, a mediação ocorreu por meio de um livro acessível (Imagem 1), que incorpora a comunicação alternativa com pictogramas.



### Imagem 1 – Leitura com livro acessível



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma criança com fardamento escolar nas cores azul e branco e uma mulher vestindo blusa estampada com flores e uma saia lisa marrom claro. Os rostos dos dois estão desfocados. A criança está em uma cadeira de rodas. A mulher segura e aponta para a criança algo em uma pasta com uma prancha de leitura. Ao fundo, há uma parede com azulejos brancos. [Fim da descrição]

Com base nos princípios do Desenho Universal, o livro utilizado com a aluna Babi para ensiná-la a canção ‘Aquarela’ poderia atender às necessidades de todos os alunos, permitindo



que a professora incluísse outras crianças na atividade. Além disso, a organização do espaço da sala de aula também poderia ser ajustada para garantir que a estudante estivesse mais atenta durante essa e outras atividades interativas.

Para João, com TEA e não verbal, foram elaboradas estratégias que poderiam aumentar sua participação nas aulas de leitura e narrativas. Considerando a afinidade do aluno pelo uso do tablet, decidimos iniciar as ações com a utilização deste recurso, apresentando uma história através da comunicação alternativa, que posteriormente, foi convertida em livro impresso com pictogramas.

A partir do uso do recurso, João começou a interagir com diferentes livros e a se envolver de maneira ativa durante as contações de histórias realizadas pela professora, tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala de aula comum.



### Imagem 3 – Comunicação Alternativa a partir da contação de histórias



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida. Uma mulher e uma criança sentadas à mesa. Ambas têm os rostos desfocados. A mulher está segurando uma pasta transparente, mostrando algo para a criança. Na mesa, à direita, há um papel com algumas imagens e texto, mas não é possível ler o que está escrito [Fim da descrição].

A utilização de livros com Comunicação Alternativa foi uma estratégia desenvolvida para ser aplicada com toda a turma. Considerando a presença de alunos surdos ou com deficiência visual, os livros (Imagem 4) podem incorporar outras linguagens acessíveis, como o braille e a língua de sinais, garantindo que todos os estudantes sejam incluídos.



## Imagem 4 – Livro Acessível



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Uma ilustração colorida mostra uma cena ao ar livre com uma árvore grande à esquerda e uma casa de palha à direita. Na frente da casa, há a figura de um lobo. Abaixo da imagem, há um texto que diz: "O LOBO MAU BATEU NA PORTA." Há também ícones representando o lobo, uma casa e uma porta. [Fim da descrição]

Para o aluno com TEA, que ainda não havia iniciado a escrita, mas demonstrou interesse em atividades no papel, foi desenvolvida uma tarefa de Matemática (Imagem 5) com foco na contagem de números por meio da colagem, que também poderia ser aplicada ao restante da turma.



## Imagem 5 – Atividades de contagem



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma criança sentada à mesa branca, usando uma camiseta listrada. Ela apoia a mão direita numa folha com atividade de Matemática, e segura, com a direita, um tubo de cola branca. Na atividade, cola bolinhas azuis de acordo com a quantidade indicada. Na mesa, há várias bolinhas azuis espalhadas e dois pequenos cartões com imagens. A imagem tem uma marca d'água no canto inferior esquerdo, que diz "Visual Watermark". [Fim da descrição]

Nessa atividade, a professora teve a liberdade de adaptar as instruções, permitindo que, em vez de pintar, as crianças que não



se sentissem confortáveis com a pintura realizassem colagens. A orientação direcionada à professora pelo AEE incluiu a utilização da Comunicação Alternativa, incorporando pictogramas na tarefa, para indicar as ações a serem realizadas, desenvolvendo com o grupo a associação entre números e quantidades.

É importante destacar que além da proposta do DUA ser para toda a turma, a presença dessa acessibilidade em CAA, faz com que todos possam entender que existe uma forma de comunicação diferente da que a maioria domina, e que esta também pode ser apreendida, possibilitando a interação com o outro.

Um exemplo de trabalho colaborativo nas questões de acessibilidade do DUA ocorreu durante uma aula de Educação Física. O aluno Mário, que está no 4º ano, não se envolvia nas atividades propostas, limitava-se a correr de um lado para o outro e sem interagir com os colegas. Em conversa com a família, foi revelado que Mário tinha interesse por bolas, embora não se envolvesse nas atividades que utilizavam este recurso. Diante disso, o professor elaborou algumas dinâmicas para garantir a participação dele junto aos demais estudantes da turma.

Conforme ilustra a Imagem 8, podemos visualizar que todos os alunos se engajaram na aula prática e o estudante com TEA começa a participar da atividade, lançando a bola ao destino, com os outros participantes.



## Imagem 8 – Aula de Educação Física



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** fotografia colorida de um grupo de crianças em um pátio coberto, sentadas em cadeiras enfileiradas. Outras estão em pé, olhando para o chão onde está desenhado duas amarelinhas e quatro bolas pequenas espalhadas. Ao fundo, há plantas encostadas em um muro alto branco. A imagem tem uma marca d'água no canto inferior esquerdo que diz "Visual Watermark". [Fim da descrição]

Os jogos e brincadeiras na educação em contexto inclusivo possuem um valor significativo, não apenas pelo fascínio que despertam, mas por proporcionarem momentos de socialização, aprendizagem e conhecimento, já que “fornecem a criança



componente simbólico, bem como materiais que contribuem para a construção dos processos cognitivos, motores, estéticos, éticos e socioafetivos” (Souza, Cunha, & Andrade, 2019, p. 130).

Trabalhar a interação a partir da utilização de jogos, também contribui no desenvolvimento das habilidades cognitivas, além de permitir ao docente observar as dificuldades e habilidades de cada aluno durante o desenvolvimento da atividade.

Sendo assim, de forma a estimular as questões de interação, característica comum aos estudantes com TEA, foi proposta uma atividade em grupo (Imagem 9) que consistia em pintura de cenas de um conteúdo previamente trabalhado e que permitia a participação de todos. O momento foi pensado enquanto atividade inclusiva, por oportunizar uma ação que pudesse ser desenvolvida com toda a turma, sem a necessidade de um planejamento individualizado apenas para o aluno com TEA.



## Imagem 9 – Estudantes em atividade coletiva



Fonte: acervo das autoras (2024).

**Descrição da imagem:** fotografia colorida de 5 crianças reunidas e concentradas em torno de uma mesa azul, colorindo um grande desenho em papel. O desenho parece ser de um personagem de desenho animado. Na mesa, também há um estojo verde. A imagem tem uma marca d'água no canto inferior esquerdo que diz "Visual Watermark". [Fim da descrição]

No decorrer do trabalho podemos destacar alguns resultados importantes quanto ao uso da acessibilidade da proposta do Desenho Universal, realizado nas diferentes atividades e estratégias apresentadas. Os relatos destacaram como as ações propostas foram



abordadas de forma inclusiva, enfatizando as diferentes formas de participação e aprendizado de cada estudante.

A colaboração entre a professora do AEE e os professores da sala de aula comum foi essencial para a realização das atividades direcionadas aos estudantes da Educação Especial. O princípio do Desenho Universal visa reduzir as barreiras existentes, e as atividades desenvolvidas foram eficazes, pois foram planejadas para atender a todos os alunos.

As abordagens de narração de histórias utilizando livros acessíveis desempenharam um papel crucial no engajamento dos alunos com deficiência, permitindo que eles se envolvessem ativamente nas atividades organizadas para essas ocasiões.

O aluno João, do segundo ano, por exemplo, começou a se integrar muito mais nas atividades relacionadas à leitura de obras literárias. Atividades em grupo como jogos e pintura, promoveram a interação do aluno Mário com seus colegas, assegurando a igualdade de direitos em um contexto de equidade.

No entanto, ainda observamos que apresentar uma proposta de acordo com as diretrizes do DUA continua sendo um grande desafio, visto que as atividades de narração de histórias foram confeccionadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado. Para o docente de uma sala de aula tradicional, o tempo é um desafio para lidar com todas as tarefas a serem planejadas, pois além da criação dos recursos, é preciso refletir sobre a forma como esses recursos serão utilizados para garantir o aprendizado de todos.



Em contato com os professores foi observado que a implementação da acessibilidade sob a ótica do Desenho Universal ainda está progredindo de forma bastante lenta.

Apesar do recorte das práticas exitosas apresentadas, ainda é necessário avançar na sensibilização dos professores da sala de aula comum, pois mesmo com as orientações recebidas pelo professor do AEE, há alguns, que acabam não implementando-as. Isso resulta nos alunos com deficiência executarem atividades curriculares bastante diferentes das que foram inicialmente planejadas para a turma. Assim, é fundamental aumentar os investimentos em oportunidades de trocas e incentivos formativos direcionados a esses professores.

A questão da programação do tempo para o planejamento foi discutida como um dos pontos que merecem revisão. Esse intervalo poderia ser reorganizado ao longo do ano, incorporando mais iniciativas coletivas voltadas para a capacitação em acessibilidade, considerando a perspectiva do Desenho Universal.

## **Considerações Finais**

Entendemos que os estudos do módulo Acessibilidade na Perspectiva do Desenho Universal foram fundamentais para subsidiar práticas de acessibilidade para todos os estudantes, por meio de um trabalho colaborativo entre a professora do AEE e os professores de estudantes participantes da prática descrita.



Trabalhar de forma colaborativa também nos fez compreender que toda equipe escolar tem que estar em constante capacitação para promover acessibilidade curricular na escola. Apontamos a necessidade dos livros pedagógicos e literários, além de recursos tais como os jogos que são encaminhados, às escolas, serem disponibilizados com acessibilidade para otimizar o trabalho dos professores, que possuem pouco tempo para a produção de recursos, e ampliar a participação dos estudantes.

Compreender que o DUA propõe a diminuição de barreiras, nos levou a perceber que ao elaborarmos um planejamento que abranja a todos, estamos efetivando a inclusão escolar. Além disso, passamos a entender que a inclusão vai além de simplesmente inserir um estudante com deficiência no ambiente educativo. Trata-se, essencialmente, de promover a equidade no acesso ao currículo, assegurando a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de aprendizagem.



## Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 302-304.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, SP, v. 27, e0128, p. 73-88, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198054702021v27e0128>. Acesso em: 02 jul. 2022.

MARTINS de Oliveira, Ana Luiza Araújo Ramos. Literatura Infantil: instrumento para melhor compreensão da diversidade humana. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Martins. **Educação e Diversidade, saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 371-791

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. Campos de Goytagazes: **Encontrografia/ANPED**, v. 1, 2021.



SOUZA, A. A. de.; CUNHA, K.M. M.B.; ANDRADE, M. G. de. O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. **Gestão & Tecnologia**. Faculdade Delta, a. VIII, v. 1. ed. 28, jan jun, 2019.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 06 out. 2024.



# A IMPORTÂNCIA DA INTERSETORIALIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM JOVEM INSTITUCIONALIZADO

Dayane Araújo de Melo  
Linda Carter Souza da Silva

**A** Educação em todas as suas particularidades deve se apresentar como lugar de libertação dos sujeitos mediante aos ditames de uma sociedade embasada nas mais diversas facetas da exclusão. Segundo Freire (2021), a educação libertadora: “[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.” (Freire, 2021, p. 101).

É a partir desse contexto de educação, que promove a libertação, que nos propomos a relatar a experiência de inclusão escolar de um jovem com deficiência, institucionalizado e em situação de múltipla vulnerabilidade social no contexto da Educação de Jovens



e Adultos (EJA) e da Educação Especial, destacando a importância da intersetorialidade e do trabalho colaborativo para garantir direitos e promover dignidade, autonomia e qualidade de vida.

Para essa discussão, trazemos alguns conceitos fundantes que norteiam a organização do texto apresentado em tela. Este relato de experiência tem por campo de atuação duas modalidades: A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

De acordo com a Resolução nº 02/2016 CEB/CEE/RN, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade apropriada. Esta modalidade de ensino é pautada pela flexibilidade do currículo, tempo e espaço, visando atender às necessidades individuais dos estudantes e possibilitar trajetórias educacionais específicas, permitindo percursos de aprendizagem significativos, valorizando a experiência de vida dos estudantes, agregando competências para o trabalho, motivação e orientação educacional.

A Educação Especial, por sua vez, caracteriza-se, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tendo como objetivo a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da oferta de recursos



de acessibilidade, tecnologia assistiva, suporte, oferta de serviços e formação de professores (Brasil, 2008).

No Estado do Rio Grande do Norte, de acordo com Pereira *et al.*, (2023), é a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) que:

[...] coordena, orienta, implementa e monitora a atuação da Educação Especial no RN, sendo assim, responsável pela estruturação, implementação e efetivação da política pública da Rede de apoio aos estudantes público da Educação Especial no RN. (Pereira *et al.*, 2023 p.2)

Ainda, conforme Pereira et al (2023), a Educação Especial no RN é estruturada com serviços de apoio especializados que incluem:

- a) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com professores de AEE e professores de AEE - LIBRAS que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos Centros Estaduais de Educação para suporte aos estudantes e à comunidade escolar;
- b) apoio de professores de Educação Especial e professores intérpretes/tradutores de Libras para mediação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula;
- c) os Núcleos de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAEHD) e de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S); e
- d) os profissionais de apoio: técnicos de enfermagem e cuidadores.

É a partir do contexto de efetivação das políticas públicas de educação especial e inclusiva no RN, como também, da EJA que buscamos colaborar discutindo a relevância da relação ativa, colaborativa e intersetorial entre a escola, as unidades de acolhimento e os serviços de saúde.



Para isso, a promoção de uma educação inclusiva depende dos princípios de solidariedade e cooperação entre setores. Segundo Dias (2006), a solidariedade é um princípio essencial para a inclusão, pois envolve considerar e respeitar as diferenças, adotando uma postura de interdependência e responsabilidade coletiva.

Cabe-nos situar o leitor, também acerca da compreensão do que diz respeito à perspectiva dos campos da intersectorialidade e o conceito de unidade de acolhimento. A intersectorialidade é a articulação entre diferentes setores no âmbito das políticas públicas, criando um espaço de diálogo entre os envolvidos, favorecendo a mobilização de diversas áreas para o enfrentamento de problemas públicos (Inojosa, 2001).

Nesse sentido, a intersectorialidade permite que diversos profissionais atuem de forma colaborativa desde o planejamento até a execução das ações, programas e projetos que possam garantir o suporte integral ao estudante institucionalizado.

As unidades de acolhimento são instituições previstas pela Resolução CNAS nº 109/2009<sup>1</sup>, que oferecem o Serviço de Acolhimento Institucional, destinado a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, proporcionando proteção integral em ambientes residenciais. O atendimento busca recriar um ambiente familiar, garantindo habitabilidade,

---

1 Resolução CNAS nº 109/2009, de 11 de novembro de 2009, aprova a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Esta resolução apresenta a organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estruturado por níveis de complexidade dos serviços socioassistenciais: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade.



segurança, privacidade, respeito à diversidade e acessibilidade, promovendo também a inclusão comunitária e a autonomia dos usuários (Brasil, 2009).

Por fim, destacamos que é fundamental a relevância do curso de extensão "Educação Especial, Inclusão e Aprendizagens na Escola Comum: Acessibilidade na Perspectiva do Desenho Universal", em sua 3ª edição, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de julho a dezembro de 2024, para a nossa formação continuada.

O curso contribuiu para o aprofundamento teórico e para a aplicabilidade dos saberes em diálogo com a nossa prática pedagógica com base nos princípios da inclusão educacional. Além de nos oportunizar sistematizar os conhecimentos através da elaboração desta produção textual.

## Contextualizando a Experiência

O relato de experiência apresentado nessa produção, versa sobre um estudante em condição de múltipla vulnerabilidade social, chamado de "Harry"<sup>2</sup>, que aos 16 anos foi resgatado de

---

2 Para este texto, optou-se por adotar pseudônimos com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos e do campo da pesquisa. A escolha se deu pelas semelhanças com a história do personagem Harry Potter, que viveu sua infância em um ambiente hostil, tratado de maneira negligente e abusiva. Assim como Harry Potter, o estudante Harry também foi retirado de um contexto de abandono para encontrar na escola um ambiente acolhedor e transformador.



um cárcere privado<sup>3</sup>, em condições de extrema vulnerabilidade, sendo encontrado desnutrido e com ferimentos no corpo. Ao ser constatado as múltiplas violações de seus direitos, os vínculos familiares foram rompidos e ele passou a ser usuário do Serviço Unificado de Assistência Social (SUAS), vivendo sob os cuidados das unidades de acolhimento, um serviço de alta complexidade para a proteção social.

Esse acolhimento foi essencial para garantir a segurança física, alimentar e os cuidados pessoais, além da socialização de Harry. Ao completar 18 anos, Harry foi transferido para a Residência Inclusiva, onde reside atualmente.

O acolhimento em Residências Inclusivas é, conforme a Resolução CNAS nº 109/2009, voltado para jovens e adultos com deficiência que possuem vínculos familiares rompidos ou fragilizados. Esse serviço destina-se àqueles que não têm condições de se sustentar de forma independente, nem contam com suporte familiar, seja temporário ou permanente, ou que estejam em processo de desligamento de instituições de longa permanência.

Os profissionais que atuam em serviços de proteção e acolhimento social identificaram que houve ausência de escolarização na vida do estudante. Além disso, que ele não havia recebido acompanhamento médico ou terapêutico. Observaram também,

---

3 É considerado cárcere privado, conforme o artigo 148 do Código Penal Brasileiro, "privar alguém de sua liberdade, mediante sequestro ou cárcere privado, sem justificativa legal" (Brasil, 2023) No caso do estudante "Harry", noticiado em mídias locais, ele foi vítima desse crime, pois, sendo incapaz de gerir seus próprios cuidados e vontades, não possuía condições de consentir ou se defender da situação, o que agravou a violação de seus direitos fundamentais.



as suas dificuldades na realização de atividades de vida diária (AVD), falta de autonomia para qualquer atividade e a ausência de comunicação verbal.

Buscando garantir o direito à educação, a equipe recorreu ao CEJA Hogwarts, uma instituição localizada próximo da unidade de acolhimento, que possibilita a conclusão da Educação Básica em um curto prazo de tempo. Essa escola é direcionada à escolarização de pessoas que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade regular.

Harry, em sua condição clínica é um jovem com Encefalopatia Crônica Não Progressiva (ECNP), também conhecida como Paralisia Cerebral<sup>4</sup> (PC), tem epilepsia e disfagia grave, apresenta baixo ganho de peso e dificuldades de deglutição. Sua condição inclui dificuldades no percurso do alimento entre a boca e o esôfago, tem produção excessiva de saliva, refluxo e alto risco de broncoaspiração.

No âmbito pedagógico, a escola proporciona a Harry um espaço de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde ele pode desenvolver habilidades pedagógicas, sociais e práticas de vida. É acompanhado por uma professora de Educação Especial em sala de aula, que auxilia na execução das atividades e no desenvolvimento de estratégias inclusivas para garantir sua participação ativa e equitativa nas atividades escolares.

---

4 A paralisia cerebral, também conhecida como encefalopatia crônica não progressiva (ECNP) é causada por lesões em um cérebro ainda em desenvolvimento, resultando em disfunções motoras, sensoriais, cognitivas e comportamentais. Essas alterações impactam diretamente o desenvolvimento infantil e a qualidade de vida do indivíduo, exigindo atenção especializada para minimizar os prejuízos e promover uma melhor qualidade de vida e integração social (Espíndula *et al.*, 2024).



De acordo com Pereira *et al.* (2023), a oferta do serviço de Educação Especial se caracteriza pela atuação de um professor de Educação Especial na sala de aula comum, fortalecendo a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Harry também recebe acompanhamento de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno. Esse suporte visa garantir que ele participe ativamente da rotina escolar junto aos professores e colegas, com apoio tanto na sala regular quanto nos demais espaços.

Entre as ações desenvolvidas, podemos destacar: A flexibilização curricular (Portaria SEI nº 4522/2024), o Plano de Ensino Individualizado (PEI)<sup>5</sup> e práticas pedagógicas com base no Desenho Universal para aprendizagem (DUA) que, conforme Pletsch e Souza (2021):

“[...] possibilita o acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva” (Pletsch & Souza, 2021, p. 20).

Essas ações visam não apenas ao desenvolvimento acadêmico de Harry, mas também ao seu crescimento pessoal e social,

---

5 Conforme Pereira (2014), PEI é “[...] definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações dos docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno”.



permitindo-lhe explorar novas experiências, ampliar sua visão de mundo e fortalecer sua autonomia. Para sua plena realização, é indispensável a cooperação intersetorial, uma vez que, devido aos comprometimentos sensorio-motores e cognitivos decorrentes da ECNP, Harry necessita de cuidados específicos em alimentação, higiene, mobilidade e transporte, que devem ser planejados em parceria com os demais setores.

Este relato evidencia o papel fundamental da Educação Especial Inclusiva no desenvolvimento de estudantes em situação de múltiplas vulnerabilidades, como Harry, mostrando que a escola, além de um espaço de aprendizado, é também um ambiente de acolhimento, proteção e ampliação de possibilidades de vida. A intersetorialidade e a colaboração entre diferentes áreas profissionais, aliadas ao uso de estratégias inclusivas como o DUA, demonstram que é possível flexibilizar o currículo às especificidades de cada aluno, garantindo a participação ativa de todos.

## **A perspectiva da colaboração no contexto da intersetorialidade e a inclusão escolar**

A inclusão escolar de um jovem com deficiência, institucionalizado em uma Residência Inclusiva e inserido no CEJA Hogwarts, foi um processo complexo e desafiador, envolvendo múltiplos atores comprometidos com a promoção de direitos e dignidade humana do estudante.



A complexidade desse processo residiu na necessidade de articulação intersetorial e no enfrentamento das condições sociais e clínicas que permeavam a vida desse estudante. Antes de chegar à escola, ele vivenciou uma trajetória marcada por diversas violações de direitos fundamentais: foi vítima de abandono, cárcere privado, e teve negado o acesso a cuidados básicos, como saúde, assistência e educação.

Para que fosse possível promover a garantia dos direitos desse jovem por meio da articulação entre as políticas de saúde, assistência e educação foram necessárias inúmeras ações, como as descritas no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Ações promovidas com base intersetorial articulando as três políticas públicas para a inclusão do estudante institucionalizado**

Educação	1 - Acessibilidade na Escola (tipos de acessibilidade); 2 - Interação social; 3 - Matrícula Antecipada; 4 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 5 - Professora de Educação Especial na sala de aula regular; 6 - Estratégias pedagógicas acessíveis asseguram uma experiência educativa significativa; 7 - Experiências inclusivas escolares e extracurriculares; 8 - Ensino de habilidades básicas, funcionais e práticas, essenciais para a vida diária; 9 - Segurança alimentar e cuidados básicos de higiene no ambiente escolar; 10 - Diálogo com os setores
----------	---



Saúde	1 - Acompanhamento clínico e terapêutico com equipe multidisciplinar da saúde; 2 - Prescrição médica de medicamentos, dietas, suplementos e espessantes alimentares; 3 - Orientações médicas e cuidados para diminuir riscos de broncoaspiração e desconforto esofágico.
Assistência Social	1 - Acolhimento institucional e proteção social especial; 2 - Defesa de Direitos (destacamos a saúde e a educação); 3 - Promoção da Integração Social 4 - Acompanhamento por Equipe Profissional Multidisciplinar institucional; 5 - Segurança alimentar incluindo suplementação alimentar; 7 - Transporte para escola, terapia, eventos e consulta médica com acompanhamento de cuidador ou outro profissional da proteção social; 8 - Gerencia o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

O quadro revela os esforços empreendidos como caminho para que o estudante pudesse ter suas necessidades contempladas em diversas frentes. No campo da educação, podemos destacar um ambiente inclusivo e acessível que estimula seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Também podemos destacar, a oferta de AEE e suporte da professora de Educação Especial na sala regular; a flexibilização curricular; estratégias pedagógicas acessíveis acompanhadas de diversos recursos pedagógicos, como materiais visuais, pranchas e



aplicativos de comunicação alternativa e tecnologia assistiva, que facilitam o aprendizado e promovem autonomia.

Além do ambiente escolar, Harry teve a oportunidade de participar de atividades extracurriculares com sua turma, que expandem seus horizontes e aprofundam seu contato com o mundo ao seu redor. A escola organiza visitas e aulas de campo em locais como cinema, teatro, shopping, supermercado e museu, proporcionando-lhe experiências práticas em diferentes contextos sociais.

Com isso, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais flexível e responsivo, possibilitando que as potencialidades de Harry sejam reconhecidas e desenvolvidas em um ambiente que valorize a diversidade e apoie o desenvolvimento de todos os estudantes.

Já no contexto da saúde foram ofertadas, também, acompanhamentos clínicos e terapêuticos. Harry recebe cuidados médicos e terapêuticos regulares para monitorar e tratar suas condições, como disfagia, epilepsia e ECNP, além de apoio para alimentação adaptada devido às dificuldades de deglutição. Estes cuidados garantem sua segurança alimentar e previnem riscos de saúde, como broncoaspiração. Esse suporte é essencial para garantir que Harry se sinta fisicamente bem e apto para participar das atividades escolares e da vida diária.

Além disso, os produtos de higiene, suplementos alimentares e espessantes, prescritos, são enviados pela Residência Inclusiva e usados na escola, com base nas recomendações de higiene e saúde para atender à segurança alimentar e nutricional de Harry.



E, por fim, no contexto da assistência social o trabalho tem sido desenvolvido através da seguinte vertente: Acolhimento, proteção social especial e defesa de direitos. Ela fornece um ambiente seguro e assistido que oferece acesso a recursos básicos de saúde, educação, nutrição e socialização.

Gerencia o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>6</sup>, cuida de suas necessidades materiais e a compra de itens essenciais, como produtos de higiene e suplementos alimentares.

O contato direto entre a escola e a Residência Inclusiva ocorre por meio de visitas técnicas e comunicações regulares via WhatsApp, o que permite ajustes nas atividades escolares, nos horários, na alimentação e na rotina diária.

Desse modo, reforçamos a importância de uma articulação intersetorial para o cumprimento efetivo das políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos e à inclusão para promover a libertação dos historicamente oprimidos e marginalizados. Para Freire (2021),

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 2021, p. 35),

---

6 “O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família”. (Brasil, 1993).



A escola se torna libertadora para Harry ao transformar-se de um espaço que habitualmente "integra" alunos com deficiência para uma estrutura realmente inclusiva, em que ele é visto e valorizado como um "ser para si". Em vez de apenas incorporar o estudante em uma rotina escolar genérica, o ambiente escolar, conforme Freire (2021) sugere, se empenha em modificar suas práticas e recursos para atender às necessidades dele de maneira específica e digna. Assim, a escola não se limita a integrar Harry na estrutura existente, mas flexibiliza e adapta essa estrutura de modo a garantir que ele possa desenvolver sua autonomia, expressar-se, e construir sua identidade e participação plena.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a interlocução intersetorial gera um contexto de suporte contínuo para o estudante, promovendo sua inclusão e assegurando seu bem-estar físico, emocional e social em todos os ambientes onde ele vive e aprende. Essa abordagem integrada permite que cada setor contribua de forma coordenada, maximizando os benefícios e evitando sobreposição de esforços ou lacunas no atendimento.

A intersetorialidade, conforme observamos, fortalece a inclusão de forma mais profunda, indo além do acesso físico à escola e da participação nas atividades escolares. Em alinhamento com Pletsch (2020), uma educação verdadeiramente inclusiva deve ser fundamentada nos direitos humanos, implicando um compromisso com os princípios de igualdade, respeito e justiça para todos os estudantes.



## Considerações Finais

O propósito deste relato foi refletir sobre a importância da intersetorialidade na inclusão de estudantes com deficiência, em condições de saúde fragilizada e em situação de extrema vulnerabilidade social, institucionalizados em Residência Inclusiva. Em síntese, constatamos que essa abordagem intersetorial, envolvendo as ações integradas de Assistência Social, Educação e Saúde, foi essencial para garantir a inclusão plena e o desenvolvimento do estudante. Cada setor aborda uma dimensão específica das necessidades do estudante, mas, ao atuar de forma integrada, promove sinergia para assegurar sua qualidade de vida, autonomia e participação social.



## Referências

BRASIL. **Código Penal**. 6. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993** . Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

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

DIAS, Maria Aparecida. **As expressões do corpo na educação inclusiva**. In: Caderno Didático 4: educação inclusiva no ensino de Arte e Educação Física. Natal: UFRN/PAIDEIA, 2006. p. 47-55.

ESPÍNDULA, N. L. S. O., LIMA, B. S., SOUZA, N. V. D. O., PERES, P. L. P., CARVALHO, E. C. Reflexão sobre judicialização da saúde na encefalopatia crônica não progressiva. In: **Revista Bio-ética**, 32. Brasília, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-803420243743PT>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 256p.

INOJOSA R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. In: **Cadernos FUNDAP**, 2001. Disponível em: [https://www.pucsp.br/bibliografia/sinergia\\_politicas](https://www.pucsp.br/bibliografia/sinergia_politicas).

PEREIRA, E. N. A. P.; GUIMARÃES, J. C.; SEVERO, M. C. S.; GOMES, V. C. V. Educação Inclusiva no Estado do Rio Grande do Norte. In: **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Galoá Proceedings, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/p/174095?lang=pt-br>.



PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** UFRN, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, I. M. S. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *In: Pletsch et al. (Orgs.) Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem.* Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI/SEEC nº 4522/2024.** Institui diretrizes para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do RN, Natal, 27 de setembro de 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2016-CEB/CEE/RN.** Estabelece diretrizes operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediante a realização de Cursos e Exames de Certificação de Estudos. Diário Oficial do RN, Natal, 8 dezembro de 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016 – CEE/RN.** Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. SEEC/SUESP, Diário Oficial do RN, Natal, 23 de novembro de 2016.



# FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL - INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO RN: COMPREENDER PARA INCLUIR

Eliane Galvão Gomes  
Giuliana Maria Gonçalves Ávila

A educação inclusiva é um desafio constante para todos os envolvidos no campo educacional, especialmente para os professores em todas as modalidades de ensino. Cabe ao professor conhecer as especificidades dos seus estudantes, levando em consideração suas particularidades e buscando recursos e estratégias que estimulem e desenvolvam diferentes possibilidades de aprendizagem.

No caso de estudantes que fazem parte do público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a defesa pela inclusão e pela acessibilidade é fundamental. No entanto, essas medidas,



isoladamente, não garantem o pleno desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Conforme argumenta Bossa (2000), “[...] aprender é um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito” (Bossa, 2000, p. 51). Esse processo exige que o professor vá além das limitações aparentes dos estudantes, promovendo vínculos, empatia e um olhar que transcenda as barreiras. A prática pedagógica deve ser construída com base na compreensão integral dos alunos, respeitando suas particularidades e necessidades. Segundo Pletsch (2009a):

podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (Pletsch, 2009a, p. 149).

Nesse sentido, torna-se necessário que os professores reflitam sobre o cenário da educação especial na perspectiva inclusiva, buscando concretizar as normativas e leis vigentes, para implementar uma práxis pedagógica que valorize a diversidade.

A própria Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, conhecida como LDB, reconhece a importância da formação de professores para atendimento aos “educandos com necessidades especiais”, afirmando que:



Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Art. 59).

Dessa forma, a formação continuada dos docentes é fundamental, pois as demandas educacionais são dinâmicas e exigem práticas que atendam à diversidade de estudantes. No contexto da educação inclusiva, a formação pedagógica ganha ainda mais importância, pois os educadores precisam se atualizar sobre as melhores estratégias e metodologias para ensinar a diversidade em sala de aula (Stainback, S. & Stainback, W., 1999).

Assim, programas de formação continuada aumentam a confiança dos professores para implementar práticas inclusivas e valorizam as diferenças como um elemento enriquecedor do ensino e aprendizagem (Mantoan, 2003).

Portanto, investir em capacitações que promovam a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas é um passo fundamental para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade. Reconhecendo a importância desse processo, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um programa de formação continuada em serviço sobre educação inclusiva realizado junto aos professores da educação básica em um município do Rio Grande do Norte, denominado “Compreender para Incluir”.



Este relato de experiência descreve um processo formativo e discute as estratégias utilizadas na prática pedagógica dos educadores. Além disso, visa refletir sobre como a compreensão dos princípios da educação inclusiva pode contribuir para a implementação de práticas mais inclusivas e efetivas no ambiente escolar. Também reforça a necessidade de continuidade dessas ações formativas para consolidar a educação inclusiva no município.

## **O contexto da prática formativa**

Para contextualizar o município em que foi realizada a formação continuada em serviço sobre educação inclusiva, apresentamos uma breve caracterização com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Trata-se de um município localizado no litoral sul do Rio Grande do Norte (RN), com população de cerca de 9.000 habitantes e fonte de economia principal na agroindústria de álcool e açúcar, além de outras pequenas fazendas de agricultura de ocupação sazonal.

O sistema de educação pública municipal é gerido pela Prefeitura Municipal e administrado por uma Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 2023, a rede de ensino contava com sete escolas públicas, sendo duas localizadas em áreas rurais e cinco em áreas urbanas, atendendo cerca de 1450 estudantes desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No último registro do IBGE (2022), o município



possuía uma taxa de escolarização de 98,1% para a faixa etária de 6 a 14 anos e obteve uma nota de 5,0 no IDEB para os anos finais do ensino fundamental, superando a média anterior de 4,1.

Com relação à educação especial, há uma equipe multiprofissional, vinculada à SME, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com necessidades educacionais específicas. A equipe é composta por profissionais contratados: 1 assistente social, 2 psicólogos, 4 psicopedagogos e 2 nutricionistas (além de 27 estagiários), que realizam o acompanhamento em cada escola.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional junto aos estudantes e às escolas, constatou-se que havia a expectativa equivocada dos professores de que o AEE seria responsável pela aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo, por exemplo, a adaptação das atividades para acessibilidade e realização de “reforço escolar”. Muitas vezes, em observação das aulas regulares, tais estudantes ficavam alheios ao que estava sendo desenvolvido com o restante da turma.

Adicionalmente, grande parte dos professores não possuíam formação sobre educação especial na perspectiva inclusiva e desconheciam a atual estrutura e proposta. Além disso, também foi identificado que boa parte dos docentes não conseguia propor metodologias e recursos pedagógicos inclusivos e acessíveis em sala de aula, a partir da diversidade de condições de deficiência e/ou necessidades educacionais específicas presentes.



Conforme preconizado pela PNEEPEI (Brasil, 2008), é direito de todos os estudantes serem incluídos na rede regular de ensino, buscando eliminar a segregação estabelecida nos paradigmas anteriores de ensino no país. A educação especial deve ser, assim, uma modalidade de ensino transversal e integrada ao ensino regular.

Com relação ao AEE, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) o fundamenta como uma modalidade de ensino *complementar ou suplementar* ao ensino regular, conforme as necessidades específicas dos estudantes. O AEE, nesse contexto, não substitui o ensino regular, mas complementa as atividades escolares ao oferecer suporte adicional para que o aluno participe das aulas regulares com maior autonomia.

A realidade existente na rede do referido município não é isolada: a consolidação da educação inclusiva ainda é um desafio no Brasil. Entre os principais desafios estão a falta de formação continuada específica para a educação inclusiva, e a falta de apoio administrativo, estrutura e recursos (materiais e humanos) suficientes nas escolas, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes (Pletsch, 2009b; Kassar, 2011; Oliveira *et al.*, 2012; Pinheiro; Valente, 2024; Landim *et al.*, 2024).

Kassar (2014) aponta que a formação inicial de professores muitas vezes não contempla de maneira efetiva as especificidades da educação inclusiva e que programas de formação continuada são essenciais para promover uma prática pedagógica mais inclusiva.

Garcia (2013), por sua vez, destaca que, apesar de avanços significativos nas políticas inclusivas, como a Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ainda existem desafios na aplicação prática dessas políticas, especialmente em relação à formação de professores.

A autora argumenta que a formação docente é muitas vezes insuficiente para preparar os educadores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência, o que compromete a eficácia da inclusão nas escolas. O estudo também aborda a necessidade de uma formação contínua, adaptada às especificidades da inclusão, e o papel fundamental das políticas educacionais em garantir que a inclusão aconteça de forma efetiva, sem segregação.

Diante dessa realidade, a coordenação da equipe multiprofissional da SME compreendeu que a proposição de um programa de formação continuada junto aos professores da rede municipal poderia aumentar significativamente a confiança dos educadores para a construção de práticas inclusivas, contribuindo para a mudança do atual cenário identificado e para a melhoria do ensino não apenas ao público da educação especial, mas como um todo, haja vista que o reconhecimento e a valorização das diferenças é elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2003). A seguir, descreveremos a proposta realizada.

## **Desenrolar do Programa formativo**

O programa formativo foi denominado “Compreender para incluir” e teve como objetivo promover o desenvolvimento de



competências pedagógicas inclusivas e o fortalecimento de práticas educativas que valorizem a diversidade, visando capacitar os professores para identificar e implementar estratégias que garantam a aprendizagem e a participação ativa de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

O programa objetivou, ainda, proporcionar uma compreensão sobre os fundamentos legais e metodológicos da educação inclusiva, conforme estabelecido nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no Decreto nº 7.611/2011 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ao final, esperou-se que os participantes ampliassem as suas habilidades para construir um ambiente escolar acessível, acolhedor e que respeite as particularidades de cada aluno, contribuindo assim para a redução da exclusão escolar e a promoção de uma educação de qualidade para todos. A partir disso, teve os seguintes conteúdos programáticos:

## **1. Introdução à Educação Inclusiva**

- » Conteúdos: conceitos e princípios da inclusão e educação especial inclusiva; distinção entre inclusão e educação especial.
- » Objetivo específico: compreender a diferença entre inclusão e educação especial, abordando a importância de uma abordagem inclusiva para o desenvolvimento integral de todos os alunos.



## **2. Legislação e documentos oficiais**

- » Conteúdos: conceitos, princípios e estrutura da educação especial no Brasil a partir da PNEEPEI, Decreto nº 7.611/2011 e da LDB.
- » Objetivo específico: conhecer os principais marcos legais e diretrizes que fundamentam a educação inclusiva no Brasil.

## **3. Fundamentos e características dos grupos de deficiência e público-alvo da Educação Especial**

- » Conteúdos: definição e características dos diferentes grupos de deficiência (intelectual, física, visual, auditiva, múltipla) e demais públicos da educação especial (Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação), necessidades educacionais específicas e possibilidades de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas e acessíveis.
- » Objetivo específico: identificar as principais características e possíveis necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial e possibilidades de estratégias pedagógicas inclusivas e acessíveis.

## **4. Necessidades educacionais específicas no contexto escolar do município**

- » Conteúdos: perfil do público estudantil atendido pelo município; análise das necessidades educacionais mais frequentes nas escolas do município e levantamento de possibilidades de estratégias inclusivas e acessíveis.
- » Objetivo específico: desenvolver uma compreensão prática das necessidades específicas dos alunos com deficiência no contexto municipal e possibilidades de práticas e intervenções inclusivas e acessíveis.



## 5. O papel da equipe multiprofissional: organização e procedimentos

- » **Conteúdos:** organização e procedimentos da equipe multiprofissional do município; a estrutura e proposta ao AEE; trabalho colaborativo junto aos professores.
- » **Objetivo específico:** compreender a importância da atuação da equipe multiprofissional e seu papel na implementação de práticas inclusivas e acessíveis no contexto do município.

Para participar do “Compreender para incluir”, foram convidados todos os professores e equipe escolar do município, bem como os estagiários vinculados à SME. Com relação à metodologia adotada, optou-se pelo formato híbrido, pensando na viabilização da participação do maior número de professores, havendo encontros remotos para apresentação dialogada dos conteúdos e encontros presenciais.

O encontro presencial, por sua vez, foi realizado em uma das escolas do município, situada na região central. O momento aconteceu no pátio externo, utilizando-se a metodologia de estudos de caso, buscando incentivar a participação, colaboração e capacidade reflexiva dos professores para a construção de possibilidades pedagógicas junto aos casos apresentados, os quais possuíam semelhanças aos estudantes matriculados nas escolas no município.

Buscou-se, assim, oferecer a oportunidade aos professores para não apenas conhecerem sobre as deficiências e suas especificidades, mas também refletirem sobre suas práticas para oferecer uma educação significativa e inclusiva.



O programa formativo contou com a presença representativa dos professores do município, os quais participaram e dialogaram ativamente. Com isso, ratificou-se a necessidade da proposição de momentos formativos no contexto do município, bem como foi possível, a partir da metodologia proposta, proporcionar um espaço de acolhimento e colaborativo para que os participantes pudessem dialogar.

Também observou-se, como aspecto potencial da proposta, que o programa formativo ofereceu momentos de trocas de experiências e discussões teórico-práticas focadas na realidade e particularidades da rede municipal, o que contribuiu para o maior envolvimento, engajamento dos professores e construção de ambiente colaborativo, haja vista partir da aproximação com sua atividade real por meio dos estudos de caso.

Como aponta Mantoan (2003), a troca de experiências e o apoio coletivo entre professores são fundamentais para a construção de uma prática inclusiva, pois essas interações permitem que os educadores compartilhem estratégias e enfrentem as dificuldades com suporte mútuo.

Dessa forma, a construção de um ambiente colaborativo durante o programa formativo foi essencial para que os professores ampliassem suas habilidades e compreendessem melhor os princípios da educação inclusiva, para integrá-los em suas práticas pedagógicas de forma mais consciente e fundamentada.

Outro aspecto identificado a partir das dúvidas, questionamentos e discussões levantadas pelos professores do município



durante os momentos formativos é que grande parte compartilha maiores dúvidas e desafios ao trabalhar com estudantes com deficiência intelectual em sala de aula.

Tal cenário também é apontado pela literatura. Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) apresentaram, a partir de pesquisa junto à professores, que as principais dificuldades junto a estudantes com deficiência intelectual estão relacionadas à definição do conteúdo e das estratégias de ensino para tais estudantes.

As dificuldades incluem equilibrar o desenvolvimento da autonomia dos alunos com a promoção do letramento e a criação de atividades que integrem a sala de aula regular e o AEE. Além disso, as autoras também destacaram a falta de clareza sobre quais habilidades priorizar e como adaptar o ensino para as necessidades diversas dos alunos.

Dessa forma, apesar das dificuldades e desafios apresentados inicialmente pelos professores em pensar e construir propostas pedagógicas com esse público, após a discussão, reflexão e proposições colaborativas frente aos casos apresentados, demonstrou-se que, com conhecimento e interesse, os professores podem criar atividades acessíveis e eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Porém, tal cenário indicou a necessidade de aprofundamento, em momentos futuros, de discussões específicas sobre práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência intelectual na rede escolar do município, trazendo conteúdos como terminalidade específica, flexibilização curricular, participação da família, dentre outros.



Outro aspecto observado foi que a metodologia dos estudos de caso ajudou a desmistificar a ideia de que é impossível ensinar o público da educação especial. A partir do conhecimento específico sobre os alunos e suas necessidades, os professores perceberam que todos podem pensar em atividades acessíveis e tornar a sala de aula mais inclusiva.

Essa mudança de perspectiva ilustra a importância de uma formação que vá além da teoria e inclua práticas pedagógicas concretas e aplicáveis, conforme defendido por Pletsch e Glat (2010) e Garcia (2013). Ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas, os professores passaram a enxergar a inclusão como uma responsabilidade compartilhada e se sentiram mais preparados para oferecer uma educação significativa e inclusiva para todos os estudantes.

Baseando-se nesses resultados, a coordenação da equipe multiprofissional do município propôs, junto à SME, a continuidade do programa de formação ao início de cada ano letivo, de modo a fortalecer constantemente a prática inclusiva e adaptar o conteúdo da formação às necessidades formativas emergentes dos professores.

Em edições futuras, objetiva-se abordar outros conteúdos e discussões, a fim de enriquecer os conhecimentos e competências dos professores, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (Zerbato & Mendes, 2021) e o Plano Educacional Individualizado.



## Considerações Finais

Ensinar para a diversidade é um dos principais desafios no campo da educação especial inclusiva. A fim de enfrentar esse desafio, valorizando a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem (Pletsch, 2009), são necessárias práticas pedagógicas que transformem a dinâmica da exclusão, ressaltando a predominância de contextos escolares heterogêneos e que facilitem a aprendizagem de todos os alunos (Silva; Oliveira & Aguiar, 2018).

Nesse contexto, a formação continuada é fundamental para desenvolver competências pedagógicas que atendam à diversidade, reforçando programas de formação que estejam comprometidos com a construção de uma escola para todos, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (2008).

Com base nisso, a realização do programa de formação “Compreender para incluir” e os resultados identificados confirmam a relevância de ações formativas baseadas em necessidades reais dos professores, destacando a importância de programas que promovam tanto o desenvolvimento de competências pedagógicas quanto o fortalecimento das práticas inclusivas em prol de uma educação de qualidade para todos.

A partir disso, considera-se que a formação atingiu seu objetivo proposto, haja vista que observou-se, a partir das discussões propostas, a ampliação dos conhecimentos e habilidades dos participantes



para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade. Ainda há desafios a superar, portanto, é importante a continuidade do programa formativo no referido município, renovando anualmente as discussões para que os profissionais estejam sempre preparados para atender à diversidade de estudantes.

Destaca-se, ainda, a importância dos programas de formação continuada avaliarem os impactos propostos ao longo do tempo nas práticas docentes, junto aos estudantes, bem como nos resultados e índices de ensino. Neste momento, não foi possível a realização de tal acompanhamento e socialização dos possíveis impactos do “Compreender para incluir”, tratando-se de uma limitação na socialização da proposta.

Espera-se, a partir do compartilhamento dessa experiência, incentivar outras redes de ensino a promover seus respectivos processos de formação continuada na área da educação especial inclusiva, contribuindo para o combate da segregação, da evasão e do fracasso escolar.



## Referências

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Resultados Preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima *et al.* Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes. **Revista Videre**, v. 16, n. 35, p. 144-165, 2024.

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



MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza *et al.* Inclusão social: professores preparados ou não? **Polêmica**, v. 11, n. 2, p. 314-323, 2012.

PINHEIRO, Weider Silva; VALENTE, Evelyn Aida Tonioli. O papel do educador na inclusão de estudantes com deficiência: percepções e desafios no ambiente escolar. **Revista Delos**, v. 17, n. 60, p. e2361-e2361, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 141-158, jan./abr. 2009a.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2009b.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, p. 50-60, 2010.

SILVA, Maria Jusciene; OLIVEIRA, Jozenice; AGUIAR, Ana Lúcia. **A importância do AEE e a mediação do professor na inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola**. Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.



## Sobre as organizadoras



**Audiodescrição da imagem:** Fotografia colorida de uma mulher parda, cabelos longos com mechas douradas, olhos grandes, nariz e sorriso largos. Usa blusa com decote V na cor azul. Ao fundo uma parede vazada na cor branca.(Fim da audiodescrição)

**Linda Carter Souza da Silva** – Possui graduação em Pedagogia (2008), Especialização em Educação em Direitos Humanos (2015), Mestrado em Educação (2016) e é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/ UFRN). Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, Educação em Direitos Humanos, Deficiência Visual e Transdisciplinaridade.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0258484722026565>

Link do currículo ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3579-6259>





**Audiodescrição da imagem:**

Fotografia colorida do rosto da professora Érika Oliveira. Mulher branca, de cabelos castanhos claros e liso na altura dos ombros. Sobrancelhas largas bem definidas, olhos grandes castanhos escuros, nariz e boca grandes. Ela está de óculos de armação fina e está sorrindo. Usa brincos pequenos e uma blusa azul claro.

**Érika Soares de Oliveira Araújo** – Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão em contextos educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Psicopedagogia (UFRN) e em Atendimento Educacional Especializado (UFC). Graduação em Pedagogia (UFRN). Professora da Rede Municipal de Ensino de Natal e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual, atuando no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, enquanto assessora pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, educação especial, deficiência intelectual, Síndrome de Down e Atendimento Educacional Especializado.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9137517821566470>

Orcid: 0009-0001-1924-3868





**Audiodescrição da imagem:** foto colorida da professora Katiene Symone. Mulher branca, cabelo liso castanho claro abaixo dos ombros. Tem olhos e boca pequenos, nariz mediano e está sorridente. Ao fundo, céu azul e vegetação em tons de primavera. (Fim da audiodescrição)

**Katiene Symone de Brito Pessoa** – Possui graduação em Pedagogia (2002), mestrado (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Docente do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação/UFRN. Atualmente coordena cursos de formação continuada pela RENAFOR/UFRN e atua na coordenação institucional do PARFOR Equidade/UFRN. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, Formação continuada, Acessibilidade em uma perspectiva do desenho universal.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655772002844453>

Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4707-7086>





**Audiodescrição da imagem:** fotografia colorida da professora Luzia Guacira. Mulher branca, cabelo liso castanho claro na altura do pescoço, cobrindo as orelhas, sobrancelhas largas, olhos castanhos escuros, nariz grande e adunco, boca esboçando um leve sorriso. Usa óculos de acetato marrom, e uma blusa bege em decote V com babados. (Fim da audiodescrição)

**Luzia Guacira dos Santos Silva** – Graduada em Pedagogia. Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado (1997), doutorado (2004) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-doutorado na Universidad de La Coruña - Espanha. Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação, Natal/RN. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando nos seguintes temas: inclusão e educação, formação, gestão e coordenação pedagógica.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

Orcid: 0000-0001-8180-119X





Composto na  
GRÁFICA CAULE DE PAPIRO  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitumbu | Natal/RN | (84) 3218 4626  
[www.cauledepapiro.com.br](http://www.cauledepapiro.com.br)

A obra apresenta questões teóricas e práticas relativas aos processos de ensinar e aprender de crianças, jovens e adultos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista, entre outras condições específicas. Também discute sobre a formação inicial e continuada de professores, chamando a atenção para a necessidade de reconstrução do que a Educação Especial de base Inclusiva já conquistou nas últimas décadas, além do reconhecimento do muito que há por avançar na direção de uma escola humanizadora, ética, democrática e equitativa.